

La progettazione del nuovo Piano educativo individualizzato tra normativa e percezioni dei docenti in formazione

G. Filippo Dettori, Philipp Botes

Abstract – *The beginning of the school year 2022/23 was characterized by the introduction of a significant innovation concerning the use of specific ministerial models, different for the four school levels, of the Individualized Education Plan (IEP), such as established by Interministerial Decree 182/2020, for students with certified disabilities. Given the central importance of inclusive planning, the contribution presents a survey carried out among the future support teachers enrolled in the Training course for the achievement of specialization for educational support activities for pupils with disabilities at the University of Sassari, aimed to investigate perceptions of the new IEP model, also by comparing the practices activated in some Sardinian schools before and after the entry into force of the Decree.*

Riassunto – *L'avvio dell'anno scolastico 2022/23 è stato caratterizzato dall'introduzione di una significativa innovazione che ha previsto l'utilizzo di modelli specifici per ciascuno dei quattro gradi scolastici, predisposti a livello ministeriale, di Piano educativo individualizzato (PEI), come statuito dal Decreto interministeriale 182/2020, per gli studenti con disabilità certificata. Considerata l'importanza centrale rivestita dalla progettazione inclusiva, il contributo presenta un'indagine svolta tra i futuri docenti di sostegno iscritti al Percorso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università di Sassari, volta a indagare le percezioni sul nuovo modello di PEI, anche mediante la comparazione delle prassi attivate in alcuni istituti scolastici sardi prima e dopo l'entrata in vigore del Decreto.*

Keywords – Individualized Educational Plan, inclusion, school, support teacher, initial training

Parole chiave – Piano Educativo Individualizzato, inclusione, scuola, docenti di sostegno, formazione iniziale

G. Filippo Dettori è Professore Associato presso l'Università degli Studi di Sassari e Direttore del percorso formativo per la specializzazione degli insegnanti di sostegno. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi di insegnamento e apprendimento, con particolare attenzione alle esigenze educative degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). Ha partecipato a Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) che avevano come oggetto di indagine la formazione dei docenti, ha pubblicato 5 volumi e numerosi articoli che hanno come oggetto la didattica scolastica ed extrascolastica, la formazione iniziale e in servizio dei docenti e degli educatori, l'utilizzo delle tecnologie per il supporto ad allievi con disturbi del neurosviluppo e del comportamento.

Philipp Botes è Dottore di ricerca in Pedagogia, Dirigente scolastico e Docente universitario a contratto. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi di insegnamento-apprendimento, la glottodidattica, le arti performative e l'istruzione degli adulti. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Insegnare nei CPIA. Tra teoria e prassi* (Roma, Anicia, 2021); *La formazione e l'aggiornamento professionale dei docenti: risorse strategiche per un'istruzione degli adulti di qualità* (in "Epale Journal", 9, 2021); *Quadri di stucco. Itinerari artistici in carcere* (Roma, Anicia, 2022).

L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due autori. G. Filippo Dettori ha curato la stesura dei paragrafi 1 e 5; Philipp Botes dei paragrafi 2, 3 e 4.

1. Il nuovo Piano Educativo Individualizzato

L'avvio dell'anno scolastico 2022/23 è stato caratterizzato dall'introduzione di una significativa innovazione che ha previsto l'utilizzo di modelli, specifici per ciascuno dei quattro gradi scolastici, di Piano educativo individualizzato (PEI) predisposti a livello ministeriale, come stabilito dal Decreto interministeriale 182/2020, per gli studenti con disabilità certificata.

Sin dall'entrata in vigore della legge 104/1992 veniva introdotto il piano educativo individualizzato (art. 12, c. 5), quale strumento consequenziale alla predisposizione dei documenti medico-sanitari - la diagnosi funzionale e il profilo dinamico funzionale -, ulteriormente dettagliato dal punto di vista contenutistico e operativo dal D.P.R. 24 febbraio 1994¹. Sono però dovuti passare trent'anni, numerose sperimentazioni e attività di ricerca accademica, al fine di uniformare le pratiche e delineare un modello di PEI da utilizzare uniformemente. In passato, infatti, differenti erano le pratiche che caratterizzavano le varie province italiane che hanno visto, in alcuni casi, gli uffici scolastici o i singoli Centri Territoriali di Supporto definire strumenti univoci; è tuttavia possibile identificare similitudini per quanto riguarda il riferimento alle aree/assi della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale, la bassa accuratezza nella definizione di obiettivi curriculari né il raccordo con la progettualità attivata nell'extrascuola e nella riabilitazione².

Mutuando il pensiero di Ianes, il PEI garantisce il diritto all'integrazione, all'individualizzazione e alla flessibilità, arginando lo scetticismo verso i modelli e le pratiche di inclusione degli studenti con disabilità, ampiamente diffuso al di fuori della nostra nazione³. Il dibattito pedagogico italiano, così come le sperimentazioni compiute negli anni, infatti, hanno contribuito alla definizione di modelli di PEI sulla base del modello bio-psico-sociale promosso dalla ICF, secondo una concezione relazionale e multidimensionale del funzionamento umano, in grado di sviluppare interventi focalizzati tanto sul discente, quanto sul contesto di apprendimento.

¹ L'articolo 5 del D.P.R. 24/02/1994 definisce il PEI come il documento in cui vengono descritti gli interventi predisposti per lo studente in situazione di handicap, integrati ed equilibrati tra di loro, necessari per la realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione. Il decreto esplicita altresì gli attori chiamati in causa per la redazione del PEI, tra cui gli operatori sanitari, i docenti (curriculari e di sostegno) e i genitori dell'alunno.

² L. Pasqualotto, A. Lascioli, *Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre*, in "RicercaAzione", 13, 1, 2021, pp. 57-69.

³ D. Ianes, G. Aiello, *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson, 2019.

