

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA

Tesi di Laurea Magistrale

Dal Piano Educativo Individualizzato al Progetto di Vita: Percorso di Appreciative Inquiry
con un gruppo di insegnanti

Relatore: Prof. Simone Visentin

Laureanda: Stefania Selmo

Matricola: 2057047

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

Introduzione	nr 3
Capitolo 1: La disabilità e il Progetto di Vita	nr 5
1.1 I Tre modelli culturali sulla disabilità	nr 7
1.1.1 Il modello medico	nr 7
1.1.2 Il modello sociale	nr 8
1.1.3 Il modello bio-psico-sociale	nr 9
1.2 l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)	nr 10
1.2.1 Gli scopi dell'ICF	nr 11
1.2.2 Struttura dell'ICF	nr 12
1.2.3 ICF-CY	nr 13
1.2.4 Gli scopi dell'ICF-CY	nr 14
1.2.5 Gli usi e la motivazione dell'ICF-CY	nr 14
1.3 Il Progetto di Vita	nr 15
Capitolo 2: La scuola come luogo educativo	nr 19
2.1 La storia della disabilità nella scuola	nr 19
2.2 Progettazione in ottica inclusiva	nr 22
2.3 Il Piano Educativo Individualizzato (PEI)	nr 27
2.3.1 I rischi del PEI	nr 33
2.4 Pei versus Progetto di Vita	nr 36
Capitolo 3: Disegno di ricerca	nr 39
3.1 Appreciative Inquiry	nr 39
3.1.2 Il Modello delle 4D	nr 41
3.2 Obiettivo di ricerca	nr 44
3.2.1 Domande di ricerca	nr 44
3.2.2 Metodo di ricerca	nr 45
3.2.3 Partecipanti	nr 45
3.2.4 Strumento di ricerca	nr 45
3.3 Analisi dei dati: Procedura di Analisi dei dati	nr 46
3.3.1 Analisi prima fase: Discovery	nr 46
3.3.2 Analisi seconda fase: Dream	nr 51
3.3.3 Analisi terza fase: Design	nr 56

Conclusioni	nr 62
Bibliografia	nr 65
Siti consultati	nr 67
Appendice I: Traccia Focus Group	nr 69

INTRODUZIONE

La scuola, di per sé, non è soltanto luogo fisico di apprendimento, ma anche immancabilmente sede di verifica e valutazione dei contenuti. Tuttavia, alla luce di una riflessione più ampia, non dovrebbe essere necessariamente così per tutti. Per certe categorie di alunni, infatti, capacità e merito andrebbero valutati assieme, ma secondo parametri rivisti, adeguati rispettivamente ad ogni situazione casuale. Già su carta, si tratta sicuramente di un salto di qualità importante e necessario, destinato però a sconvolgere la “quiete formativa” che abita gli edifici scolastici, in nome dei diritti degli alunni coinvolti e soprattutto per il loro diritto ad una piena inclusione scolastica.

Tutto questo dovrebbe avvenire a favore di una scuola che, senza ignorare e sottovalutare l’apporto formativo dei contenuti, sia capace di utilizzare strumenti più fini e più specifici per ottenere abilità, conservando originalità e individualità. Quindi una scuola che sia più attiva, più dinamica e in ultima analisi più partecipe della vita degli alunni, che sono e dovrebbero essere il senso di ogni agire scolastico. Ma come raggiungere questo ragguardevole obiettivo? Perdendo, di proposito, alcune etichette: scuola “speciale” ad esempio, o “differenziale”, ma anche le più blasonate “normale” o “comune”. L’ideale sarebbe quello di viaggiare velocemente verso un luogo che sappia raccogliere un gran numero di docenti qualificati e di strutture tecnologiche e didattiche ben programmate. Successivamente, fissato l’obiettivo, sarebbe opportuno comprendere il modo per arrivarci, ovvero sia riconsiderando la funzione prettamente di isolamento che ha avuto la scuola nella storia, per renderla più fruibile e connessa alla società di cui è parte fondamentale, andando quindi a creare una più stretta relazione con gli altri gruppi sociali della comunità e favorendo così un’educazione che implichi una visione legata alla vita extrascolastica e in particolare a quello che viene definito Progetto di Vita.

Solo una scuola così potrà predisporre tutti gli strumenti per essere inclusiva, aiutando così l’alunno con disabilità a vivere la collettività con i ragazzi della stessa età e di età vicino alla sua, oltre che con gli adulti che non siano solo i propri genitori. Il successo scolastico deve riguardare tutti e a tutti deve essere assicurato il diritto allo studio. Ad ogni alunno devono essere garantite le offerte

formative adeguate secondo la formula “tutti uguali, tutti diversi”. In definitiva, la scuola deve essere capace di integrare tutti, indipendentemente dalle risorse e dalle disabilità di partenza di cui ciascun alunno è portatore e deve essere in grado di fare in modo che ciascuno possa dare il massimo sia a livello individuale che collettivo.

Date queste premesse, questa ricerca si pone l’obiettivo di comprendere l’interazione tra il Pei e il Progetto di Vita attraverso “quell’atteggiamento di fondo” della Pedagogia Speciale. Essa infatti è una continua composizione di azioni, rapporti, progetti e si basa sull’assunto di cercare le risposte a delle domande senza la sicurezza di trovarle.

La struttura della mia tesi rappresenta una sequenza di capitoli che si svolgono nell’ambito dell’inclusione scolastica. Nel Capitolo 1, esplorerò il "Modello ICF," un quadro concettuale che ci offre una visione completa delle funzioni e delle disabilità umane gettando le basi per la comprensione di come le sfide individuali possano interagire con l’ambiente circostante. Nel Capitolo 2, mi focalizzerò nel mondo del "PEI" (Piano Educativo Individualizzato) e nella sua rilevanza per l’inclusione a scuola e il suo legame con il Progetto di Vita esaminando come questo strumento possa essere utilizzato per adattare l’ambiente educativo alle esigenze specifiche degli studenti con disabilità, promuovendo così una partecipazione più piena e significativa. Successivamente, il capitolo 3 si focalizzerà sulla teoria “dell’Appreciative Inquiry”, un approccio innovativo alla gestione del cambiamento che si concentra sul riconoscere e amplificare le risorse e le capacità esistenti all’interno di una comunità o di un sistema. Esploreremo come questa teoria possa essere applicata alla promozione dell’inclusione scolastica, incoraggiando la collaborazione e l’innovazione. Infine, il capitolo 4 presenterà l’analisi dei dati e metteremo in pratica i concetti e le teorie esplorati nei capitoli precedenti. Questa struttura riflette il percorso che ci condurrà dall’analisi teorica iniziale ad una visione più concreta dell’inclusione all’interno della scuola.

CAPITOLO 1: LA DISABILITA' E IL PROGETTO DI VITA

“La disabilità è un concetto in evoluzione ed è il risultato dell’interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri”.

(Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, 2006).

Nella storia, la disabilità da sempre sembra opporsi, come concetto, alla normalità.

Sembrerebbe che questo “giudizio” derivi per la maggiore dalla difficoltà di comprendere ed accettare qualcosa che appaia come eccezionale.

L’idea stessa di normalità è in fondo una creazione della società, e risponde alle esigenze del gruppo sociale dominante ai fini di realizzare e confermare una certa gerarchia sociale standardizzata.

L’idea di norma e normalità si fece strada nell’Ottocento quando Galton, utilizzando la curva di Gauss, propose la “distribuzione normale” per indicare la continuità dell’incidenza di alcune caratteristiche nella popolazione presa in generale.

I risvolti non furono comunque tutti positivi, in quanto il diffondersi dell’idea di norma ebbe delle conseguenze negative e contribuì al diffondersi di interventi negativi e disumani nei confronti di diversi gruppi di persone (Masala e Petretto, 2008).

Proseguendo nel tempo, qualche anno dopo, Édouard Séguin creò la prima scuola per bambini disabili dal momento che, sino a quegli anni, i bambini e gli adulti disabili venivano assistiti all’interno di Istituti speciali e caritatevoli.

La visione progressista di Séguin si basava sull’assunto che questi ragazzi potessero essere comunque educati in modo appropriato, ed occupare un proprio ruolo nella società.

Questo modello si diffuse in modo repentino, anche se le scuole a loro volta cambiarono rapidamente il loro obiettivo primario.

All’interno di questi istituti i bambini venivano educati tralasciando l’aspetto curativo, allontanandoli di fatto da una società che era diventata meno indulgente.

Molte istituzioni durante gli anni '50 e '60 del XIX secolo, oltretutto, erano isolate dal punto di vista geografico, favorendo in questo modo la segregazione dapprima e il sovraffollamento e l'abbandono poi. In questo quadro, il concetto di "normalizzazione" visse poi un periodo di condivisione all'interno delle reti sociali particolarmente vicine alle persone disabili, le quali misero in atto delle nuove politiche capaci di puntare alla vera integrazione della disabilità nella società.

Questi sforzi furono necessari ed indispensabili a quello che avvenne poi ossia la chiusura delle istituzioni, autodeterminazione e completa inclusione.

Gli anni successivi infatti furono caratterizzati da questa deistituzionalizzazione, sviluppando altresì servizi di educazione speciale con supporto alle famiglie e programmi comunitari che mirassero a colmare i bisogni materiali degli adulti (cure mediche, cibo, vestiario e lavoro).

Questi servizi educativi facevano leva sulle abilità di adattamento, concentrandosi, in particolare modo, su tutti quei comportamenti che facilitassero e promuovessero l'indipendenza.

Così facendo, questi programmi si avvicinarono alla nozione di autodeterminazione, rendendo accessibile alle persone disabili la possibilità di compiere scelte proprie, personali e specifiche sulla propria vita.

In merito, si può affermare che è proprio in questa modalità che si vuol promuovere il benessere per le persone con disabilità, considerando loro come persone autonome capaci di creare dei progetti da condividere con altri. (Ghedin, 2009).

E ancora: il ben essere per i disabili rappresenta una costruzione composta da varie tappe e modificazioni, in un costante stato di cambiamento e riadattamento. Tutti gli avvenimenti infatti, che siano essi positivi o negativi vanno letti in chiave positiva, per poter trarre da essi degli insegnamenti (Ghedin, 2009)..

L'obiettivo quindi non deve essere rendere autonoma una persona, ma comprendere le sue potenzialità per attingere da esse ed ottenere la capacità di scegliere.

1.1 I TRE MODELLI CHIAVE DELL'ICF

1.1.1 IL MODELLO MEDICO

All'interno della sfera di competenza medica, la disabilità viene considerata come una deviazione dallo standard, ovvero sia da quello che venga accettato essere la norma. Inoltre, in questo aspetto o ambito di competenza, il potere risiede nelle mani dei professionisti del settore che possono fornire riabilitazione nei centri specializzati.

Secondo questa impostazione, di fatto, quello diffuso è un modello di tipo segregante, istituzionalizzante e di tipo speciale, il quale trasforma i soggetti portatori di disabilità in semplici recettori di cure, posti nelle mani degli operatori. I soggetti quindi dovevano affidarsi in tutto e per tutto all'ambiente sanitario e il compito della società era quello di destinare risorse allo sviluppo della ricerca e della medicina, al mantenimento delle strutture e del personale specifico. (Ghedin, 2009).

Attribuendo in questo modo il problema solo e soltanto agli individui in cura, la società vedrà questi ultimi come "incapaci" a causa delle loro difficoltà e menomazioni. L'unica via per essere accettati diviene essere assistiti e completare il percorso della riabilitazione.

La politica che fa da sfondo al modello di cura, mira a compensare le restrizioni che ci possono essere nello svolgimento delle attività personali, piuttosto che ragionare sulle barriere sociali e come impediscono una completa partecipazione.

Non viene infatti riconosciuto a sufficienza l'apporto fornito dall'ambiente nella disabilità e quanto sia necessario per gli interventi il focalizzarsi sul cambiamento dell'ambiente fisico e sociale nel quale le persone con disabilità vivono.

Questo modus operandi risulta inappropriato, soprattutto in virtù degli studi e dei modelli successivi, che hanno dimostrato come disabilità e menomazioni possono variare al variare di condizioni, situazioni e momenti della vita (Ghedin, 2009).

1.1.2 IL MODELLO SOCIALE

Il seguente modello è in contrapposizione al modello medico precedentemente presentato.

Negli Stati Uniti degli anni cinquanta del Novecento si iniziò a rimuovere le barriere architettoniche costruite. Questa tendenza iniziò a seguito dell'uscita di nuove ricerche che dimostrarono come la vita all'interno delle istituzioni poteva accentuare o promuovere patologie legate alla disabilità.

L'aggravarsi delle patologie era dovuto alla completa dipendenza del paziente dagli operatori sanitari e dalla forzata passività (Ghedin, 2009).

Queste condizioni allarmarono le famiglie le quali crearono delle associazioni che supportassero l'autodeterminazione e la tutela dei soggetti disabili, in particolare con movimenti anti discriminatori. Fu grazie a queste associazioni che venne criticata la visione medico-specialistica della disabilità e la forzata reclusione degli istituti che essa portava con sé.

Il concetto di disabilità cambiò connotazione: non era più visto come un problema del singolo, ma dell'intera società. Il modello sociale vede quindi la disabilità come un insieme di attività e relazioni create dall'ambiente sociale.

Seguendo l'approccio di questo modello dunque le barriere non sono intrinseche all'individuo, ma sono estrinseche e sociali e devono essere demolite e l'attenzione viene prima di tutto posta su di esse e sulla società che le crea, perché sono un ostacolo alla piena partecipazione alla vita sociale di un individuo con disabilità.