Il PEI ha, da sempre, rappresentato un orizzonte culturale condiviso, un facilitatore per l'inclusione⁴ di tutti, una *cerniera*⁵ in grado di connettere l'allora curricolo nazionale, ora trasformatosi in *Indicazioni nazionali* alla base del curricolo di ciascuna istituzione scolastica, con i bisogni dello studente con disabilità, anche se è solamente con l'entrata in vigore della legge 107/2015 e dei relativi decreti attuativi (d.lgs. 66/2017, modificato successivamente dal d.lgs. 96/2019) ad avere assunto differenti caratteristiche e una nuova veste, modificando, di fatto, il modo di concepirlo da parte della comunità educante.

Soltanto nel 2020, con il decreto interministeriale n. 182, il legislatore ha definito il modello nazionale di PEI e le relative linee guida, stabilendo le modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità. Il decreto, tuttavia, è stato oggetto di un contenzioso tra gli organi di giurisdizione amministrativa, annullato in prima istanza dal TAR del Lazio (Sentenza n.9795) nel luglio del 2021, ma successivamente rilegittimato nel marzo 2022 dal Consiglio di Stato (Sentenza n.3196), che ha portato il mondo della scuola in un periodo di smarrimento. Nel corso degli ultimi anni scolastici, infatti, il susseguirsi di indicazioni ministeriali poco chiare e tardive, rispetto alla tempistica delineata dalla normativa, ha messo in difficoltà i gruppi di lavoro operativi per l'inclusione (GLO), ha comportato spesso la modifica se non lo stravolgimento dei modelli di PEI, delle pratiche e delle decisioni, esacerbando le difficoltà già presenti nella gestione ordinaria della scuola.

Pare dunque doveroso ribadire al lettore come, nonostante risalga al 2020 il decreto che introduceva l'obbligatorietà di redigere il PEI secondo un modello unico nazionale, è solo dal corrente anno scolastico che gli istituti scolastici hanno potuto recepire tale innovazione.

2. La formazione del docente di sostegno

L'interesse delle politiche internazionali e nazionali appare sempre maggiormente rivolto alla valorizzazione delle diversità, del diritto all'istruzione per tutti, enfatizzando dimensioni centrali, quali l'inclusione, le pari opportunità, l'equità e il merito. In tale scenario, si inserisce il dibattito sul docente di sostegno nella scuola italiana, antesignana per quanto riguarda le pratiche di integrazione e inclusione.

Con il radicale passaggio dalle scuole *speciali* a quelle *comuni* avvenuto cinquant'anni fa, l'insegnante di sostegno ha subito un processo di trasformazione⁶, in particolar modo per quanto attiene il percorso formativo iniziale. Attualmente, la formazione sul sostegno segue un canale separato rispetto a quella per gli insegnanti curricolari e, parallelamente, nella pratica didattica, si assiste alla "compresenza" di due docenti all'interno della stessa classe che, pur

⁴ D. Ianes, H. Demo, *Per un nuovo PEI inclusivo*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 20, 2, 2021, pp. 34-49.

⁵ L. Chiappetta Cajola, *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, 2007, pp. 221-248.

⁶ Si prenda visione del contributo, citato tra i riferimenti bibliografici, di Zappaterra (2014) che approfondisce, secondo una prospettiva diacronica, la trasformazione dei percorsi formativi dei docenti di sostegno in Italia.

discostandosi dall'intenzione del legislatore, possono assumere le vesti l'uno dell'insegnante dello studente con disabilità, l'altro del restante gruppo classe⁷, generando distorte rappresentazioni e gerarchie professionali nella comunità educante, nonché fenomeni di micro-esclusione e delega⁸ - che allontana anziché includere⁹- verso il professionista per il sostegno.

Il vigente impianto formativo di specializzazione sul sostegno è da ricondurre al Decreto Ministeriale 30 settembre 2011, che stabilisce le caratteristiche del percorso universitario e le competenze in uscita del docente specializzato. Il valore assunto dalla formazione degli insegnanti, oggi più che mai, risulta strategico per l'innalzamento della qualità dei processi di inclusione e del successo formativo dei soggetti in formazione¹⁰, nonché per il contrasto alle molteplici forme di abbandono e isolamento scolastico¹¹.

Aldilà delle logiche dicotomico-separatiste tra docente curricolare e quello di sostegno, la figura più orientata a favorire processi di cambiamento e miglioramento è quella dell'insegnante inclusivo, a cui la formazione iniziale e in servizio si ispira, in grado di promuovere una reale cultura dell'inclusione sia all'interno dei contesti di apprendimento, sia al di fuori del mondo scolastico.

Di particolare interesse è il filone di ricerca sviluppatosi nel corso degli ultimi anni volto a indagare le percezioni e gli atteggiamenti dei docenti di sostegno *in service* e dei futuri professionisti, relativamente all'efficacia dei percorsi di formazione iniziale¹², anche in un'ottica di acquisizione di competenze¹³, agli ambiti disciplinari propri della pedagogia e della didattica speciale con riferimento alla percezione dell'inclusione¹⁴, alla progettazione educativa e didattica¹⁵, utilizzando un campione privilegiato, quello degli specializzandi sul sostegno.

Su tali presupposti, da non considerarsi tuttavia esaustivi rispetto alla vastità della letteratura scientifica presente, si fonda l'indagine esposta nei successivi capitoli, che ha approfondito percezioni e pratiche riguardanti il nuovo modello di PEI di un gruppo di futuri docenti di so-

⁷ P. Sellari, *La formazione iniziale degli insegnanti nei contesti educativi inclusivi*, in "I problemi della pedagogia", 2019, pp. 77-92.

⁸ M. Santi, G. Ruzzante, *Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", IV, 2, 2016, pp. 57-74.

⁹ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia per tutti (disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.

¹⁰ Commissione europea, EACEA, Eurydice, *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2021.

¹¹ D. Capperucci, *L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi e risultati*, in "Lifelong Lifewide Learning", 12, 28, pp. 33-58.

¹² R. Bellacicco, *Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino*, in "Education Sciences & Society", 1, 2019, pp. 135-156.

¹³ A. M. Ciraci, M.V. Isidori, *Insegnanti inclusive: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 16, 2017, pp. 207-234.

¹⁴ A. Fiorucci, *Disabilità e inclusione a scuola. Una ricerca sugli atteggiamenti e sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione*, in R. Caldin (a cura di), *Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione. Atti del Convegno Internazionale SIRD*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp.156-167; F. Bocci, E. Dimasi, I. Guerini, A. Trava-glini, *Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione*, in R. Caldin (a cura di), *Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione...*, cit., pp. 73-83.

¹⁵ G. Amatori, N. Del Bianco, S.A. Cappellini, C. Giacconi, *Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni*, in "Form@re", 21, 1, 2021, pp. 24-37.

stegno del Nord Sardegna.

3. Le percezioni dei docenti in formazione

Presso il Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università degli Studi di Sassari, nell'ambito del percorso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, nel corrente anno accademico è stata svolta un'indagine di tipo esplorativo finalizzata a indagare le percezioni dei futuri docenti specializzati (molti già con incarico di docenza pluriennale, seppure senza titolo) relative alla qualità del nuovo PEI, introdotto dal D.I. 182/2020, e alle differenze rispetto ai modelli precedentemente utilizzati.

L'indagine ha cercato di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

4. I corsisti/docenti sono consapevoli dell'importanza dell'utilizzo adeguato del PEI per garantire processi inclusivi efficaci?
5. Quali esperienze hanno avuto nell'elaborazione del PEI e quali modelli hanno utilizzato?
6. Come considerano il nuovo modello proposto dal Ministero?
7. Quali perplessità incontrano/hanno incontrato nelle loro esperienze didattiche e/o di tirocinio nell'elaborazione del PEI?

Per la rilevazione dei dati sono stati previsti due momenti: è stato somministrato un questionario online, a cui gli studenti hanno potuto rispondere utilizzando il proprio *smartphone*, secondo l'approccio BYOD¹⁶; successivamente, invece, gli specializzandi sul sostegno hanno svolto un'esercitazione, suddivisi in gruppi, in cui si sono confrontati sulle differenze tra vecchio e nuovo PEI riscontrate nelle scuole sarde, elaborando un resoconto scritto¹⁷.

Il questionario somministrato durante l'attività didattica del corso sul sostegno è stato elaborato in rete su *DirectPoll*, piattaforma che consente di creare sondaggi condivisibili mediante *QR code* e di mostrare i risultati in tempo reale a tutti i partecipanti, rivelandosi un valido dispositivo didattico innovativo per rendere la lezione maggiormente interattiva e riflessiva, aumentando il grado di partecipazione e motivazione.

Hanno risposto al questionario 117 iscritti al percorso di formazione (su un totale di 168

¹⁶ L'acronimo BYOD, dall'inglese *bring your own device*, in italiano *porta il tuo dispositivo*, si inserisce nelle azioni orientate all'integrazione dei *device* tecnologici personali nei contesti scolastici e lavorativi. In tal senso, il Piano nazionale scuola digitale (PNSD), configurabile quale pilastro della legge 107/2015 per quanto concerne l'innovazione del sistema scolastico e l'educazione digitale, ha incentivato l'apertura alle politiche per l'utilizzo di dispositivi elettronici personali nelle attività didattiche, assicurando un utilizzo "fluid" degli ambienti di apprendimento.

¹⁷ Se nell'intento iniziale degli autori vi era la volontà di impiegare la tecnica del *focus group*, si è preferito, considerata la doppia finalità dell'attività – di ricerca e didattica – e l'entità della popolazione di riferimento, lasciare autogestita l'interazione e la discussione tra i partecipanti, fornendo solamente gli argomenti su cui focalizzarsi.

studenti complessivi), di cui il 78,6% è di sesso femminile e il 21,4% maschile. La maggior parte dei rispondenti ha tra i 41 e i 50 anni (51,2%), seguono quelli tra i 31 e i 40 anni (36,8%), 51-60 anni (7,7%) e 20-30 anni (4,3%).

Relativamente alla professione attualmente svolta dai corsisti, il 56% ha un incarico a tempo determinato come docente di sostegno seppure senza specializzazione, il 12% insegna una disciplina e il 32% svolge un lavoro in altro ambito differente dall'insegnamento. Tra coloro i quali hanno dichiarato di insegnare, la maggior parte presta la propria attività lavorativa nella scuola secondaria di secondo grado (52%) o in quella di primo grado (35%); solamente il 13% lavora invece nella scuola dell'infanzia o primaria.

Un ulteriore aspetto rilevante è rappresentato dall'esperienza d'insegnamento dei partecipanti (Figura 1). Il 14% ha maturato un anno di esperienza pregressa, la maggior parte (41%) ne ha dai 2 ai 4 anni, mentre solamente il 7% ne ha almeno nove. Il 37% degli iscritti, invece, dichiara di non avere mai insegnato. Nonostante l'alto tasso di soggetti in formazione già operanti nel mondo della scuola in qualità di docenti, come emerge dalla letteratura di riferimento, la scelta di specializzarsi sul sostegno rappresenta una modalità attraverso cui acquisire maggiori conoscenze e competenze professionali e, solo in via residuale, un'opportunità di carriera, per quanto attiene alla stabilizzazione a tempo indeterminato nel sistema scolastico o dell'incremento del punteggio nelle graduatorie¹⁸.