Questa evoluzione nasce alla fine degli anni '60, periodo in cui cambiò la visione stessa della disabilità, a causa del peggioramento visto in seguito alla istituzionalizzazione. In questi anni, si capì che le limitazioni fisiche diventano disabilità in quanto la società non è equipaggiata in modo adeguato per accogliere la differenza nei funzionamenti umani. Inoltre sono le condizioni sociali dell'ambiente circostante a far sì che le persone siano considerate disabili, poiché sono queste condizioni, come barriere sociali, ambientali e atteggiamenti negativi, a ostacolare il pieno coinvolgimento delle persone con disabilità, a partire dalle loro caratteristiche fisiche o cognitive (Ghedin, 2009).

1.1.3 IL MODELLO BIO-PSICO-SOCIALE

Il modello bio-psico-sociale, il quale rappresenta la fusione dei modelli precedenti, nacque nel 1977 per opera dello studioso Engel. Egli sviluppò una nuova prospettiva di salute e secondo il suo pensiero la diagnosi medica deve necessariamente considerare l'interazione esistente tra: aspetti biologici, aspetti psicologici e aspetti sociali, facendo inoltre in modo che questi ultimi vengano utilizzati nel valutare lo stato di salute dell'individuo.

All'interno di questo modello l'inserimento sociale smise di essere visto come l'obiettivo da raggiungere, ma piuttosto come la condizione capace di migliorare la vita dell'individuo (Ghedin, 2009).

Le persone disabili vennero poste al centro dell'attenzione chiamando in causa tutte le istituzioni, affinché potessero fare ciascuna la propria parte ai fini di garantire loro pari opportunità di integrazione.

A tal proposito la disabilità diventa una componente intrinseca dell'esperienza umana comune (Ghedin, 2009).

Emerge quindi in primo piano il concetto di empowerment (potere), inteso come ruolo attivo della persona nella gestione della propria salute, essendo quindi capace di controllo e autogestione.

Proprio su questo solco si è posto il lavoro dell'ICF, nel quale il concetto sociale assume un valore diverso e strettamente connesso e interrelato alle dimensioni biologica e psicologica (Ghedin, 2009).

Concettualmente quindi l'ICF è un'integrazione dei modelli medico e sociale, tentando di raggiungere da essi una sintesi, per fornire una visione con prospettive diverse (biologica, individuale e sociale) della salute che sia coerente. Per questo motivo, il modello ICF viene altresì definito come il modello bio-psico-sociale della disabilità (Ghedin, 2009).

1.2 INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING, DISABILITY AND HEALTH (ICF)

Negli anni '80 il sociologo Sol Levine coniò l'espressione "Disability Paradox", per definire il mantenimento di una certa qualità della vita (spesso buona) per le molte persone affette da malattie disabilitanti, al di là della gravità di queste ultime.

Tale termine serviva anche per indicare la necessità di includere e applicare la nozione di Health Related Quality of Life nella valutazione della disabilità.

È dello stesso periodo storico, per le scienze mediche, l'uso di nuovi parametri non strettamente biomedici nella valutazione degli stati di salute e malattia.

Volendo ricollegarsi all'ultimo modello esaminato in precedenza (ovverosia quello bio-psico-sociale), si riafferma come esso si basi essenzialmente sull'ICF.

ICF, acronimo di *International Classification of Functioning, Disability and Health*, appartiene alla famiglia di classificazioni internazionali sviluppate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).

L'ICF è "un sistema di classificazione internazionale del funzionamento della salute e della disabilità e permette di descrivere le condizioni di salute di qualsiasi persona" (ICF, 2001).

Non è una classificazione che riguarda soltanto le condizioni di persone affette da particolari anomalie fisiche o mentali, ma è applicabile a qualsiasi persona che si trovi in qualunque condizione di salute, dove vi sia la necessità di valutare lo stato a livello corporeo, personale o sociale. Si tratta di una vera e propria rivoluzione della concettualizzazione della disabilità, che tiene conto per la prima volta di fattori contestuali e ambientali.

Esso, inoltre, permette di spostare il centro dell'attenzione:

Dalla menomazione alla vita delle persone ovvero su come le persone vivono rispetto al loro contesto ambientale, psicologico, storico e culturale e su come questo contesto agisce e su come tali condizioni possano essere migliorate o ostacolate allo scopo di rendere concretamente possibile una vita soddisfacente a livello sociale e produttivo"

(Bergnolo et al., 2009, p.48).

Può essere utilizzato: come strumento educativo, per la progettazione di curricula e l'identificazione dei bisogni educativi; come strumento clinico nell'assessment dei bisogni, nella scelta dei trattamenti, nell'assessment di orientamento, nella riabilitazione e nella valutazione dei risultati; come strumento di politica sociale, per la progettazione e la realizzazione di piani d'intervento e servizi; come strumento di ricerca, per misurare i risultati dei servizi sanitari e infine come strumento di raccolta e registrazione di dati in demografia, negli studi su particolari popolazioni.

L'ICF posa quindi uno sguardo più generale, universale ed inclusivo circa la persona e la sua disabilità, ponendo tutti sullo stesso piano e considerando come principale causa di disabilità un ambiente di tipo sfavorevole.

1.2.1 GLI SCOPI DELL'ICF

“Lo scopo dell'ICF è quello di fornire un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati”.

(OMS, 2001).

In aggiunta, esso si pone inoltre come obiettivi:

- fornire una base scientifica per la comprensione e lo studio della salute, delle condizioni, delle conseguenze e cause determinanti ad essa correlate;
- stabilire un linguaggio comune per la descrizione della salute e delle condizioni ad essa correlate allo scopo di migliorare la comunicazione fra i diversi utilizzatori, tra cui gli operatori sanitari, i ricercatori, gli esponenti politici e la popolazione, incluse le persone con disabilità;
- rendere possibile il confronto fra dati raccolti in Paesi, discipline sanitarie, servizi e in periodi diversi;
- fornire uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari (ICF, 2001, pag. 16).

Questi scopi sono interrelati fra loro, dal momento che le esigenze che sono alla base dell'ICF e le sue applicazioni, richiedono la creazione o la disponibilità di un sistema significativo e pratico, che possa essere usato da vari consumatori per

una politica sanitaria, una garanzia di qualità e una valutazione dei risultati in culture diverse.

Tale strumento ha quindi un utilizzo trasversale, spaziando dagli ambiti politico-sociali sino agli interventi educativi, formativi o clinici.

L'adozione dell'ICF offre quindi la possibilità, da un lato, di acquisire dati riguardanti la presenza di malattie e la mortalità delle diverse popolazioni, consentendo così comparazioni nel tempo e tra gruppi diversi. Dall'altro, agevola la progettazione di interventi nell'ambito socio-sanitario volti a migliorare la qualità della vita delle persone.

1.2.2 LA STRUTTURA DELL'ICF

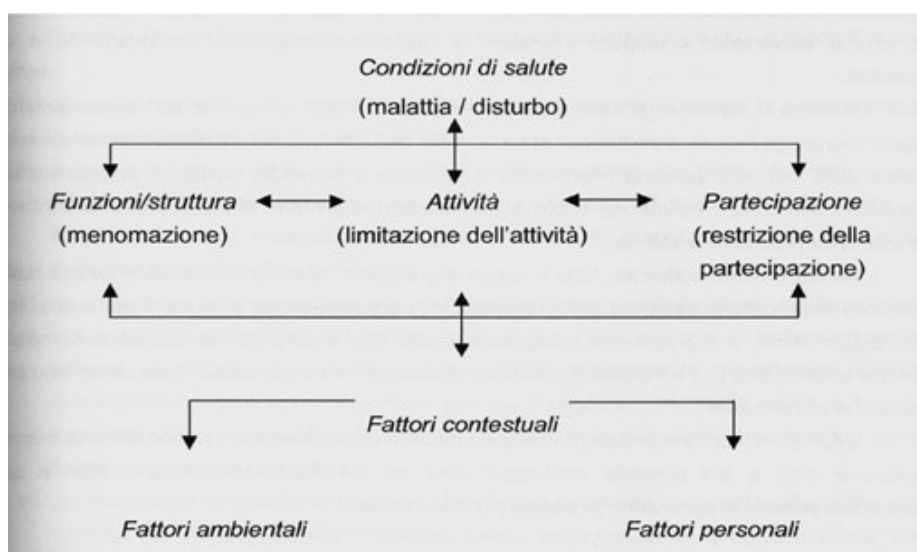


fig. 1. Struttura dell'ICF

La struttura primaria dell'ICF si divide in due parti, le quali a loro volta si suddividono ulteriormente in ambiti specifici.

PARTE I: Funzionamento e Disabilità

- Componente del Corpo: comprende sistemi e strutture corporee;
- Componente di Attività e Partecipazione: comprende i domini relativi agli aspetti del funzionamento da una prospettiva sia individuale che sociale. Si distinguono capacità, intese come

l'abilità di un individuo a svolgere un compito o un'azione, e performance, ovvero ciò che l'individuo fa nel suo contesto di vita.

PARTE II: Fattori Contestuali che si suddividono a loro volta in:

- Fattori Ambientali fanno specifico riferimento ad elementi presenti nel contesto, classificati dai più vicini alla persona ai più generici;
- Fattori Personali, che sono una componente dei primi che annovera elementi correlati all'individuo stesso, come il sesso, l'età, l'istruzione, la classe sociale, il carattere e le caratteristiche comportamentali e psicologiche (ICF, 2001)

1.2.3 L'ICF-CY

Gli ultimi anni si sono caratterizzati da un processo di crescita accelerato e da significativi mutamenti nello sviluppo fisico, sociale e psicologico dei bambini e degli adolescenti e questo avviene anche per l'ambiente in cui il bambino si sviluppa sia esso infanzia, preadolescenza o adolescenza.

In questo contesto, nasce nel 2007 la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per Bambini e Adolescenti (ICF-CY) la quale a sua volta deriva dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) (OMS, 2001). Essa, si pone come obiettivo quello di documentare le caratteristiche dello sviluppo del bambino e l'influenza che assume per lui l'ambiente circostante.

L'ICF-CY è uno strumento utile per coloro che forniscono servizi, per gli utenti e per chiunque sia coinvolto nella salute, nell'istruzione e nel benessere dei bambini e degli adolescenti. Inoltre, offre un linguaggio condiviso e universale che trova applicazioni nell'ambito clinico, nella salute pubblica e nella ricerca. Questo per permettere di facilitare la documentazione e la misurazione della disabilità nei giovani dando la possibilità di essere compresi e di comprendere le loro esigenze (OMS, 2007).

La fascia di età coperta dall'ICF-CY va dalla nascita al diciottesimo anno di età, ed essendo membro della Famiglia di Classificazioni Internazionali dell'OMS (OMS-FIC), l'ICF-CY è complementare all'ICD-10 (International Classification of Diseases) e ad altre classificazioni derivate e connesse, in quanto fornisce un

modello di riferimento e un linguaggio standardizzato per la descrizione della salute e degli stati correlati alla salute nei bambini e negli adolescenti (OMS, 2007).

Le principali attuazioni dell' ICF-CY hanno visto: l'assegnazione di un nuovo contenuto a codici inutilizzati; la modifica dei criteri di inclusione e di esclusione; l'ampliamento dei qualificatori per consentire l'inclusione di aspetti legati allo sviluppo del bambino (OMS, 2007).

Nello specifico, sono presenti quattro dimensioni chiave su cui si è basata la costituzione dell' ICF-CY. In generale abbiamo:

1. Il bambino nel contesto della famiglia.
2. Il ritardo evolutivo.
3. La Partecipazione
4. L'ambiente (Lo Presti, Lombardo, 2008)

1.2.4 GLI SCOPI DELL'ICF-CY

L'ICF-CY Aiuta le figure professionali quali: medici, insegnanti, ricercatori, amministratori e i genitori, a documentare le caratteristiche importanti per la promozione della crescita, della salute e dello sviluppo dei bambini e degli adolescenti.

Offre un linguaggio e una terminologia comune, così da dare la possibilità a chi ne ha bisogno di identificare i problemi che emergono nella prima infanzia, nell'infanzia e nell'adolescenza. Inoltre, l'ICF-CY tiene conto dei fattori dell'ambiente che hanno un impatto significativo sulla vita dei bambini e degli adolescenti.

1.2.5 GLI USI E LA MOTIVAZIONE DELL'ICF-CY

I domini dell'ICF-CY sono definiti mediante due “termini ombrello”: il primo è funzionamento, che riguarda e comprende tutte le funzioni corporee, le attività e la partecipazione; il secondo è disabilità che comprende le menomazioni, le limitazioni dell'attività e le restrizioni della partecipazione.

Le informazioni fornite dall'ICF-CY possono essere utilizzate in vari modi, che comprendono applicazioni cliniche, amministrative, politiche, di monitoraggio e raccolta dati o di ricerca (OMS, 2007). In ogni caso, le categorie dell'ICF-CY possono essere utilizzate per registrare un singolo problema o un profilo che definisce le difficoltà relative alla salute e al funzionamento di un bambino.

Le ragioni dello sviluppo dell'ICF-CY sono basate su considerazioni di carattere pratico. Vi è la necessità di una classificazione utilizzabile in diversi servizi e contesti, in quanto era essenziale una classificazione che includesse gli ambiti dei diritti umani fondamentali, definiti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006).

1.3 IL PROGETTO DI VITA

La società odierna assume come mito l'indipendenza, confondendola spesso con l'autosufficienza intesa come la capacità di una persona di badare a se stessa e ai propri bisogni, senza necessità di aiuti o assistenza. [...] Una persona disabile è, di fatto, considerata perpetuamente bisognosa d'aiuto e difficilmente per lei si pensa a un percorso di emancipazione che le permetta autonomia e autodeterminazione. Piuttosto è ricondotta dentro dinamiche coercitive nelle quali è sempre qualcun altro a scegliere per lei.