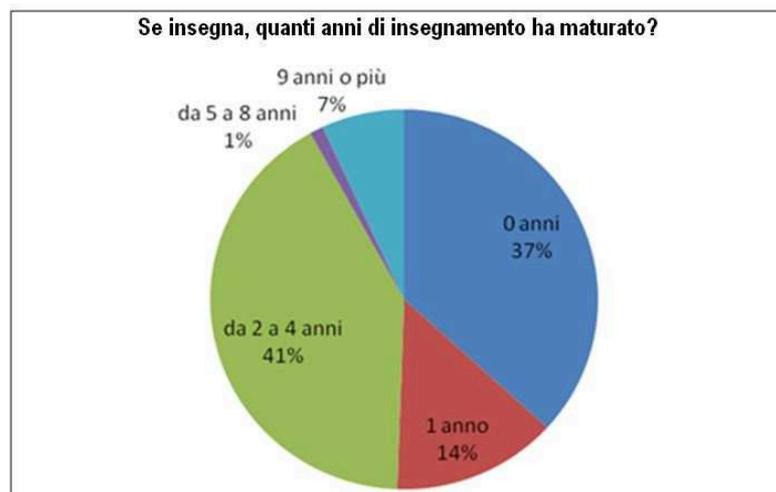


Figura 1 – anni di insegnamento dei docenti coinvolti nella ricerca

¹⁸ M. De Angelis, *Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher)*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 14, 23, 2022, pp. 35-50; I. Guerini, *La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre*, in "Education Sciences & Society", 1, 2020, pp. 169-185.

Successivamente alla prima parte di domande, che hanno permesso di inquadrare le caratteristiche dei corsisti che hanno liberamente aderito all'indagine, ne sono state proposte altre cinque, volte a indagare le percezioni rispetto al tema delle relazioni nei contesti di progettazione inclusiva e del nuovo PEI. Il lavoro di accompagnamento inclusivo¹⁹ della persona con disabilità, declinato nella più ampia cornice di riferimento del progetto di vita e, conseguentemente, quello di predisposizione progettuale del piano individualizzato, afferiscono a una dimensione di co-progettazione e co-educazione, fatta di complessità, pluralità di attori, relazioni, confronto, che si sviluppano all'interno e all'esterno della scuola in maniera sinergica, secondo una prospettiva ecologica²⁰.

Alla domanda "Nell'ambito dell'inclusione degli studenti disabili, con quali attori e servizi sarebbe opportuno che i docenti della classe intrattenessero relazioni?" i futuri docenti hanno potuto esprimere più preferenze, attribuendo una larga importanza alle figure della famiglia, dei professionisti medici e della riabilitazione. Un alto numero di rispondenti ritiene altrettanto importante il coinvolgimento degli altri docenti presenti nell'istituto, al di fuori del singolo GLO, dei servizi di assistenza educativa che seguono lo studente nell'extrascuola e dello psicologo a sostegno della famiglia (Figura 2).

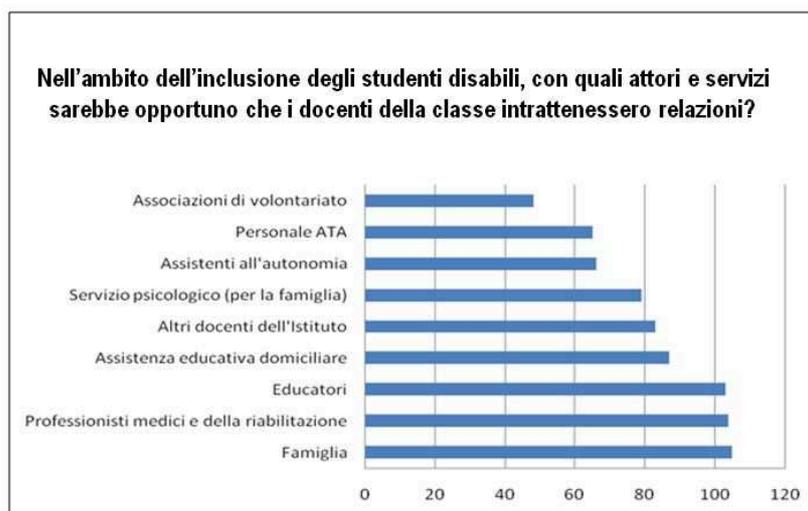


Figura 2 – attori e servizi da coinvolgere

¹⁹ A. Canevaro, M. Gianni, L. Callegari, R. Zoffoli, *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson, 2021.

²⁰ D. Ianes, S. Cramerotti, F. Fogarolo, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson, 2021.

Le risposte all'*item* successivo "Per migliorare l'efficacia dei processi di inclusione dello studente, quanto sono importanti le relazioni tra scuola e gli altri *stakeholder*?", i rispondenti sono concordi nel ritenere fortemente importanti le relazioni tra scuola e gli altri portatori di interesse (91%); solo il 7% le ritiene abbastanza rilevanti, mentre il 3% poco o per nulla importanti.

Relativamente al piano educativo individualizzato, unico per tutte le scuole della penisola, di cui al decreto interministeriale 182/2020, più della metà dei rispondenti (60%) ritiene rappresentativo uno strumento abbastanza o molto utile (25%). Il 10% lo percepisce come poco utile, mentre il 5% non ne riscontra un'utilità (Figura 3).

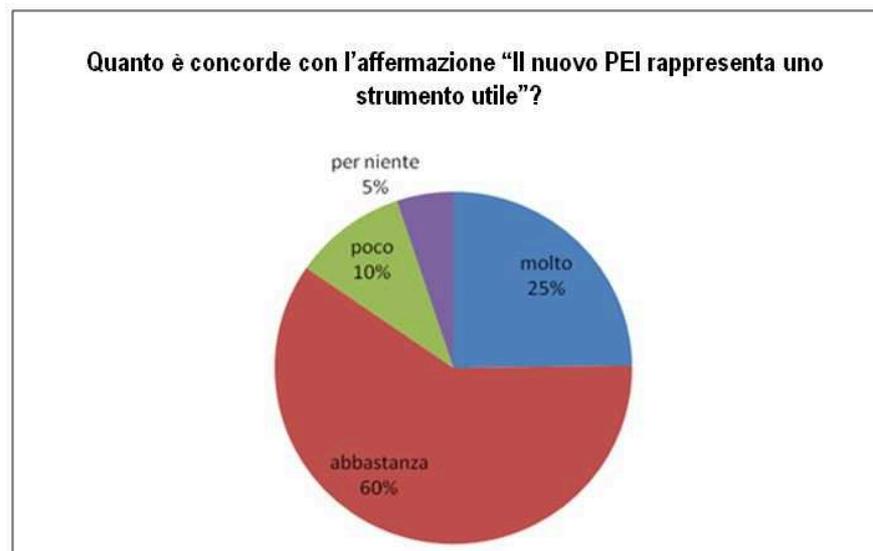


Figura 3 – percezione utilità del PEI (DI 182/2020)

Attraverso la domanda successiva: "Il nuovo PEI è vincolante e non consente ai GLO di operare scelte autonome?" si è voluta indagare la percezione circa il grado di flessibilità del recente modello di PEI. Il 91% della popolazione di riferimento è dell'opinione che il nuovo strumento progettuale consenta ai gruppi di lavoro operativi per l'inclusione di compiere scelte autonome e che non si configuri come un modello eccessivamente vincolante. Una percentuale più contenuta, ma non per questo trascurabile, ritiene invece che lo strumento sia molto (3%) o abbastanza (9%) vincolante e che non conceda margini di autonomia.

L'ultimo item "Mi sento pronta/o, e possiedo gli strumenti di base, per elaborare il nuovo PEI" (Figura 4) ha messo in luce l'attuale grado di competenza dei futuri docenti di sostegno nell'elaborazione del piano educativo individualizzato: più della metà, presumibilmente essendo già docente, risponde di essere abbastanza (50%) o molto (7%) preparato, mentre il 43% necessita di ulteriori strumenti ed esperienza.

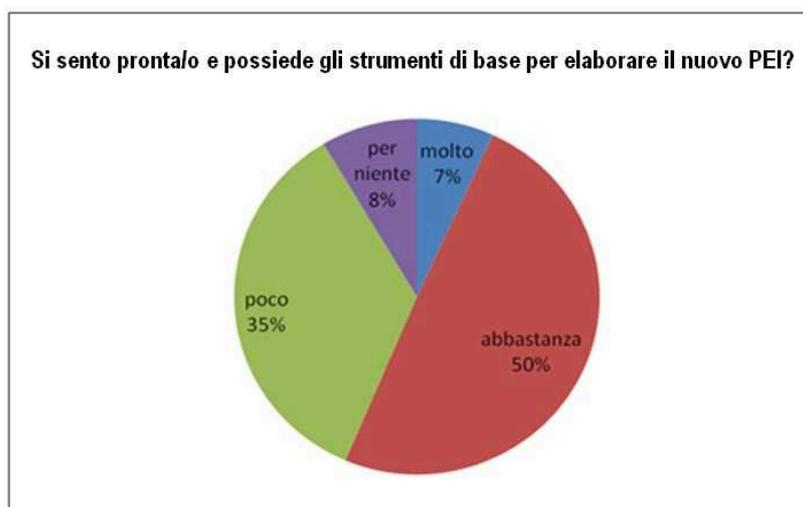


Figura 4 – percezione sul grado di competenza nell'elaborazione del PEI

4. Nuovo e vecchio PEI a confronto

La seconda parte dell'indagine, svolta nell'ambito dell'insegnamento "Progettazione del PDF e del PEI – Progetto di vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione", ha permesso la raccolta e la successiva analisi qualitativa di una copiosa quantità di informazioni, emerse dalla narrazione scritta, frutto del confronto e della condivisione tra i corsisti, circa le pratiche attivate in alcune scuole sarde. L'indagine, scaturita da una esercitazione d'aula, ha assunto quindi una duplice valenza, configurandosi come una preziosa opportunità didattica, nonché di formazione, in grado di contribuire all'acquisizione di competenze inclusive²¹.

Nello specifico, prima di trattare e approfondire l'argomento del PEI, gli studenti sono stati divisi in dieci gruppi per svolgere un'esercitazione in cui è stato richiesto di riflettere ed enucleare le principali differenze tra il nuovo e il vecchio PEI, focalizzandosi principalmente sulle prassi attivate nei diversi contesti scolastici. Il modello di PEI unificato, infatti, può consentire un superamento della scarsa omogeneità nell'elaborazione dei piani educativi individualizzati sul territorio nazionale e un conseguente miglioramento della progettualità inclusiva, intesa come concertazione di azioni da parte di una molteplicità di attori, orientate alla qualità della vita.

Per facilitare il lavoro dei gruppi autogestiti, senza la presenza di un moderatore, e la conseguente analisi delle informazioni, è stato chiesto di focalizzare l'attenzione sui seguenti

²¹ R. Bellacicco, *Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino*, cit.

elementi:

- composizione del GLO;
- caratteristiche;
- tempistiche;
- svolgimento di revisioni/verifica;
- elementi positivi e negativi;
- rapporti con gli altri servizi.

Per quanto riguarda la composizione del GLO i corsisti non sottolineano particolari differenze nella composizione del gruppo coinvolto nella predisposizione del PEI, nel passaggio dal vecchio al nuovo modello, all'infuori di un unico caso che annovera anche il dirigente scolastico, in aggiunta ai docenti del consiglio di classe, alla famiglia e agli educatori. Da quasi tutte le esercitazioni emerge una massiccia delega da parte dei consigli di classe all'insegnante di sostegno, trasformato in attore principale deputato alla redazione del piano, con una marginale partecipazione dei colleghi curricolari che, solamente se coinvolti, si occupano della formulazione di obiettivi minimi o differenziati per la propria disciplina.

La maggior parte dei gruppi sottolinea l'assenza di neuropsichiatri negli incontri del GLO, e la scarsa presenza di figure specialistiche, tranne nei casi di terapisti appartenenti alla sanità privata, retribuiti dalle famiglie degli studenti con disabilità. Un solo gruppo evidenzia come, a seguito delle disposizioni previste dal D.l. 128/2020, che ha dato la possibilità di svolgere gli incontri del GLO in modalità telematica, si registra una maggiore partecipazione degli specialisti esterni alla scuola.