(Vadalà, 2011)

All'interno delle "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità", il Progetto di Vita integrato nel PEI viene definito come la crescita personale e sociale dell'alunno. Il suo fine principale è l'innalzamento della qualità della vita dell'alunno con disabilità, anche attraverso percorsi che aumentino i sentimenti di autostima. Inoltre, allargandosi al di fuori del contesto scolastico, deve essere condiviso con la famiglia e gli altri professionisti coinvolti.

In merito a ciò, dal punto di vista normativo, fondamentale è la legge delega 227 del 2021¹, nella quale il Governo si impegna dichiarando:

Al fine di garantire alla persona con disabilità di ottenere il riconoscimento della propria condizione, anche attraverso una valutazione della stessa congruente,

¹ Delega al Governo in materia di disabilità'. (21G00254) (GU Serie Generale n.309 del 30-12-2021) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/30/21G00254/sg>

trasparente e agevole che consenta il pieno esercizio dei suoi diritti civili e sociali, compresi il diritto alla vita indipendente e alla piena inclusione sociale e lavorativa, nonché l'effettivo e pieno accesso al sistema dei servizi, delle prestazioni, dei trasferimenti finanziari previsti e di ogni altra relativa agevolazione, e di promuovere l'autonomia della persona con disabilità e il suo vivere su base di pari opportunità con gli altri, nel rispetto dei principi di autodeterminazione e di non discriminazione.

(DG 227/2021, Delega al Governo in materia di disabilità)

I cambiamenti ideologici e culturali fino a qui presentati, supportati e concretizzati dalla diffusione del sistema ICF, costituiscono un evidente richiamo al valore della persona umana, in quanto elemento che si spiega in modo significativo nel modello della Progetto di Vita.

Lo stesso Canevaro in merito, ci rammenta come non sia più sufficiente l'azione di:

Integrare in contesti già istituiti ma bisogna connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento.

In passato si poteva pensare che 'persone con bisogni speciali' potessero beneficiare dell'integrazione in un contesto sociale sicuro e organizzato.

Oggi cambia il quadro epistemologico: da un 'dato' in cui inserirsi a un 'divenire' al quale partecipare. Allora, la prospettiva inclusiva è una dinamica costruttiva

(Canevaro, 2013)

Le esperienze scolastiche, quelle extrascolastiche e le esperienze di famiglia dovrebbero essere strettamente legate e orientate verso lo sviluppo delle abilità che contribuiscono a formare l'identità unica di ciascun alunno.

Inoltre, in ambito scolastico, i contenuti disciplinari e l'insegnamento non sono obiettivi finali, ma sono gli strumenti attraverso i quali si attivano le competenze necessarie per trasferire esperienze e conoscenze in contesti e settori differenti. La scuola dovrebbe quindi andare a fornire un programma educativo che più in macro, accompagni l'alunno verso un'autonomia futura e per farlo è necessario iniziare sin da subito e non solo alla fine del ciclo di studi.

I programmi, i progetti educativi e scolastici dovrebbero dare la possibilità di sviluppare capacità e competenze che mirano ad un Progetto di vita, nel quale l'alunno con disabilità possa attingere da diverse risorse, contesti scolastici e non, in quanto la didattica riguarda un continuo esercizio di autovalutazione e messa alla prova, permette un allenamento continuo della capacità di auto orientamento (Dainese, 2016).

Dalla riflessione finora esposta, emerge quindi chiaramente che il Progetto di Vita non è semplicemente un documento da compilare, ma rappresenta piuttosto il concetto che sia le competenze già acquisite, sia quelle che ancora si stanno sviluppando, sono cruciali per la futura indipendenza dell'alunno con disabilità. Pertanto, è fondamentale che famiglie, le istituzioni e ovviamente gli alunni stessi, collaborino in modo sinergico per dare forma a un Progetto di Vita che abbia significato, evitando che rimanga solo qualcosa di formale.

È proprio in questo processo che il Piano Educativo Individualizzato (PEI) gioca un ruolo decisivo, poiché può effettivamente rappresentare un legame tra la scuola e la vita adulta (Chiappetta Cajola, 2020).

Inoltre, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) si farebbe, così, mediatore di quel lavoro sinergico che avviene tra i diversi stakeholders (la scuola, le associazioni, il territorio tutto e la famiglia) o, di quella rete di sostegni che identifichiamo come indispensabile affinché il progetto di vita venga immaginato e cominci a essere realizzato (Canevaro, 2019).

Anche il CIIS (Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno) ha definito il Progetto di Vita come quella "impostazione che, attraverso la pianificazione degli interventi coordinati e concordati fra le diverse agenzie (famiglia, scuola, sociale, sanitaria), dà vita ad azioni volte alla formazione globale dell'alunno con disabilità".

All'interno del gruppo composto da insegnanti, genitori e professionisti, anche la comunità locale è importante, in quanto è fondamentale che vi sia la consapevolezza e la necessità di aprire la mente e sviluppare un Piano Educativo Individualizzato (PEI) che non sia solamente ristretto all'ambiente scolastico, ma che sia in grado di abbracciare un orizzonte più ampio e lungimirante, in termini di ruoli, spazi e tempi, in preparazione per un adeguato Progetto di Vita, partecipato e attivo (lanes, 2017). Questa visione offre agli alunni con disabilità

opportunità di crescita e realizzazione che va oltre i confini dell'educazione formale e permette loro di contribuire attivamente anche alla società stessa.

Orientare il PEI scolastico verso un Progetto di Vita dell'alunno, vuol dire dunque prevedere al suo interno anche alcuni fini legati alle esigenze reali e concrete come per esempio: imparare l'uso del denaro, dei mezzi di trasporto, dell'orologio; imparare a fare la spesa in un negozio, a rapportarsi con un impiegato in un ufficio pubblico.

Una scuola inclusiva stimola gli apprendimenti e nello stesso tempo pone l'accento sulle capacità dell'alunno, in quanto sono queste che possono permettergli, tramite le proprie scelte e l'operatività, di funzionare. Questo però si può attuare solo se si considera l'alunno non come il prigioniero di un deficit, ma una risorsa che però deve venire sollecitata e potenziata attraverso determinate dinamiche che si possono ad esempio verificare in classe, nella scuola o al di fuori di essa. Ed ancora, affinché lo studente possa poi indirizzarsi a elaborare un Progetto di Vita extrascolastico che gli consenta di inserirsi adeguatamente nella società e nell'attività produttiva, il PEI deve poterlo guidare a maturare gradualmente e renderlo consapevole dei propri punti di forza, interessi, motivazioni, attitudini, aspirazioni e progressivamente ad ampliare la conoscenza della realtà in cui vive, in modo che arrivi a scoprire la propria identità (Pavone, 2006).

Il Progetto di Vita rappresenta quindi un fondamentale percorso, che lega insieme l'individuo, la scuola e il concetto di inclusione. In questo cammino, l'alunno diviene il protagonista, con le sue aspirazioni, abilità e desideri, mentre la scuola si trasforma in un ambiente che offre non soltanto istruzione, ma si impegna a valorizzare e coltivare le potenzialità uniche di ciascun individuo. In questo contesto, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) gioca un ruolo chiave, agendo come una mappa personalizzata che guida l'esperienza educativa dell'alunno, considerando le sue esigenze specifiche e creando un terreno fertile per l'inclusione. Il Progetto di Vita, dunque, diventa il filo conduttore che collega le aspirazioni dell'alunno con le opportunità offerte dalla scuola, creando un percorso autentico di crescita e realizzazione.

CAPITOLO 2: LA SCUOLA COME LUOGO EDUCATIVO

2.1 LA STORIA DELLA DISABILITA' NELLA SCUOLA

“Lo studente è colui che costruisce la propria strada e l'insegnante è colui che lo accompagna lungo il cammino”

(Lev Semënovič Vygotskij)

Nel corso della storia, la percezione della disabilità e il suo impatto sulla scuola hanno subito un'evoluzione significativa. Da tempi in cui le differenze venivano spesso emarginate, siamo giunti a un momento in cui l'inclusione scolastica è il faro guida. Questo progresso rappresenta non solo un cambiamento nelle politiche educative, ma anche una trasformazione profonda nella nostra comprensione dei valori umani. In quest'ottica quindi, l'inclusione scolastica non riguarda solo l'accesso a un'istruzione di qualità per tutti indipendentemente dalle abilità, ma riguarda anche l'opportunità di costruire una società che celebri la diversità e impari dalla ricchezza che essa porta in classe.

La storia ci ha inoltre insegnato che l'inclusione non è solo un obiettivo da raggiungere, ma un impegno costante che si pone come obiettivo quello di creare ambienti educativi in cui ciascun alunno possa contribuire a migliorare (Rondanini, 2011).

All'inizio del 1900 infatti, due importanti visioni pedagogiche emersero, lasciando un'impronta duratura nel mondo dell'istruzione. La prima apparteneva a John Dewey, il quale concepiva la scuola come un luogo di condivisione comunitaria, in cui l'accento veniva posto sull'apprendimento attraverso l'azione diretta e l'acquisizione di esperienze difficilmente replicabili altrove. Secondo la sua prospettiva infatti, la creazione e l'apprendimento pratico erano elementi centrali per un'educazione significativa e se volevi imparare a creare, dovevi farlo (Rondanini, 2011). Il secondo messaggio proveniva da Maria Montessori, la quale esaltava la scuola come uno spazio in cui i bambini potevano conquistare l'autonomia. Il suo mantra "Aiutami a fare da me" rifletteva l'idea che i bambini dovessero essere incoraggiati a diventare autonomi e a prendere in mano il proprio apprendimento. In questa visione invece, l'educazione consisteva nell'intreccio tra l'assistere il bambino nel suo percorso e consentirgli di sviluppare una crescente indipendenza nell'approccio all'apprendimento. Entrambe queste

prospettive hanno avuto un profondo impatto sull'educazione e sono state ampiamente studiate e integrate nella pedagogia moderna, continuando a influenzare la concezione e la pratica dell'istruzione. Il cambiamento che ha avuto un impatto significativo nel nostro paese, è stato il coraggioso passo intrapreso dall'Italia riguardante l'inclusione dei bambini con disabilità all'interno delle classi comuni; decisione accompagnata dalla chiusura degli istituti, delle scuole speciali e delle classi differenziali quando venne approvata la legge 517 nell'agosto del 1977². Inizialmente, tale norma aveva visto molti pareri opposti e poche persone avrebbero previsto l'enorme impatto che questa avrebbe invece avuto nel corso dei decenni successivi. Tale legge andò infatti a trasformare in modo definitivo il panorama politico-culturale italiano e quando oggi si parla di piani educativi individualizzati e progetti di vita per le persone con disabilità, dobbiamo sicuramente ricordare che tutto ciò ha avuto origine nel lontano 1977. Le persone da quel momento hanno dovuto confrontarsi con qualcosa che fino a prima non consideravano e/o rifiutavano.

All'interno della sfera dell'OCSE/OECD, l'Italia si è posizionata quindi tra i pionieri nello stimolare e diffondere politiche e metodologie educative per l'integrazione degli studenti con disabilità e tali misure hanno gradualmente contribuito a consolidare l'immagine internazionale dell'istruzione italiana come un esempio di sistema scolastico che abbraccia un approccio inclusivo.

Se fino a quel momento gli istituti speciali, come altri "luoghi chiusi", condividevano caratteristiche molto omogenee e nascevano con lo scopo di gestire gli individui anziché educarli non permettendo lo sviluppo delle capacità del singolo quanto piuttosto allo svolgimento di azioni regolamentate da regole chiare e definite, le scuole, invece, rappresentano una presenza dinamica, un luogo pubblico di interazioni, connessioni, amicizie e legami.

Pertanto, l'inclusione dei cosiddetti alunni con disabilità nella scuola ordinaria dagli anni '70 ad oggi, ha avuto l'effetto di creare legami, riconoscere l'importanza delle loro presenze e coltivare un senso di cittadinanza comune.

² Legge 517 del 1977: abolizione delle classi differenziali per gli alunni svantaggiati. E' stato consentito a tutti gli alunni in situazione di handicap di accedere alle scuole elementari e alle scuole medie inferiori.

In questo scenario, la scuola si presenta quindi come un luogo di integrazione e educazione, che si attua attraverso delle tappe e tutto il lavoro che vi si svolge è a favore dell'alunno, affinché sviluppi senso di appartenenza alla comunità, di modo che progredisca grazie a quanto appreso e nel contempo riesca a far fruttare le possibilità incontrate lungo il percorso.

È quindi operazione necessaria che la scuola, in tutti i suoi gradi (dell'infanzia a quello superiore), sappia accogliere l'allievo predisponendo per lui un progetto pedagogico capace di tradurre in atto le sue capacità, così da condurlo alla maturazione di quelle conoscenze e competenze che gli consentiranno un inserimento lavorativo e sociale adeguato e che gli offriranno i massimi gradi di autonomia e di autodeterminazione possibili.

Accogliere significa sentirsi belli e amabili così come si è, senza la necessità di conformarsi a nessun altro standard di normalità. (Imprudente, 1992).

In effetti, a partire dagli anni '70 del Novecento, si è assistito in Italia ad un graduale passaggio dal concetto di inserimento a quello di integrazione degli alunni e degli studenti con disabilità nella scuola e ciò è avvenuto attraverso la creazione di norme che lo testimoniano. Tale processo ha avuto, fin da subito, l'obiettivo di realizzare strumenti, metodi e servizi che potessero favorire la partecipazione sociale e migliorare il rendimento scolastico degli alunni con disabilità. L'integrazione scolastica ha inizio con alcune leggi: n.118 del 1971³, la quale sancisce il diritto all'istruzione nella scuola comune e dispone provvedimenti per assicurare la frequenza. La legge n. 517 del 1977, che riconosce l'importanza degli interventi educativi individualizzati, volti al pieno sviluppo della personalità degli alunni.

La scuola ha quindi il compito di "qualificare le azioni attraverso cui conosce, accompagna e responsabilizza ciascun allievo durante il suo viaggio evolutivo" (Carlini, 2015, p.15).

³ Legge n.118 del 1971: Spetta agli invalidi civili nei confronti dei quali si stata accertata una totale inabilità al lavoro e che si trovino in stato di bisogno economico.

2.2 PROGETTARE IN OTTICA INCLUSIVA

La progettazione del PEI (Piano Educativo Individualizzato) e la realizzazione dei contenuti in esso riportati dovrebbero rappresentare la realizzazione dell'educazione inclusiva. Esso, attraverso i diversi collegamenti tra contesto scuola e contesto individuale, narra infatti la storia educativa di un individuo e a sua volta quest'ultima è sempre legata ad una cultura di riferimento e alle decisioni che esso intraprende.

L'idea di inclusione all'interno di un istituto scolastico e in generale all'interno di un sistema educativo, dovrebbe andare oltre l'adozione di buone pratiche educative e didattiche rivolte esclusivamente agli studenti con disabilità. Si dovrebbe infatti porre l'inclusione al centro delle politiche e delle prassi educative e questo andrebbe a porre la giusta attenzione sulle esigenze diversificate di tutti gli allievi, nessuno escluso, nel rispetto del principio di pari opportunità e di partecipazione attiva di ognuno (Cottini 2017). Questa rappresenta una visione molto "tradizionale", che vede la scuola come luogo che integra gli studenti con disabilità, invece di incarnare il concetto di vera inclusione scolastica. Una scuola che progetta in ottica inclusiva infatti, cerca di valorizzare le differenze di ogni alunno, basandosi sull'idea che l'educazione sia un diritto umano rivolto a tutti. Inoltre, si oppone attivamente a qualsiasi forma di emarginazione ed esclusione che possa derivare da atteggiamenti o risposte discriminatorie verso le diverse caratteristiche degli studenti, sia in termini di abilità che di genere, status sociale, cultura, lingua, religione e qualsiasi altra differenza che potrebbe trasformarsi in una fonte di discriminazione. Per poter progettare in ottica inclusiva è quindi fondamentale tener conto delle differenze di ogni singolo alunno, le quali sono a loro volta legate per esempio alle diverse storie di vita o a modi diversi di apprendere, memorizzare, risolvere problemi, etc. (Demo, 2014) e cercare di valorizzare ogni differenza, senza farsi ingannare da pregiudizi e stereotipi e questo deve avvenire sia da parte degli insegnanti sia da parte degli alunni stessi; solo così una scuola inclusiva può rappresentare un passo fondamentale per una società fondata sulla giustizia sociale (UNESCO, 2017).

Le più recenti teorie riguardanti la scuola inclusiva, riprendono il concetto e l'idea di scuola capace di garantire a tutti gli alunni e a tutte le alunne il pieno

coinvolgimento e partecipazione alla vita comunitaria della scuola e un apprendimento che sia di qualità (Booth e Ainscow, 2014).

Come si è andati ad analizzare, è compito della scuola quello di riuscire efficacemente nell'integrare alunni, metodi e culture in modo continuo e armonioso, cercando di rimuovere quanto più possibile le difficoltà che possano scaturire da tale processo ai fini di ottenere in toto l'obiettivo di inclusione.

Progettare, nella dinamica educativa della scuola, assume quindi un nuovo significato quando viene visto attraverso l'ottica inclusiva. In tale modo, non si limita solo alla realizzazione di programmi didattici, ma abbraccia un impegno attivo anche nell'adattare l'ambiente per accogliere e supportare tutti gli alunni. È un procedimento che promuove un'educazione che rispetta e valorizza le diversità, permettendo agli alunni di svilupparsi in un ambiente che li valorizza. Inoltre, progettare in modo inclusivo prevede una collaborazione non solo con gli insegnanti e personale interno alla scuola stessa, ma anche relazioni positive, partecipative e collaborative con la comunità esterna (ossia quella locale), instaurando relazioni positive e andando così a creare un tipo di scuola che anche loro possono sostenere (Dovigo, 2014).

In questa ottica, soffermandosi per un momento sulla scuola italiana da quando ha avviato l'integrazione degli studenti con disabilità, secondo quanto stabilito dalla legge 104 del 1992⁴, ha attuato un percorso di trasformazione delle politiche educative in ottica più inclusiva e questo percorso si è concretizzato grazie a due normative: la Legge 170 del 2010⁵, che si focalizza sugli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) come dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia, e le direttive del MIUR emanate nel dicembre 2012 e nel marzo 2013 riguardanti gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e l'approccio alla Didattica Inclusiva. Attraverso questi due passaggi, si riafferma il diritto degli studenti identificati come DSA o BES a beneficiare di una pianificazione e di valutazioni personalizzate, all'interno di un contesto di Didattica Inclusiva che abbraccia l'intera popolazione scolastica. Questi passi determinano una scuola

⁴ Con questa legge si intende la legge quadro risalente al febbraio del 1992 emanata dal legislatore per dettare, all'interno dell'ordinamento, i principi generali inerenti "diritti, integrazione sociale e assistenza della persona handicappata"

⁵ Tale legge riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), assegnando al sistema nazionale di istruzione e agli atenei il compito di individuare le forme didattiche e le modalità di valutazione più adeguate

che si sta spostando risolutamente verso un obiettivo comune, ossia l'inclusione per qualsiasi studente (Piccioli & De Castro, 2022).

Sempre in ottica di una progettazione inclusiva, una tappa importante è stata quella di "Index per l'inclusione scolastica" (Booth e Ainscow 2011 p. 35).

L'edizione più recente infatti si distingue notevolmente dalle versioni precedenti, in particolare per la profonda analisi dei valori legati all'inclusione.

Viene costantemente sottolineata l'importanza di trasformare l'inclusione in un obiettivo non del singolo alunno, ma condiviso da tutti e inoltre si sottolinea l'importanza che l'inclusione abbia nel fondarsi su dei valori autentici e che sono anche le basi su cui attuare le azioni. "Il cambiamento nella scuola diventa sviluppo inclusivo quando è basato su valori inclusivi" (Booth & Ainscow, 2011/2014, p. 37).

Detto ciò, tuttavia, a volte la scuola si trova di fronte al compito concreto di includere alunni con specifiche necessità all'interno di un programma che molto spesso nemmeno li prevede: in altre parole, sembra che si arrivi al vicolo cieco dove la programmazione personalizzata in qualche modo vada a diversificare anche l'alunno che ne è il destinatario.

Ed è proprio in questo punto che ci si vuole, con attenzione, soffermare: in ottica educativa, l'unica differenza accettabile è nei metodi, i quali andranno calibrati sull'alunno per renderlo partecipe attivamente e non per uniformarlo semplicemente ad uno standard specifico.

A tal proposito, Il Piano Educativo Individualizzato (PEI), rappresenta la porta di passaggio per una efficace inclusione.

Nel progettare in modo inclusivo, oltre "all'Index for Inclusion" (Booth e Ainscow 2011 p. 35) che è legato all'ambiente scuola in generale, vi sono anche degli indicatori di inclusività, "le 3-P" (Ainscow, 2004): Presenza Partecipazione e Progresso con gli altri, le quali, entrano proprio nell'ambiente aula e possono essere utilizzate per fornire una direzione alle azioni che si vogliono intraprendere in modo concreto. La Presenza si riferisce al luogo in cui gli studenti imparano e alla percentuale di frequenza delle attività in classe insieme ai propri compagni; la Partecipazione si riferisce alla qualità dell'esperienza degli studenti quando sono in classe, alla possibilità di interscambio, di collaborazione ed espressione di opinione tra compagni; il Progresso si riferisce agli esiti scolastici, non solo in

relazione ai risultati di apprendimento ottenuti, ma soprattutto in termini di crescita dell'alunno e dell'apprendimento con gli altri durante l'anno scolastico (Ainscow, 2004).

Dopo quanto detto, si può arrivare ad affermare che le esperienze educative e didattiche devono quindi collegarsi alla biografia personale dell'alunno, cercando di farlo crescere e di far maturare in lui il migliore sé possibile ascoltandolo e cercando di comprendere quali possano essere le sue qualità, le capacità e i suoi desideri più profondi (Pavone, 2001).

È necessario, in merito a ciò, soffermarsi sui principi dell'attivismo pedagogico e della teoria del costruttivismo sociale, in particolare il pensiero di Vygotskij.

Secondo l'autore infatti, il bambino è una persona che partecipa attivamente al proprio sviluppo e deve essere libero di crescere e si colloca al centro dell'azione educativa e deve essere parte attiva secondo le sue capacità e competenze.

Ogni azione del bambino è considerata attività di indagine e di apprendimento e il gioco è il mezzo per scoprire la realtà.

Si può dunque affermare che sia attivo ogni insegnamento che non parte da un programma di cose da insegnare e da un rigido metodo per riuscirci, ma fa affidamento sul fatto che il bambino sia intellettualmente e praticamente attivo, per cui sarà lui a scoprire prima o poi quali sono i suoi interessi e per poter fare ciò, la conoscenza approfondita della condizione iniziale del soggetto rappresenta una tappa indispensabile ai fini di identificare un progetto di intervento, sia esso individualizzato o non. Inoltre è fondamentale, non per creare un prodotto artificiale e tecnico, quanto piuttosto un progetto frutto di scelte che si rinnovano nel tempo, in ogni grado scolastico (Pavone, 2006).

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola dovrebbe favorire anche il loro sviluppo relazionale e cognitivo, attraverso un'organizzazione e una co-progettazione che crei un legame tra la scuola stessa e gli altri stakeholders presenti sul territorio, quali ad esempio neuropsichiatri, psicologi e terapisti e gli insegnanti specializzati, i quali rappresentano una risorsa umana preziosa e necessaria per gli alunni con disabilità.

D'altra parte, si potrebbe affermare che l'integrazione è quel livello di socializzazione che si costruisce attraverso l'apprendimento, dove è importante che tutti operino in modo sinergico e crescano in competenza relazionale e comunicativa, cioè in apprendimento e che a farlo non sia solo l'allievo in una situazione in qualche modo svantaggiata, ma anche i compagni di classe e gli insegnanti stessi, siano essi curricolari o di sostegno.

Essa è quindi un cambiamento ed un adattamento reciproco, un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e delle conoscenze incorporate. La comunità scolastica può dedicarsi all'impegno di assumere ricche e prospettive informazioni, prevedendo incontri (sia prima che l'allievo inizi la scuola, sia durante la frequenza) con i familiari, gli insegnanti del ramo scolastico precedente, con specialisti della sanità e con un eventuale educatore posto a servizio del caso.

In merito a quanto detto finora, Lucio Cottini fornisce una visione completa e approfondita dell'argomento dell'inclusione scolastica, esplorando i principi fondamentali, l'organizzazione pratica, le metodologie didattiche e la verifica empirica dell'approccio inclusivo nell'istruzione. Esso presenta quattro piani principali, interconnessi i quali offrono una panoramica completa sull'approccio all'inclusione nella scuola:

1. Piano dei Principi: questa sezione stabilisce l'importanza indiscutibile dell'inclusione nell'istruzione, basandosi sul principio che tutti gli individui, indipendentemente dalla loro condizione, abbiano il diritto all'accesso all'istruzione in ambienti scolastici comuni. Questo piano abbraccia il concetto di modello sociale della disabilità, sottolineando che è l'ambiente e la società a doversi adattare per rimuovere ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione degli studenti.

2. Piano Organizzativo: qui si discutono le fasi coinvolte nella creazione di ambienti educativi inclusivi. Si evidenzia la necessità di un lavoro di rete che coinvolga famiglie e istituzioni interessate, andando oltre l'aspetto strutturale, per considerare tutti i processi legati all'apprendimento e alle relazioni.

3. Piano Metodologico-Didattico: sottolinea l'importanza di perfezionare le procedure didattiche per favorire la partecipazione di tutti gli studenti e promuovere l'interazione e il supporto reciproco e si discutono strategie e approcci metodologici per l'educazione inclusiva, offrendo esempi pratici di come questi approcci possono essere implementati nella pratica quotidiana.

4. Piano dell'Evidenza Empirica: l'ultima sezione affronta la necessità di raccogliere dati empirici attraverso la ricerca per valutare l'efficacia dell'inclusione scolastica, comprese le procedure organizzative e le strategie didattiche.

Il processo di integrazione coinvolge tutto l'ambiente scolastico nelle sue varie dimensioni, come si è cercato più volte di argomentare. Tale processo stimola o perlomeno dovrebbe, la scuola a divenire un luogo di ricerca, che possa identificare le soluzioni adeguate ai bisogni personali del singolo alunno (Pavone, 2014). Infine, come sostiene Meijer, direttore dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, parlare di educazione inclusiva significa fare i conti con le differenze, capendo in che modo affrontarle nella scuola, in classe e nelle programmazioni (Soriano, 2014).

2.3 IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO (PEI)

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) può essere considerato, a tutti gli effetti, "uno strumento programmatico e attuativo delle politiche di inclusione scolastica italiana" (Ianes & Demo, 2017 p. 4)

A livello legislativo, il Piano Educativo Individualizzato (PEI), vede la sua nascita con la legge quadro 104/1992, che risulta essere ancora oggi il principale riferimento in merito alla relazione costante che c'è tra scuola, famiglia e servizi. Dopo l'approvazione di tale norma però, i periodi seguenti sono stati caratterizzati da un vivace dibattito che ha evidenziato la necessità di adottare un approccio pedagogico ben definito, non solo nell'insegnamento pratico e nella produzione di documenti di supporto, ma specialmente nella costruzione di un progetto universale e individualizzato nello stesso tempo, in grado di coinvolgere il singolo alunno e tutte le realtà del territorio (Cottini, 2017). Il Piano Educativo

individualizzato (PEI), si definisce quindi come un documento nel quale vengono delineati gli interventi volti a garantire il pieno accesso al diritto all'educazione, all'istruzione e all'integrazione scolastica. Si pone l'obiettivo di mettere in evidenza gli scopi, le esperienze, gli apprendimenti e le attività di riabilitazione più appropriati, assicurando che il tutto venga attuato grazie alla collaborazione e coordinazione continua tra istituzioni coinvolte e gli altri stakeholders, prima fra tutti la famiglia. Esso, non deve essere considerato un qualcosa di artificiale da realizzare solo in senso tecnico che rischia di imprigionare il soggetto in diverse necessità, ma un cammino frutto di scelte che si rinnovano nel tempo, grado scolare dopo grado scolare (Pavone, 2014).