Relativamente alle caratteristiche del PEI in uso negli anni precedenti, tutti i gruppi mettono in luce la presenza di una iniziale descrizione della scuola e del contesto classe, a partire dalla diagnosi funzionale e dall'osservazione iniziale, seguita dalla suddivisione del piano in aree/assi²² (cognitiva, neuropsicologica, affettivo-relazionale, comunicazione, linguistica, apprendimento ecc.), dall'esplicitazione di forme e criteri di verifica e valutazione. Emerge inoltre la mancanza di collegamento tra il PEI e il progetto di vita, così come l'eccessiva focalizzazione sul deficit anziché sulle potenzialità dello studente.

Gli elementi distintivi del nuovo piano educativo individualizzato identificati dai partecipanti convergono verso la centralità dell'allievo nella sua interezza, secondo la prospettiva bio-psico-sociale promossa da ICF, l'importanza dell'ambiente con l'individuazione delle barriere e dei facilitatori, la rimodulazione delle aree in quattro principali dimensioni (Relazione, interazione, socializzazione; Comunicazione e linguaggio; Autonomia e orientamento; Cognitiva, neuropsicologica, apprendimento) e la possibilità di redigere il PEI provvisorio. Viene rilevato inoltre come il nuovo modello di PEI favorisca una maggiore partecipazione della famiglia e dello studente, enfatizzando una progettazione orientata al progetto individuale.

Nonostante l'obbligo, previsto dalle norme vigenti, per tutte le scuole di utilizzare i nuovi

²² In linea con quanto emerge dalla letteratura (cfr. L. Pasqualotto L., A. Lascioli, *Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre*, in "Ricercazione", 13 1, 2021, pp. 57-69), una delle caratteristiche relative ai PEI elaborati dalle istituzioni scolastiche ante D.l. 182/2020 era la sua impostazione desunta proprio dalla documentazione medico-sanitaria, alla base del processo di certificazione della persona con disabilità, riscontrabile nei molteplici rimandi alle aree/assi della diagnosi funzionale e del profilo di funzionamento.

modelli unificati nazionali, un gruppo dichiara che in alcune scuole sarde si continuano a impiegare quelli degli anni precedenti.

Non si riscontrano differenze per quanto attiene alla tempistica nella predisposizione del PEI che, sia in passato sia attualmente, dovrebbe essere redatto entro il mese di ottobre ma che, nella realtà dei fatti, per cause dovute principalmente alla nomina dei docenti annuali, non avviene prima della fine di novembre. Anche la revisione del documento, così come la rimodulazione degli obiettivi in casi eccezionali, risultano caratteristiche presenti nella maggior parte degli istituti scolastici presi in esame.

L'esercitazione ha richiesto ai partecipanti di individuare gli elementi positivi e negativi relativamente al PEI ante 2020, relativamente alle esperienze passate di chi già prestava servizio a scuola. Tra gli aspetti positivi vengono evidenziati: la semplicità dei modelli utilizzati, la facilità nella loro redazione, così come nella comprensione da parte dei genitori. Un gruppo attribuisce alla diagnosi funzionale²³ la capacità di agevolare il lavoro di compilazione delle molteplici aree che componevano il piano educativo individualizzato. Senza dubbio però l'elemento principale che contraddistingueva i piani nei diversi istituti era proprio la caratteristica della semplicità.

Tra gli elementi negativi invece vi sono la mancanza di collegialità nell'elaborazione del PEI e le conseguenti ricadute negative sul docente di sostegno, lo scarso coinvolgimento dello studente, il forte orientamento verso la disabilità, i deficit e i limiti della persona a discapito di una progettazione di interventi a partire dalle sue potenzialità.

Per quanto concerne il PEI entrato recentemente in vigore, è opinione dei partecipanti all'indagine riscontrare il superamento delle criticità afferenti al vecchio modello, tra cui una maggiore collegialità nella stesura, un coinvolgimento diretto della famiglia, una centralità dello studente con specifico riferimento alla sua autodeterminazione²⁴, una progettazione fondata sul funzionamento della persona secondo la prospettiva delineata da ICF, nonché sul potenziamento delle sue abilità. Un gruppo sottolinea come il nuovo strumento per l'elaborazione del piano individualizzato permetta un migliore raccordo con il Piano triennale dell'offerta formativa e con il Piano annuale per l'inclusione di istituto.

Nell'alveo degli elementi negativi identificati nel nuovo PEI, la quasi totalità dei gruppi constata l'assenza dei Profili di funzionamento e la forte complessità del documento, complicato da compilare, a volte ripetitivo e dispendioso in termini di tempo. Due gruppi hanno messo in luce l'aspetto di incertezza che ha caratterizzato il recepimento normativo del D.I. 182/2020,

²³ La Diagnosi funzionale, come statuito dal D.P.R. 24 febbraio 1994, rappresenta una descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno in situazione di handicap. Nonostante il d.lgs. 66/2017 abbia sostituito tale documento, unitamente al Profilo dinamico funzionale con il *Profilo di funzionamento*, nelle more di una piena riorganizzazione del nuovo sistema, anche alla luce del D.I. 182/2020, che identifica quest'ultimo come il documento propedeutico indispensabile per la redazione del PEI, nella fase transitoria, qualora questo non fosse ancora stato redatto dai clinici, le scuole possono ancora basarsi sulle informazioni presenti nella Diagnosi funzionale e nel Profilo dinamico funzionale.

²⁴ Sulla scorta della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, il principio di autodeterminazione, in ambito scolastico, viene sancito dal d.lgs. 66/2017 attraverso la partecipazione dello studente con disabilità al GLO, obbligatoriamente nella scuola secondaria.

prima annullato dalla sentenza del TAR e poi riammesso dal Consiglio di Stato nel mese di marzo del passato anno scolastico.