Inizialmente, nonostante presentasse una prospettiva culturale sicuramente innovativa, presentò alcune sfide, prima fra tutte il rischio di promuovere pratiche di micro esclusione. In secondo luogo, ulteriori criticità evidenziate, sono state la frequente mancata realizzazione di una “cerniera” tra l'alunno con disabilità e la classe (Cajola, 2007), la rinuncia a una progettazione lungimirante in grado di inquadrarsi in un Progetto di vita inter e trans scolastico e infine la mancanza di standard di qualità minimi definiti. Tutto questo quindi ha richiesto poi un'ulteriore riflessione critica, che desse la possibilità di interpretarlo come “prezioso veicolo per incentivare la partecipazione dell'alunno alla vita del gruppo classe ma pure come strumento sofisticato di isolamento” (Pavone, 2014 p.190). Grazie alla legge 104 e a seguito dei Decreti delegati, attuativi della legge 107 del 2015 (in particolare DLgs 66/2017 e DLgs 96/2019), si è giunti oggi ad un nuovo modo di concepire il PEI per gli alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado. La spinta antropologica che si pone alla base di questa importante innovazione si ispira al modello bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2007), il quale interpreta il funzionamento della persona come il risultato delle interazioni fra il soggetto e l'ambiente circostante, quindi tra le condizioni biologiche e gli fattori esterni. Vi possono anche essere delle barriere ambientali che molto spesso possono non essere identificate dalla sola analisi clinica e queste a loro volta possono limitare la partecipazione degli studenti alla vita scolastica, rendendo le esperienze di apprendimento non accessibili a tutti (Chiappetta & Cajola, 2019). Risulta quindi importante progettare il Piano Educativo individualizzato (PEI), avendo sempre come riferimento il modello l'ICF in quanto quest'ultimo “contribuisce a evitare il

rischio di uno squilibrio sia su una dimensione individuale-medica sia su quella sociale” (lanes & Demo, 2017, p. 420). Se si riesce a attuare inoltre degli interventi sempre più mirati sull’alunno attraverso azioni di interconnessione tra le diverse realtà (lanes, Cramerotti & Fogarolo, 2021), si riuscirà a sviluppare la progettazione legata alla persona, alle sue capacità e desideri; proiettata al futuro, all’adulità, all’autodeterminazione, al miglioramento della sua Qualità della Vita e verso la costruzione di un solido Progetto di vita.

Un’altra importante novità legata al Piano Educativo Individualizzato (PEI) è rappresentata dal decreto interministeriale n.182 del 2020⁶. In tale provvedimento infatti vengono definite le nuove modalità per l’assegnazione delle misure di sostegno, oltre all’adozione di un modello Nazionale di Piano Educativo Individualizzato. Proprio da qui, per la prima volta nella storia educativa e normativa del nostro Paese, il PEI assume una struttura regolamentata e uniforme su tutto il territorio nazionale. Pur rispettando e tutelando il principio dell’autonomia scolastica, si è cercato di delineare un contesto culturale e interpretativo condiviso, che sia guida per l’orientamento dei progetti educativi e che poggi le basi di un’educazione inclusiva per tutti in ogni grado scolastico, dall’infanzia alla scuola secondaria di II grado. Inoltre, con questo nuovo decreto si è posta un’attenzione particolare alle attività di osservazione strutturata, approccio che risulta utile per individuare i punti di forza su cui basare gli interventi educativi e didattici. L’osservazione, considerata come uno strumento pedagogico, diventa essenziale per identificare barriere e fattori facilitanti nel contesto scolastico, nonché per comprendere le dinamiche relazionali sia interne che tra alunno e gli alunni del gruppo classe. Infine, permette di valutare l’efficacia delle strategie utilizzate e di attuare un processo di progettazione, intervento e infine di valutazione.

In sunto, il Piano educativo individualizzato (PEI) si propone quindi come un documento che oltre a riassumere le conoscenze approfondite dello studente e dell’intervento progettuale, prevede:

- l’individuazione degli obiettivi verosimili;

⁶ Tale decreto prevede l’adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità.

- in base alle attività da svolgere, alla scelta delle risorse professionali e materiali e ai metodi più adeguati;
- la valutazione dei traguardi raggiunti dallo studente così come della qualità dei processi attuati in vista di una possibile revisione.

Esso inoltre, richiede prima di tutto una progettazione che non sia solo della scuola e che non avvenga solo in essa, ma che sia una co-progettazione e che quindi vada a coinvolgere in modo attivo e costruttivo altri stakeholders, anche in altri ambiti della vita dell'alunno: dalle famiglie, agli operatori sanitari fino agli insegnanti e una loro sempre più approfondita e specifica formazione legata a questo modello; in quella che viene definita "dimensione reticolare" (Pavone, 2014, p 105).

Dal punto di vista normativo, parlando del PEI è importante citare la legge 107 del 2015, conosciuta anche come "Legge della Buona scuola" in cui una parte è dedicata all'Inclusione scolastica degli studenti con disabilità (art 1, commi 180 e 181, lettera c).

In particolar modo vengono discussi i seguenti punti: rafforzare e implementare l'inclusione scolastica e lo scopo principale della riforma ovvero quello di rendere la scuola italiana più inclusiva, grazie anche all'appoggio e aiuto di tutte le personalità scolastiche e attribuendo maggiore importanza all'interazione con le famiglie e le associazioni nei processi di inclusione.

Alcuni dei punti principali sviluppati nel decreto sono:

- rafforzare la partecipazione e la collaborazione delle famiglie e delle associazioni nei processi di inclusione scolastica;
- definire puntualmente i compiti spettanti a ciascun attore istituzionale coinvolto nei processi di inclusione (Stato, Regioni ed Enti locali);
- introduce il modello bio psico sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nell'ambito del nuovo Profilo di funzionamento;
- introduce una nuova procedura per il sostegno didattico che sia maggiormente qualificata e tenga conto del Profilo di funzionamento;

- definisce una nuova dimensione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), che diverrà parte integrante del Progetto Individuale.⁷

Con la nascita del PEI e la sua introduzione nel contesto scolastico, è nata inoltre la necessità di creare delle linee guida per favorirne l'uso e la compilazione.

La comunità educante che si va a creare attorno ad un alunno con disabilità coinvolge diversi professionisti oltre ai familiari: insegnanti, medici, psicologi e altre figure. Questa partecipazione comune deve però attuarsi nel rispetto delle specifiche competenze e ruoli. Proprio per questo è richiesta la partecipazione al Gruppo di Lavoro Operativo, sia dell'alunno che dei genitori.

Inoltre, all'interno del PEI nella parte introduttiva, c'è una sezione dedicata alle informazioni generali dell'alunno, definita come "quadro formativo", in cui i genitori sono chiamati ad inserire le informazioni necessarie agli esperti per creare da subito un clima collaborativo. Questa collaborazione è fondamentale per acquisire informazioni sulla vita dell'alunno e poterlo successivamente supportare nei progressi, in quanto proprio grazie al quadro formativo sarà possibile condividere anche obiettivi educativi e didattici.⁸

Ad esplicitare ciò, di seguito verranno riportate le linee guida per la compilazione del PEI, in particolare le sezioni in cui è diviso:

1. Quadro informativo
2. Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento
3. Raccordo con il Progetto Individuale
4. Osservazioni sull'alunno per progettare gli interventi di sostegno didattico
5. Interventi sull'alunno: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità
6. Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori
7. Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo
8. Interventi sul percorso curricolare

⁷ Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015
https://www.istruzione.it/allegati/2017/La_Buona_Scuola_Approfondimenti.pdf

⁸ Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche

8.1 Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO)

Il percorso di studi dello studente con disabilità e la validità del titolo

9. Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse

10. Certificazione delle competenze con eventuali note esplicative

11. Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari

12. PEI redatto in via provvisoria per l'anno scolastico successivo⁹

Oltre a quanto detto finora, è molto importante cercare un legame comune tra i bisogni educativi speciali (e non) dell'alunno con disabilità e gli obiettivi che il gruppo classe deve raggiungere, in modo tale che il Piano Educativo Individualizzato non diventi Individuale e questa è quella che viene definita "metafora della cerniera" (Cajola, 2007, p.417). Tale modello deve cercare di andare fuori dall'aula, oltre che dentro, in una relazione sempre più di collaborazione con il Progetto di Vita (PdV), e nella visione più attuale con il "Progetto Individuale" (De Caris & Cottini, 2020). Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) deve cercare di svilupparsi in modo tale da andare quindi oltre il percorso prettamente scolastico, cercando di vedere in lungo, di vedere oltre, verso la vita adulta dell'alunno aggiungendo anche delle esperienze che sviluppino la sua autonomia e le sue capacità.

Infine, concludendo la riflessione su quali possano essere le qualità di questo modello, si può andare a riprendere il concetto di "speciale normalità" (Ianes, 2006, p. 136) il quale desidera sottolineare il concetto che per raggiungere gli obiettivi che tale modello definisce è importante che vi sia anche una riorganizzazione del contesto dell'ambiente, in particolare quello della classe, in modo tale che tutto quello che viene svolto con strumenti e metodologie (a volte anche specifici) risulti normale e di prassi quotidiana anziché un modo di separare e segregare l'alunno. In ultima analisi, la definizione del PEI dovrebbe rappresentare l'atto progettuale dove si concretizza la necessità di favorire culture, operare scelte, progettare e realizzare pratiche inclusive.

⁹ Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche

2.3.1 I RISCHI DEL PEI

“...Pei come veicolo che incrementa la partecipazione dell’allievo alla vita del gruppo classe di appartenenza e uno strumento sofisticato di isolamento”

(Pavone, 2014, p.190).

Senza dubbio, arrivati a ciò, rimangono una serie di aspetti critici riguardo il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Alcuni dei quali sono stati sottolineati dal gruppo italiano dei Disability Studies. Essi in merito hanno identificato:

- la limitazione nel fatto che il Piano Educativo Individualizzato (PEI) molto spesso rimanga un dispositivo riservato solo ed esclusivamente agli studenti con disabilità e questo “potrebbe portare a l'intensificarsi di fenomeni di etichettatura” (D'Alessio, 2013, p 175).
- Il rischio che il PEI vada a trattare in modo uniforme gli individui, andando così a creare uguaglianza tra individui che vivono situazioni diverse (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021).
- Il Piano Educativo Individualizzato avrebbe dato origine a un'idea di integrazione solo se quest'ultima sia attuata dalla scuola attraverso una serie di risorse, materiali ed umane, per chi viene identificato come disabile (D'Alessio, 2013).

Si può quindi affermare che un aspetto critico iniziale deriva dalla carenza di standard minimi di qualità ben definiti. È importante sottolineare che la semplice presenza di un Piano Educativo Individualizzato (PEI) non garantisce da sola la qualità di un processo di integrazione. Ciò che conta di più è la realizzazione del PEI seguendo dei principi chiari e specifici che sono anche il frutto di una Diagnosi Funzionale e di un Profilo Dinamico Funzionale.

Un'ulteriore critica sollevata nei confronti del Piano Educativo Individualizzato (PEI) mette in luce un rischio rilevante legato a questo strumento. In particolare, il PEI potrebbe involontariamente promuovere situazioni di micro esclusione e contribuire, in generale, a coltivare una percezione negativa del concetto di diversità.

Nel nostro ambiente scolastico infatti molto spesso i termini come "individualizzazione", ossia le strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento e "personalizzazione" (ovverosia le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità di coltivare le proprie potenzialità intellettive), sono spesso stati associati alla progettazione specifica per alcune categorie di studenti ed il PEI come altri documenti importanti (Piano Didattico Personalizzato, PDP) hanno, forse senza volerlo, rafforzato l'idea che ci sia un approccio di apprendimento pensato principalmente per la maggioranza degli studenti, mentre alcune differenze debbano essere fatte per un numero limitato di altri studenti, in primis quelli con disabilità o, nel caso del PDP, altri con Bisogni Educativi Speciali.

Tra le critiche mosse a questo modello, vi è quindi quella di cercare di andare oltre la semplice integrazione a livello prettamente scolastico del singolo alunno in base alle sue caratteristiche personali e cercare invece di focalizzarsi maggiormente sull'ambiente e il contesto scolastico cercando di renderlo sempre più inclusivo e di offrire anche dei percorsi che per lo studente siano di qualità.

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI), si pone dunque come uno strumento molto complesso, che consente di pianificare la conoscenza dei bisogni e delle potenzialità dall'alunno, nonché di indirizzarne l'approccio educativo più consono attraverso una strategia di progettazione, che cerchi di individuare e superare le sfide presenti nell'ambiente di vita dello studente con disabilità e allo stesso tempo si ponga come scopo quello di attuare degli interventi mirati per valorizzare le sue abilità e capacità personali.

L'esempio più radicale in Europa di strutturazione di un sistema di scuole speciali e specifiche si trova in Germania, dove le scuole lavorano seguendo un iter specifico, diverso da quello delle scuole tradizionali. Questo, tuttavia, crea delle fratture tra le scuole regolari e quelle speciali rendendo ancora più difficili i già complessi tentativi di avviare percorsi di integrazione.

Bisogna quindi osservare il PEI da un'altra angolazione, poiché come si è più volte visto esso rappresenta uno strumento incredibilmente prezioso su cui fare affidamento, a patto che si facciano le dovute riflessioni in merito alla sua qualità.

Proprio una di queste riflessioni mostra una nuova sfaccettatura del PEI, riconosciuto in essa come "cerniera" (Cajola, 2007): la similitudine vuol ricordare infatti l'importanza che sussiste nel cercare e trovare un punto di incontro, fra i bisogni educativi dell'alunno con disabilità e i traguardi previsti per la classe, affinché il Piano Educativo Individualizzato non si chiuda in se stesso. Una seconda riflessione, pone invece l'accento sull'importanza che la progettazione comprenda non solo l'ambito educativo scolastico, ma anche gli altri ambiti della vita della persona con disabilità e sia capace di coinvolgere molte figure educative.

Un'ultima riflessione si concentra sulla progettualità del PEI, ovvero che non si fermi alla chiusura del percorso scolastico, ma che si "allunghi" anche durante la vita adulta (Ines & Demo, 2017).

Nell'ambito dell'azione educativa infine, molto spesso non vi è una collaborazione sempre adeguata e partecipativa alla compilazione di questo Piano Educativo Personalizzato (PEI), ed invece la collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno gioca un ruolo cruciale nel garantire un'istruzione inclusiva e di qualità per tutti gli studenti. Un efficace progetto di co-progettazione permette di adattare il modello PEI alle diverse esigenze degli studenti, creando a sua volta un ambiente in cui possa raggiungere il suo potenziale massimo. Inoltre questa forma di collaborazione offre una forma di insegnamento basata sul rispetto delle differenze di ciascun alunno e che sostiene il loro successo scolastico e nella vita. "La responsabilità dell'azione educativa svolta nei confronti dell'allievo disabile deve essere alla stessa stregua dell'insegnante di sostegno e degli insegnanti curricolari; in caso contrario l'alunno rischia di essere isolato anziché integrato. In altre parole è sempre più necessario che la professionalità docente passi da una dimensione prevalentemente di "tipo esecutivo" ad una dimensione di "tipo progettuale" a vantaggio di tutti gli allievi e soprattutto di quelli portatori di handicap" (Savarese, & Cuoco, 2010).

2.4 PEI VERSUS PROGETTO DI VITA

«Il profilo individuale, prevede una specifica strutturazione dei sostegni e dei supporti necessari alla persona, organizza un percorso all'interno di un progetto di vita che dia significato personale ai vari obiettivi e alle azioni di cura educativa/riabilitative.»

(Cottini et al., 2016 p.418)

Per poter comprendere quali siano le differenze e come questi documenti possano essere collegati fra loro è bene innanzitutto avere le idee chiare sul Progetto di Vita.

Esso, infatti, è un documento che partendo dal profilo funzionale, dai suoi bisogni, dalle sue aspettative e nel rispetto della propria autonomia, individua quali sono le sue possibilità, i servizi e tutti i sostegni e supporti (formali e non formali) che possano permettere alla persona di:

- migliorare la qualità della propria vita;
- sviluppare a pieno le potenzialità;
- farsi sentire parte integrante delle comunità;
- avere una vita indipendente con le stesse opportunità degli altri.

Tale diritto viene sancito dalla legge quadro n. 328 del 2000¹⁰, per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. Tale legge prevedeva infatti che affinché la persona ottenesse una piena integrazione scolastica, lavorativa, sociale e familiare venisse predisposto un Progetto di Vita individuale che si rifaccia anche a quella che è la Qdv (Qualità di Vita) della persona stessa e che quindi Progettare un intervento significhi tener conto dei diversi livelli con i quali una persona viene in contatto e che la vede soggetto attivo e partecipe in ognuno di essi.

Il Progetto di Vita deve presentarsi come uno strumento dinamico e flessibile che cambia in base ai bisogni della persona, al suo evolversi e alle sue esigenze in base al fatto che essa abbia bisogno di una maggior accompagnamento o sia più autonoma. Il Progetto di vita si pone l'obiettivo la capacità di autodeterminarsi

¹⁰ Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali". Tale legge che promuove interventi sociali, assistenziali e sociosanitari per garantire un aiuto concreto alle persone e alle famiglie in difficoltà.

della persona sfruttando tutti i supporti che possono accrescere le proprie capacità e potenzialità.

Oltre a valutare gli apprendimenti dell'alunno, gli obiettivi raggiunti e il percorso didattico, infatti, va dedicata una particolare attenzione alla coerenza del documento redatto con gli obiettivi del Progetto di Vita dell'alunno inteso in senso più ampio rispetto alla sola vita scolastica. Nella vita dello studente, infatti, sono diverse le figure che sono in rapporto con lui, non solo in ambito formale e istituzionale ma anche in ambito informale. Queste figure giocano tutte un ruolo nel Progetto di Vita dell'alunno:

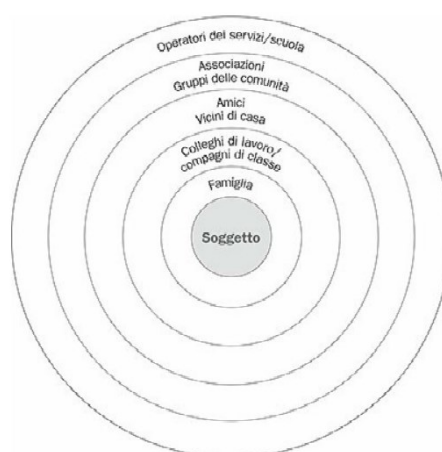


Diagramma della rete di figure coinvolte nel Progetto di vita dell'alunno.

(Dal piano educativo individualizzato al Progetto di Vita, Prof. Mario Paolini, Centro territoriale di documentazione per l'handicap di Manerbio www.ctrhmanerbio.it)

Quindi, dall'analisi della letteratura di riferimento sommata all'esperienza diretta, è emerso come il PEI e il Progetto di Vita siano documenti che devono in qualche modo richiamarsi e confermarsi a vicenda, questo almeno durante il periodo scolastico, nonostante spesso vengano sviluppati e messi in atto separatamente, penalizzando in questo modo la crescita e lo sviluppo degli individui. È invece importante che il primo (PEI) sfoci nel secondo (Progetto di Vita) considerando l'alunno a 360 gradi, andando oltre la sua presenza fisica a scuola, immaginandolo come persona appartenente a contesti diversi e complementari tra loro, con i quali entra in contatto ogni giorno (famiglia, società, etc.).

Questa ricerca nasce dalla necessità di comprendere, dall'interno dell'ambiente scolastico, da dove nasca questa mancanza comunicativa, oltre che dal bisogno di migliorare la situazione e insieme agli insegnanti e agli altri stakeholders, co-progettare in modo attivo e partecipativo un possibile intervento che sia concreto

CAPITOLO 3: DISEGNO DI RICERCA

3.1 L' APPRECIATIVE INQUIRY

L'Appreciative Inquiry è una metodologia di lavoro innovativa, che si focalizza su quanto di buono, efficiente e funzionante già esista all'interno di un'organizzazione, favorendo così lo sviluppo. Il termine inglese *appreciative* indica proprio il "riconoscimento del valore di", che nel processo di ricerca in esame si riferisce alla scoperta di nuove possibilità e potenzialità nel soggetto, singolo o organizzativo (Dario, 2015, p.341). Può essere considerata una prospettiva alternativa e complementare alla ricerca-azione che va a collegarsi alla psicologia sociale e positiva tanto da definire una dei principi "inquiry begin with appreciation" (Dario, 2015 p.343).

Ciò su cui l'Appreciative Inquiry (AI) desidera mettere l'accento è la contraddizione nel concetto di cambiamento globale. In questo contesto, l'umanità sta sviluppando sempre più abilità per formulare diagnosi molto complesse, considerando sempre tutto come una grande sfida da risolvere. Tuttavia, questa eccessiva attenzione mira solo alla risoluzione dei problemi e sembra compromettere il senso di collaborazione tra gli individui, i quali invece di lavorare insieme, organizzandosi per intraprendere azioni costruttive, applicano una visione orientata solo ed esclusivamente ai problemi. Questa visione rischia di non far agire in modo positivo e di minare anche il nostro modo di relazionarci con gli altri, limitando (e di molto) l'instaurarsi dei legami costruttivi, in quanto siamo preoccupati e vediamo solo gli aspetti negativi.

Allontanarsi da questa mentalità, significa abbracciare una prospettiva più positiva, andando a creare collaborazione, innovazione e ispirazione, cercando gli aspetti positivi nelle sfide che ci si presentano, in modo tale da guardare al futuro con ottimismo.

In seguito a ciò, possiamo quindi affermare che nell'Appreciative Inquiry non ci si basa sull'identificare i problemi chiave, le carenze, per l'analisi delle cause e delle soluzioni e per lo sviluppo di un piano d'azione, ma piuttosto un'attenzione al cuore positivo e alla generatività (Dario, 2015).

forcing an examination of the impact of positive emotions on change processes, and offering generativity, instead of problem-solving, as a way to address social and organisational issues

(Bushe, 2013, p 5).

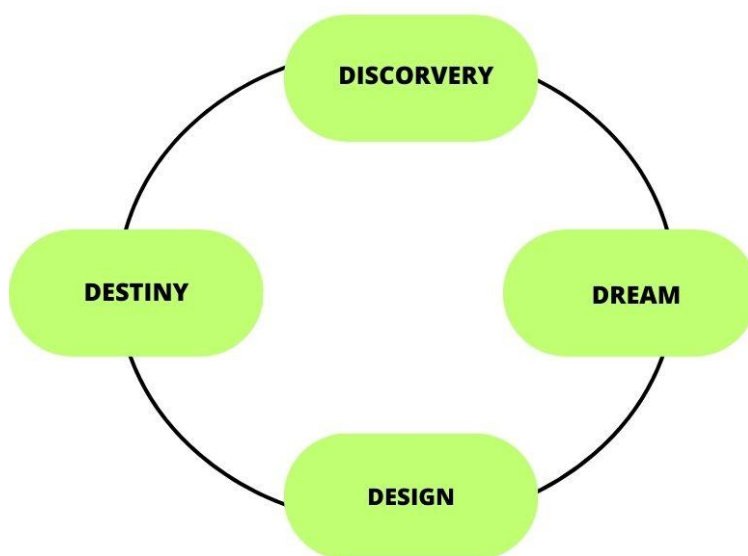
Esso si focalizza sul problem solving; con l'Appreciative Inquiry non ci si concentra sul problema, ma sulle migliori aspettative possibili, fondandole su quanto di buono già esistente, il quale a sua volta risiede nella necessità che le azioni, le interviste e la semplice definizione del quadro iniziale, debbano essere qualcosa di unico, sul quale i soggetti non abbiano mai riflettuto collegandosi a memorie e a significati profondi. Tutto ciò in quanto lo scopo è costruirne di nuove e andare ad abbassare alcune barriere per aiutare a produrre un rimodellamento, qualcosa di molto diverso, permettendo soprattutto ai più emarginati di intervenire e far sentire la propria voce (Dario, 2015).

Essa nasce nel 1986 dal pensiero di David Cooperrider e dalla sua collega Suresh Srivastva, ricercatori e docenti presso l'Università americana "Case Western Reserve". Durante i loro studi era emerso, appunto, come un uso eccessivo del modello del Problem Solving spesso frenasse l'analisi e la comprensione della situazione e focalizzasse l'attenzione solo sui problemi, limitando così l'opportunità di nuove "visioni" su modelli organizzativi ottimali.

In merito al nostro campo di interesse, la scuola ha sicuramente bisogno (e lo sottolineano in molti), del cambiamento fondamentale verso una mentalità generativa e orientata alla positività. (Bushe, 2010). Qui, più che in altri contesti infatti, occorre far aumentare la qualità degli apprendimenti, riconoscendo l'aspetto positivo, andando a creare nuove modalità nel prendersi cura dell'alunno e di riconoscimento di quanto lui stesso attua.

Una mentalità che apprezza e considera le istituzioni come sistemi vivi, che comprendono come ci sia bisogno di ognuno per attuare il vero cambiamento e miglioramento.

3.1.2 IL MODELLO DELLE 4D



Discovery

La Fase di Discovery è la prima fase e ciò che la rende così potente è la sua capacità di spostare il focus. Invece di concentrarsi esclusivamente sui problemi, cerca di vedere le possibilità che si presentano, attraverso un dialogo aperto, la condivisione delle esperienze e delle scoperte. In questa fase vi è l'opportunità di riscoprire la passione e l'entusiasmo che spesso si possono perdere nella frenesia quotidiana.

Ci invita a vedere le situazioni da diverse angolazioni, a creare dei collegamenti che a volte non si credeva possibili ed a immaginare scenari futuri arricchiti dalle situazioni vissute nel passato. Nella fase di Discovery ci si pone quindi delle "positive question", le quali servono proprio ad innescare un processo rivitalizzante, che orienti le fasi successive dell'intervento in chiave generativa. Si arriva all'identificazione del Positive Core (Dario, 2015), il nucleo di forza, ovvero sia gli elementi esistenti e potenti su cui fondare lo sviluppo. Tra questa fase e quelle successive possono trascorrere anche diverse settimane o mesi.

Quindi, nella fase di Discovery, è molto importante essere curiosi. Ricordiamoci di essere curiosi, aperti e collaborativi.

Dream

Questa seconda fase del “Sogno” si collega alla visione, cioè all’immaginazione del futuro possibile, desiderato e condiviso. Si tratta di un invito ad elaborare ipotesi e scenari su come il presente possa evolvere ed esprimere al meglio le potenzialità e le risorse presenti viste nella fase precedente.