L'ultima parte dell'esercitazione ha messo in luce i rapporti della scuola con gli altri servizi per la progettazione di azioni inclusive e, quindi, di sostegno al PEI. Nessun gruppo evidenzia differenze significative tra le prassi in vigore nel passato rispetto a quelle attuali. Le principali cooperazioni che gli istituti sardi hanno con gli *stakeholder* presenti sul territorio sono riconducibili agli enti locali, agli educatori extrascolastici, ai servizi sociali, alle aziende sanitarie locali e ai terapisti. Emerge, tuttavia, come tali collaborazioni, seppur enfatizzate e occasionalmente previste, non trovano una reale applicazione nei GLO, risultando sconnesse dal lavoro di rete, in *equipe*, che dovrebbe sottendere al progetto di vita della persona con disabilità.

5. Discussione e riflessioni conclusive

Il questionario somministrato agli specializzandi dell'Università di Sassari ha permesso di segnalare le caratteristiche dei futuri docenti specializzati, con una presenza prevalentemente femminile, in linea sia con le ricerche svolte negli altri atenei italiani²⁵ sia con la gran parte dei sistemi educativi europei, principalmente già in servizio come docente, ma non ancora in possesso della specializzazione.

La maggior parte degli intervistati, anche facendo un confronto con i modelli precedentemente utilizzati, reputa il "nuovo" modello PEI proposto dal Ministero efficace per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità. I partecipanti all'indagine hanno accolto con favore il modello unico di PEI, recepito definitivamente dalle scuole solo a partire dal corrente anno scolastico, ritenendolo non eccessivamente vincolante ma che, al contrario, consente ai gruppi di lavoro per l'inclusione di operare scelte autonome. Appare infatti necessario trasformare l'approccio della comunità educante al PEI, attribuendo a esso una reale valenza operativa e utilità per la scuola intera²⁶.

Grazie all'analisi delle esercitazioni svolte dai corsisti, con cui sono state comparate le caratteristiche del vecchio e del nuovo modello di piano educativo individualizzato, è stato infine possibile approfondire le percezioni dei futuri docenti di sostegno.

In primo luogo, viene ribadita la positività del nuovo modello di PEI, identificato come strumento di collegamento con la variabile ambientale, secondo un approccio multidimensionale ed ecologico, che enfatizza la centralità della persona e il suo processo di autodeterminazione²⁷, l'individuazione delle barriere e dei facilitatori in modo da migliorarne il suo funzionamento all'interno dei contesti.

²⁵ M. De Angelis, *Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher)*, cit.; V. Rossini, *Inclusione scolastica e formazione docente: uno studio esplorativo*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2019, pp. 399-414.

²⁶ S. Pinnelli, A. Fiorucci, *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Sperimentazione e monitoraggio del modello PEI-ICF UniSalento*, in "Form@re", 21, 1, 2021, pp. 204-218.

²⁷ F. Dettori, G. Pirisino, *Autodeterminazione e partecipazione attiva degli alunni con disabilità nella secondaria di secondo grado ai percorsi formativi*, in "QTimes", 4, 2021, pp. 31-44.

Tra gli aspetti negativi riportati, emerge una certa solitudine della scuola nell'elaborazione del documento individualizzato, così come nella partecipazione agli incontri del GLO, disertati perlopiù dalle figure sanitarie, quanto mai necessarie nella costruzione di articolati sentieri inclusivi. Al tempo stesso viene riconosciuta una marginale collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno²⁸, che sottolinea come ancora la diffusione di una cultura dell'inclusione, quale elemento caratterizzante la scuola contemporanea, rappresenti un processo *in fieri*, ben lontano dall'auspicabile elaborazione condivisa e collegiale da parte di tutto il team. Il lavoro con lo studente con disabilità e la sua "gestione" sembrano, infatti, essere prerogative del docente di sostegno a cui vengono delegati oneri e onori da parte dei consigli di classe, diversamente da quanto auspicato dalla letteratura scientifica di riferimento sempre più concorde sulla necessità di forme di corresponsabilità educativa e co-insegnamento²⁹.

L'ultimo modello PEI proposto dal Ministero, che i corsisti hanno avuto modo di analizzare in gruppi di lavoro e confrontare con altri utilizzati in precedenza, viene ritenuto un buon strumento di lavoro che può essere tuttavia suscettibile di miglioramento, se durante l'utilizzo in classe, si dovessero rilevare aspetti non del tutto funzionali e/o efficaci.

Un aspetto critico che si registra, quindi, in questa indagine, a prescindere dai modelli di PEI utilizzati, è la gestione quasi esclusiva del documento da parte del docente di sostegno, nonostante le numerose indicazioni legislative e di ricerca pedagogica che chiedono una reale elaborazione, revisione e valutazione collegiale.

Anche il coinvolgimento delle famiglie, dello studente e del personale sanitario risulta, dalla ricerca, più dichiarato nei documenti che realmente valorizzato in un'ottica inclusiva, per conoscere meglio la situazione dell'allievo e intervenire in maniera efficace sui processi educativi e didattici. Uno studio recente³⁰ sul rapporto docenti ed esperti sanitari che seguono gli studenti con disabilità, mette in luce che non sempre vi sia una reale collaborazione fra professionisti ma una richiesta da parte dei docenti di indicazioni operative soprattutto al neuropsichiatra infantile che fa la diagnosi. Si deve ancora lavorare in ambito pedagogico affinché il team docente si riconosca l'unico responsabile delle scelte didattiche che la scuola mette in atto, che gli competono e che non possono essere delegate a indicazioni o, ancora peggio, prescrizioni operative, da parte dei sanitari. La collaborazione proficua per la realizzazione di un PEI effettivamente utile (e non un mero atto burocratico da elaborare) sta nel confronto e nella condivisione, nel trovare strategie educative efficaci grazie a una sinergia fra docenti, studenti, genitori, sanitari, associazioni dell'extrascuola. Come evidenziato da studi recenti, tale lavoro sinergico sarà indispensabile per la definizione di un Progetto di vita, che consideri la persona in una prospettiva "lunga" e valorizzi le risorse e le competenze raggiunte affinché

²⁸ Tale aspetto viene messo in luce altresì da analoghe indagini (cfr. F. Bocci F., E. Dimasi, I. Guerini, A. Travaglini, *Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione*, in R. Caldin (a cura di), *Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione...*, cit., pp. 73-83).