La fase Dream, invita a focalizzarsi sull'orizzonte delle possibilità. È un vero e proprio momento di ispirazione collettiva, in cui si cerca di dar voce alle visioni più audaci e immaginare il futuro che si desidera creare. Ci concede la possibilità di sognare ad occhi aperti, senza restrizioni, andando a creare un’immagine ideale di tutto ciò che è stato apprezzato nella fase precedente di Discovery. Ci concede la possibilità di mettere in discussione il "cosa sia possibile", chiedendo di guardare oltre le barriere che si possono avere e di creare ed essere innovativi. Questa fase è fortemente generativa, perché volta ad espandere il potenziale dei soggetti e dell'organizzazione, sfidando lo status quo per creare sinergia e attivazione. Qui ha inizio la co-progettazione per il futuro di tutti. I partecipanti in gruppo visualizzano, creano e rappresentano il loro ideale futuro. È quindi un'esperienza condivisa, che cerca di legare i nostri desideri individuali in una tela collettiva. Il sogno unisce nella costruzione di un futuro. La fase del sogno ci insegna quindi che l'immaginazione sia il primo passo verso la realtà e che nei sogni collettivi si può trovare la motivazione per superare le sfide, per innovare e per costruire un futuro che rifletta le nostre idee.

La fase di Dream si conclude quindi con la creazione di un Opportunity Plan che contiene tutti gli elementi auspicati del Dream in quanto, i nostri sogni spingono oltre la zona di comfort e costringono ad agire in modi che potrebbero sembrare audaci, ma che alla fine conducono verso l'evoluzione.

Design

Nel percorso dell'Approciative Inquiry, la fase del "Design" gioca un ruolo fondamentale nel trasformare i sogni in piani concreti. Dopo aver sognato in grande e aver immaginato un futuro ispirante nella fase precedente, qui si cerca di dare forma e struttura a quelle prospettive generate nella fase precedente in progetti precisi e attivabili attraverso un "Action Plan". Questa fase prevede la realizzazione dei sogni in azioni tangibili, passando quindi dall'immaginazione all'organizzazione, andando a definire obiettivi chiari e misurabili, identificando le risorse necessarie e pianificando i passi da compiere.

Un'altra caratteristica importante di questa fase è la sua flessibilità, in quanto nel progettare il percorso si cerca di rimanere aperti al cambiamento e all'adattamento. Ciò su cui si lavora può cambiare man mano che si acquisiscono nuove informazioni o si presentano delle sfide. Ma è importante mantenere l'equilibrio rimanendo fedeli alla visione che ci si è posti, soprattutto mentre si affrontano le sfide. Anche qui, come nella fase precedente, la collaborazione è fondamentale perché le diverse visioni, punti di vista, prospettive e competenze ci permettono non solo di metterci nella condizione di ascoltare e lavorare assieme, ma danno la possibilità di realizzare ciò che si vuole ottenere.

La fase di Design può essere vista come il ponte tra visione e realtà, tra pensiero ed esecuzione. Questa fase richiede impegno e flessibilità. È il momento in cui trasformiamo il sogno in qualcosa di tangibile, dimostrando come le idee possano davvero prendere vita quando le sosteniamo con azioni determinate e ben progettate.

Destiny

La fase "Destiny" si presenta come l'ultima fase di questo modello. Dopo aver sognato in grande, progettato con attenzione e agito con determinazione, questa fase ci invita a riflettere sull'evoluzione avvenuta e a considerarne il significato più ampio. Essa infatti non riguarda solo i risultati tangibili, ma considera anche l'aspetto emotivo e culturale che si è venuto a creare. Porta a riflettere su quanto raggiunto, su ogni passo intrapreso, su ogni sfida affrontata che abbia contribuito

a raggiungere l'obiettivo finale. Inoltre, invita a considerare come possiamo mantenere e amplificare quanto raggiunto, ad esempio come consolidare i cambiamenti positivi nelle azioni quotidiane.

La fase di Destiny, riguarda quindi la realizzazione e l'individuazione delle forze in grado di agire, per sostenere il futuro, di fronte al cambiamento improvviso, imprevedibile, incostante che l'attuale situazione di complessità rende consueto in qualunque condizione.

3.2. OBIETTIVO DI RICERCA

L'obiettivo della presente ricerca è comprendere come il PEI, strumento progettuale didattico-educativo propriamente scolastico, possa e debba dialogare con il più ampio Progetto di Vita dell'alunno. Tuttavia, scrivendo ed analizzando la letteratura legata agli argomenti, sono scaturite delle oggettive criticità riguardo al Pei e al Progetto di Vita. Innanzitutto, a titolo di esempio, la difficoltà di integrazione fra i due, seguita dalla frammentazione nel percorso di accompagnamento dei soggetti e il ben più importante rischio che il PEI sia confinato all'ambiente scolastico e non consideri i più ampi obiettivi esistenziali.

3.2.1 DOMANDE DI RICERCA

1. In che modo PEI e Progetto di vita possono coesistere per uno sviluppo globale dell'alunno in quanto persona?
2. In che modo il PEI può connettersi al PdV?
3. Quali sono le strategie progettuali che possono rinforzare la connessione PEI/PDV?
4. Chi, tra le figure della rete formale e della rete di prossimità, possono favorire il dialogo tra questi due livelli progettuali?
5. Quali framework teorici possono promuovere una visione globale della progettazione e della valutazione, che siano idonee ad armonizzare PEI e PDV?

3.2.2 METODO DI RICERCA

Il metodo utilizzato nella presente ricerca è quello dell'Approciative Inquiry, in quanto riesce a cogliere in profondità la visione personale dei soggetti coinvolti e il loro punto di vista, in modo libero e partecipativo. Il contesto di ricerca in cui si è svolto il tutto è l'istituto comprensivo 2 di Montecchio Maggiore e in particolare la scuola primaria di riferimento. Non è stato possibile coinvolgere direttamente la funzione strumentale del sostegno e la dirigenza per problemi organizzativi, ma sono state coinvolte le figure degli insegnanti curricolari e di sostegno. Il metodo, inoltre, si è soffermato solo su tre dei cinque modelli dell'AI ossia Discovery, Dream e Design tralasciando la parte di Delivery in quanto il focus della ricerca fosse principalmente sulle prime tre.

3.2.3 I PARTECIPANTI

Il campione comprende quattro docenti di sostegno e uno curricolare dell'Istituto Comprensivo Zanella di Montecchio Maggiore. Il campionamento effettuato è di tipo non probabilistico di convenienza, pertanto i risultati ottenuti dalla ricerca non sono generalizzabili. Inoltre, si vuole evidenziare come i docenti che hanno partecipato alla ricerca, avessero un interesse personale verso l'argomento analizzato, in quanto ritenuto "spinoso" da comprendere, integrare ed attuare.

3.2.4 LO STRUMENTO DI RICERCA

Lo strumento utilizzato per la ricerca è il Focus Group. Esso era composto da domande aperte semistrutturate, poste da un moderatore esterno. Esse avevano inoltre lo scopo di avviare un confronto riguardo gli argomenti prima citati, divise in tre macro aree, corrispondenti alle prime tre categorie dell'AI (Discovery, Dream e Design). Nello specifico si trattavano gli aspetti positivi e negativi del PEI, la visione di una scuola inclusiva e infine come poterla realizzare nel concreto. Il tutto è stato ipotizzato a partire dalla revisione della letteratura e più in particolare sulla base delle conclusioni degli studi analizzati.

3.3 ANALISI DEI DATI: PROCEDURA DI ANALISI DEI DATI

Per procedere con un'accurata analisi dei dati, dopo aver svolto il Focus Group, ho suddiviso quest'ultimo in tre parti, in modo tale da andare a riprendere il modello delle 4D, solo in quelle parti che sarebbero servite in questa ricerca. La procedura di analisi dei dati è avvenuta attraverso tre fasi, seguendo la procedura dell'analisi di contenuto. La prima fase è costituita dalla trascrizione del focus group, in modo da poter leggere più volte i dati e poterli analizzare più facilmente. Nella seconda fase c'è stata la divisione della trascrizione nelle tre fasi dell'Appreciative Inquiry, per richiamare il modello delle 4D (Discovery, Dream and Design) e di conseguenza la divisione delle parti nei temi ricavati dalle risposte. Una volta suddiviso in tre macro aree, per ognuna di esse ho stabilito delle parole chiave riconducibili all'area analizzata così poi sarebbe stato più facile procedere con l'analisi dei dati. Così si è andato a definire già a priori uno schema, che mi ha permesso di andare a ricercare e riprendere le informazioni in modo più rapido e dettagliato. L'ultima fase è quella di scrittura, dove c'è stata una rielaborazione dei temi ricavati attraverso la stesura di un testo, in cui oltre ad essere riportati i risultati, sono stati inseriti dei frammenti ricavati dalle interviste.

3.3.1 ANALISI PRIMA FASE: DISCOVERY

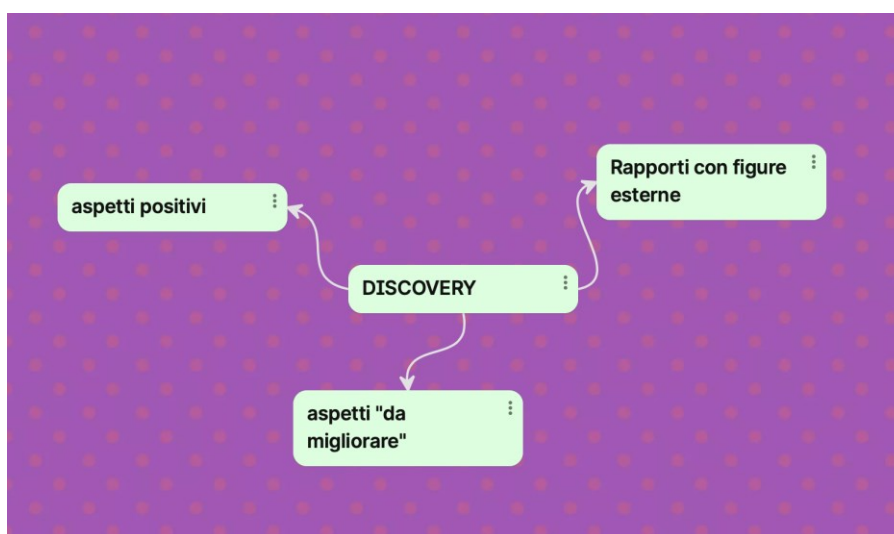


fig. 2. "Schema dei sottotemi della fase Discovery"

Nella prima parte del focus group le domande riguardavano principalmente il primo stadio dell'Approciative Inquiry, ossia la fase di Discovery.

Il primo elemento che si è potuto analizzare è sicuramente la predisposizione dei partecipanti a trovare gli aspetti positivi all'interno dei loro contesti lavorativi che riguardassero il PEI e il suo intreccio con il Progetto di Vita. In questo caso, il mediatore ha dovuto riportare l'attenzione più volte sull'importanza di considerare, in questa fase, gli aspetti positivi e porre delle "positive question". Tale procedura ha caratterizzato tutta la durata dell'intervista di gruppo.

Superata questa difficoltà, sono stati evidenziati molti elementi, alcuni positivi altri meno. Innanzitutto, tra gli aspetti positivi che i partecipanti hanno esposto vi è sicuramente l'inclusività del PEI, in particolare modo perché tale documento permette di stabilire degli obiettivi da perseguire durante l'anno scolastico; le varie revisioni riguardanti il documento stesso, che permettono di modificarlo per renderlo maggiormente adatto al bambino attraverso un confronto preciso e chiaro e infine, la maggior "libertà" del PEI attuale rispetto al precedente (definito da uno dei partecipanti), in quanto più semplice da compilare e utile nel permettere l'inserimento aggiuntivo degli obiettivi a breve termine e non solo quelli a lungo termine, andando così a rendere più gratificante il lavoro fatto. All'interno del PEI (ultima versione dell'anno 2022), vengono inoltre inserite le figure di riferimento che durante l'anno lavorano insieme e che partecipano alla crescita degli alunni e per concludere è emerso che questo è uno strumento consultabile dagli insegnanti in qualsivoglia momento, per delle verifiche o valutazioni.

Nonostante gli aspetti positivi sopra descritti, non mancano quelli che sono stati definiti "da migliorare". Tra questi uno in particolare ha catturato l'attenzione: alla domanda se il PEI e il Progetto di Vita si considerano l'un l'altro nel momento della redazione del PEI, questa è stata una delle risposte:

Zero assoluto, perché essendo che viene redatto solo dall'insegnante di sostegno e le altre parti non entrano in gioco, no; e secondo me, magari velatamente c'è, quello che scriviamo, il quadro informativo ecc..., però non è così chiaro.

(Alice)

In questa risposta, emerge la poca interazione tra il PEI e il Progetto di Vita, considerata sostanzialmente nulla. Da qui si può intendere che il PEI consideri principalmente il contesto scolastico, tralasciando però la vita esterna all'ambiente scolastico.

A volte, cioè ci sono dei casi in cui dici ok a questo gli serve la scuola, ma magari è più importante che invece di contare fino a 20, riesca a mettersi le scarpe e la giacca da solo, perché ovviamente se deve uscire, oppure lanciare o afferrare la palla, perché la capacità di giocare con la palla può metterlo in relazione con altri bambini anche al parco, per cui a volte magari io ho uno sguardo più su questo. C'è chi magari ha uno sguardo più sulla didattica pura.

(Veronica)

Per gli insegnanti, o perlomeno, a quelli partecipanti al focus group, acquista maggiore importanza, in determinate situazioni, l'apprendimento di competenze utilizzabili dai bambini anche fuori dall'ambiente scolastico, nella vita quotidiana e nella comunità in cui i loro alunni vivono. Proprio per questo motivo, il ruolo dell'insegnante non deve riguardare solo le conoscenze didattiche, ma anche quelle della vita reale e quotidiana degli alunni.