²⁹ D. Ianes, H. Demo, *Per un nuovo PEI inclusivo*, cit.; M. Santi, G. Ruzzante, *Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*, cit.

³⁰ F. Dettori, F. Carboni, *I Disturbi del neuro sviluppo e del comportamento. Sapere medico e pedagogico-didattico al servizio dell'inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

siano spendibili oltre il percorso scolastico³¹.

Infine, questa indagine conferma i risultati di altri studi che hanno evidenziato come il docente di sostegno, che talvolta trascorre molte più ore in classe rispetto ai colleghi curricolari, viene responsabilizzato per lo più sulle questioni relative all'alunno con disabilità che segue e poco valorizzato nella gestione dell'intera classe, infatti non frequentemente riveste il ruolo di coordinatore³².

In tale scenario di evidente fluidità e mancanza di protocolli chiari e condivisi, una figura centrale nel promuovere e garantire la vera inclusione potrebbe essere quella del dirigente scolastico³³, attore privilegiato nella gestione di un'organizzazione complessa qual è la scuola, nella predisposizione delle linee di indirizzo necessarie per guidare i processi protesi verso il cambiamento e verso il coinvolgimento sempre più ampio della comunità nell'assunzione di responsabilità condivise. Parimenti, andrebbe auspicata una maggiore armonizzazione dei percorsi che vedono coinvolti le istituzioni scolastiche e quelle accademiche, a partire da quelli rivolti all'abilitazione e alla specializzazione che caratterizzano spesso la formazione iniziale del corpo docente, al fine di migliorare i processi educativo-formativi per assicurare una maggiore inclusione degli studenti con disabilità.

6. Bibliografia di riferimento

Amatori G., Del Bianco N., Capellini S. A., Giaconi C., *Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni*, in "Form@re", vol. 21, n.1, 2021, pp. 24-37.

Bellacicco R., *Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino*, in "Education Sciences & Society", 1, 2019, pp. 135-156.

Bocci F., Dimasi E., Guerini I., Travaglini A., *Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione*, in R. Caldin (a cura di), *Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione. Atti del Convegno Internazionale SIRD*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 73-83.

Calidoni P., Dettori G.F., Manca G., Pandolfi L., *Insegnanti di sostegno in formazione e sviluppo della competenza etica. Un'esperienza presso l'Università di Sassari*, in "Form@Re", 21, 2, 2021, pp. 64-77.

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia per tutti (disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.

Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R., *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson, 2021.

³¹ A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

³² P. Calidoni, G. F. Dettori, G. Manca, L. Pandolfi, *Insegnanti di sostegno in formazione e sviluppo della competenza etica. Un'esperienza presso l'Università di Sassari*, in "Form@re", 21, 2, 2021, pp. 64-77.

³³ G. F. Dettori, B. Letteri, *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, in "IUL Research", 3, 5, 2022, pp. 87-102.

Capperucci D., *L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi e risultati*, in "Lifelong Lifewide Learning", 12, 28, pp. 33-58.

Chiappetta Cajola L., *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, 2007, pp. 221-248.

Chiappetta Cajola L., *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*, Roma, Anicia, 2019.

Ciraci A. M., Isidori M.V., *Insegnanti inclusive: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 16, 2017, pp.207-234.

Commissione europea, EACEA, Eurydice, *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2021.

De Angelis M., *Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher)*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 14, 23, 2022, pp. 35-50.

Dettoni G.F., Carboni F., *I Disturbi del neuro sviluppo e del comportamento. Sapere medico e pedagogico-didattico al servizio dell'inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Dettoni G.F., Letteri B., *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, in "IUL Research", 3, 5, 2022, pp. 87-102.

Dettoni G.F., Pirisino G., *Autodeterminazione e partecipazione attiva degli alunni con disabilità nella secondaria di secondo grado ai percorsi formativi*, in "QTimes", 4, 2021, pp. 31-44.

Fiorucci A., *Disabilità e inclusione a scuola. Una ricerca sugli atteggiamenti e sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione*, in R. Caldin (a cura di), *Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione. Atti del Convegno Internazionale SIRD*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 156-167.

Guerini I., *La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre*, in "Education Sciences & Society", 1, 2020, pp. 169-185.

Ianes D., Aiello G., *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson, 2019.

Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F., *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson, 2021.

Ianes D., Demo H., *Per un nuovo PEI inclusivo*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 20, 2, 2021, pp. 34-49.

Mura A. (a cura di), *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Pasqualotto L., Lascioli A., *Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre*, in "RicercaAzione", 13, 1, 2021, pp. 57-69.

Pinnelli S., Fiorucci A., *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Sperimentazione e monitoraggio del modello PEI-ICF UniSalento*, in "Form@re", 21, 1, 2021, pp. 204-

218.

Rossini, *Inclusione scolastica e formazione docente: uno studio esplorativo*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2019, pp. 399-414.

Santi M., Ruzzante G., *Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", IV, 2, 2016, pp. 57-74.

Sellari P., *La formazione iniziale degli insegnanti nei contesti educativi inclusivi*, in "I problemi della pedagogia", 2019, pp. 77-92.

Zappaterra T., *Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico*, in "MeTis", 4, 1, 2014, pp. 1-12.

Data di ricezione dell'articolo: 19 gennaio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 25 e 28 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 5 maggio 2023