Un altro degli aspetti da migliorare, condiviso da tutti i partecipanti è la mancata collaborazione nella compilazione di questo o altri documenti (PDP, PDF, etc.) tra gli insegnanti della stessa classe. Sicuramente vi è collaborazione tra le insegnanti di sostegno, ma decisamente meno tra queste e le insegnanti curricolari:

Non perché non ci troviamo bene, anzi siamo molto unite e ci parliamo molto, ogni giorno abbiamo dei riscontri, però nella comunicazione vera e propria, ad esempio l'altro giorno mi sono presentata al GLO finale ed è stato letto il PEI e io, cioè, non l'avevo mai visto e per me non è normale, nel senso che mi sarebbe piaciuto vederlo prima di leggerlo con i genitori, poi io ero d'accordo però se mi chiedete ditemi i pro e i difetti, io non posso dirlo perché non so adesso com'è fatto, io non mi sono resa conto del cambiamento, me l'ha detto l'insegnante di sostegno.

(Alice)

La comunicazione tra i due ruoli è fondamentale in quanto fornisce agli alunni la sicurezza e l'equilibrio corretto per svolgere al meglio le attività scolastiche e

raggiungere così i suoi obiettivi. Inoltre, l'insegnante curricolare deve essere a conoscenza dei vari provvedimenti da seguire indicati nel PEI, sia per poter assicurare il giusto supporto al bambino, sia per supportare la collega e saperla sostituire in caso di assenza. La possibilità di scrivere il documento con tutte le insegnanti fornisce quindi a tutte responsabilità, per compilarlo, andare a consultarlo e valutare le scelte fatte. Detto ciò, un ulteriore aspetto definito "da migliorare" è l'inclusività dei PEI:

Perché tu hai 20 bambini e se hai 5 ore e mezza con uno, tu non puoi far vedere un video a uno e agli altri far scrivere, quindi lo dico in maniera un po' provocatoria...per me non è inclusivo...

(Veronica)

Per me è inclusivo in quelle 5 ore e mezza, per il resto come dice anche Anna i bambini sono abbandonati a loro stessi. Se io ad esempio in una classe ho solo un'ora [...] quindi purtroppo non è così tanto inclusivo, cioè è inclusivo quando hai preparato tutto te?

(Valeria)

L'inclusività del Pei, come abbiamo potuto leggere, sembra essere racchiusa nelle ore in cui sia presente l'insegnante di sostegno in classe con l'alunno, mentre nelle altre ore viene un po' trascurata. Gli elementi a sfavore di questo modus operandi possono essere molti, ad esempio la mancata comunicazione tra le insegnanti, o il numero di alunni nelle classi troppo elevato, per cui l'insegnante non riesce a fornire supporto a tutti. Inoltre, un aspetto da considerare (e che spesso si scontra con l'ideale stesso del PEI) è la troppa concentrazione sul raggiungimento degli obiettivi tralasciando gli altri aspetti, come i limiti dell'alunno, le sue aspettative, le sue abilità e le sue emozioni. Questo perché:

In realtà dopo tutto questo all'interno del PEI non serve a niente, cioè è tutto focalizzato su obiettivi, dimensioni, macro aree e sinceramente a me non serve a niente...

(Valeria)

Il PEI, come documento scolastico viene compilato dagli insegnanti e viene considerato come un documento inclusivo. Tuttavia, non sempre questo particolare viene soddisfatto: a livello teorico sicuramente garantisce l'inclusione

dell'alunno a cui è rivolto ma, troppo spesso, questo aspetto viene sottovalutato (a volte non per volontà degli insegnanti stessi, ma per motivi esterni):

Io sto vedendo che con un bambino c'è un grandissimo problema, ovvero che il PEI non viene rispettato, cioè io in quelle 5 ore e mezza in cui sono lì allora quello che ho scritto effettivamente viene svolto, nelle altre ore, quindi se un bambino fa il tempo pieno a 40 ore, nelle altre 35 il bambino segue completamente la programmazione di classe, quindi io che scrivo che il bambino ha un disturbo del linguaggio non può scrivere a manetta o mettersi a lavorare con le immagini eccetera, poi non lo trovo fatto, perché non c'è tempo non è possibile..

(Veronica)

Un altro elemento da considerare tra gli aspetti reali del PEI è il rapporto che esso ha con i diversi stakeholders: specialisti, altri insegnanti e soprattutto genitori:

Nella mia esperienza, zero.

(Francesca)

Il mio problema è questo, cioè io ho una mamma che non parla italiano e io ho difficoltà, non capisco [...] abbiamo fatto il GLO, ma non è stato leggere il PEI, ma abbiamo dovuto prendere la mamma che faceva fatica ad accettare le difficoltà del figlio, star lì a spiegarle come noi abbiamo fatto, e lei poveretta non ha capito nulla[...] secondo me è il fatto che nel creare il PEI dovrebbe esserci il genitore lì di fianco, cioè durante proprio la stesura, ma è una cosa ovviamente impossibile.

(Valeria)

Inoltre è emerso come una delle difficoltà principali nella comunicazione con i genitori siano proprio le barriere linguistiche. Vi è quindi la necessità di trovare un mediatore linguistico che traduca i discorsi. La barriera linguistica rende molto più difficile la comunicazione tra gli insegnanti, in particolar modo se si tratta di argomenti delicati come la compilazione del PEI o la lettura di una diagnosi. Proprio per questo motivo è necessaria una figura aggiuntiva come un interprete o un mediatore linguistico.

A me a livello di progettazione è servito tanto...poi uhm un'altra cosa che mi è servita anche se la scuola non lo richiede però il dialogo con la famiglia anche al di fuori, cioè so che non sarebbe proprio corretto però io ho dato il mio numero di telefono (un'altra: anche io!) ai genitori, perché se devono sentirsi...

che poi si danno comunque dei limiti di non scrivere alle 10 di sera e a mezzanotte, ma comunque in orario pomeridiano e per necessità, però è servito per avere tante informazioni [...]

(Valeria)

3.3.2 ANALISI SECONDA FASE: DREAM

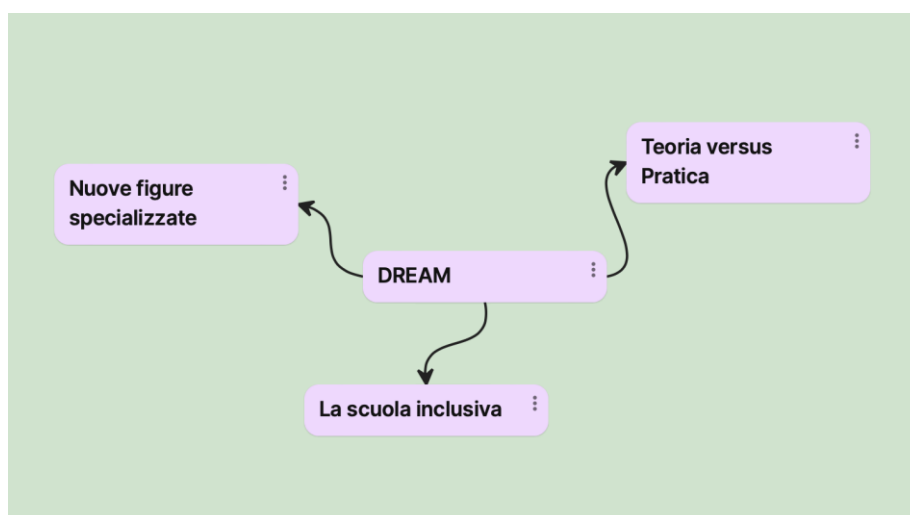


fig. 3. "Schema dei sottotemi della fase Dream"

La seconda fase dell'Approciative Inquiry è la fase "Dream", in cui si propone alle partecipanti del focus group una visione condivisa del futuro possibile desiderato e condiviso.

Nella visione della scuola inclusiva data dai partecipanti del focus group, come prima cosa emerge l'aspetto dell'ambiente scolastico e in particolare, la necessità di ampliare gli spazi delle aule. Assieme a questo si vuole anche aggiungere dei laboratori da condivisione con altri alunni che hanno età e diagnosi diverse, in modo tale da mettere in atto l'apprendimento cooperativo:

Laboratori in cui si possono sperimentare, cioè possono avere esperienza di quello che studiano e rimangono aggiornati, non con le cose impolverate [...] spazi per condivisione e aule più grandi in modo che si sia anche all'interno della stessa aula lo spazio necessario per i gruppi per l'apprendimento cooperativo.

(Veronica)

Inoltre un scuola inclusiva, prevede delle attività di peer tutoring, in cui i bambini più grandi aiutano i più piccoli nei compiti e nelle azioni quotidiane. Capita sovente che la classe non sia il luogo ideale per tutti gli alunni, in particolare per quelli che non amano i rumori troppo forti. Proprio per questo motivo risulta ideale creare degli spazi anche all'esterno per favorire gli apprendimenti di tutti. A tal proposito, una caratteristica per la scuola inclusiva esposta da tutti i partecipanti è il bisogno di avere più personale a disposizione sia per i vari insegnanti sia per la scuola in generale.

Per me personale. Io, va bene gli spazi, ma se non c'è un personale che si occupa di questi spazi con dei bambini non ce ne facciamo niente. Personale come insegnanti di sostegno con più ore, noi abbiamo tantissimi bambini con 5 ore e mezza, non fai niente, cioè noi siamo creati per le aule di sostegno anche con le luci là, quelle là, proprio molto tecnologico. Però se non c'è il personale, se non c'è l'insegnante di sostegno io come faccio, dove lo porto il bambino che in quel momento ha difficoltà? Da nessuna parte, me lo devo tenere in classe e farlo soffrire.

(Alice B.)

Inserire maggior personale potrebbe essere uno degli elementi chiave per favorire la nascita e lo sviluppo di scuole inclusive. In questo modo, per esempio, si può arrivare ad avere più insegnanti di sostegno che aiutano gli alunni durante tutto l'arco della giornata e non solo come succede attualmente, in poche ore settimanali. In aggiunta, può aiutare avere anche del personale che si occupi principalmente dei laboratori, delle aule polifunzionali e della loro gestione in modo tale da garantire così sempre ordine e sicurezza:

Io ho avuto una classe l'anno scorso che per esigenze Covid era in laboratorio, è stata adibita a classe vera e propria e aveva un bambino oppositivo provocatorio. Avevano individuato quell'aula per la classe in cui c'era lui, in modo che lui potesse andare in questo spazietto...un disastro perché era un bambino molto attivo, iperattivo. Quindi mi prendeva le cose dall'armadio e se ne andava nella sua postazione che nessuno aveva detto precisamente "è la tua postazione", e io non potevo controllare gli altri 23 con questo che mi andava in giro, mi prendeva le cose. Dal mio punto di vista curricolare avrei sentito tanto il bisogno di un insegnante lì con me sempre, perché per me in certi momenti mi sono trovata in pericolo io e ho messo in pericolo i miei alunni.

(Alice)

Oltre a quanto detto, un aiuto fornito dal personale aggiuntivo e la possibilità di avere degli spazi più grandi e accoglienti, permette anche la riuscita di attività più inclusive:

Anche maggiore specializzazione, anche adesso Musica è una delle materie più inclusive che si possono sfruttare al massimo però per me non è inclusione mettere una musica su youtube e i bambini cantano le canzoncine, cioè per me è prendiamo degli strumenti cioè...quest'anno c'è stato un problema... e qui per me la scuola inclusiva è preparate degli spettacoli delle cose individuali e ognuno porta la propria esperienza, e proprie risorse e competenze per fare in modo che ci siano degli spettacoli. Quest'anno una ragazza in particolare aveva proposto uno spettacolo inclusivo, in cui tutti i bambini anche quelli con disabilità grave avrebbero avuto la loro partecina. Le insegnanti si sono spaventate, perché come facciamo? Perché hanno visto la cosa più grande di loro, però pensiamo se avessimo avuto gli spazi come dicevano loro e soprattutto il personale.

(Veronica)

Questi nuovi approcci pensati nell'ottica di una scuola più inclusiva richiedono però più competenze ed abilità, sia per gli insegnanti già inseriti nel contesto, sia per il personale che invece subentra come aiuto. Dunque è richiesta ed è necessaria una maggiore specializzazione, competenze in ambito scolastico per i bambini con disabilità. Sicuramente in merito a ciò, quest'ultime sono più facili da affidare ad un'equipe educativa giovane, in quanto, dovendo ancora costruire la propria esperienza sul campo, può sfruttare al meglio le nuove conoscenze e i tutti gli aggiornamenti legati ad un determinato argomento e riuscire a creare una programmazione in grado di includerli. Per fare ciò è sicuramente necessaria una mentalità aperta a nuove prospettive flessibili e questo a prescindere dall'età dell'insegnante.

Oltre a queste caratteristiche viene evidenziato come importante, nella scuola ideale, il rapporto con le persone esterne al contesto, in particolare i genitori degli alunni:

Secondo me è fondamentale che ci sia una condivisione permanente con la famiglia, cioè nel senso che io abbia un rapporto con la famiglia un aspetto comunicativo con la famiglia non solo durante i GLO ma sempre, cioè per dirti, cavolata, una volta alla settimana si fa un incontro con la famiglia per definire

come quella settimana è andata, quali possono essere gli obiettivi, magari che si possono migliorare, i lati positivi, i lati negativi e secondo me allargare l'aspetto comunicativo con la famiglia a più incontri, non solo tre all'anno, che per me sono pochi e passa troppo tempo l'uno dall'altro.

(Valeria)

L'importanza del rapporto con la famiglia dell'alunno risulta fondamentale per stabilire con chiarezza gli obiettivi che si intendono raggiungere e per avere anche delle informazioni su come l'alunno si comporta anche al di fuori del contesto scolastico. Tuttavia, molto spesso, nelle scuole l'incontro con i genitori avviene ufficialmente con la riunione GLO¹¹, che a sua volta si verifica in poche occasioni durante l'anno scolastico (tre). Sarebbe invece opportuno che questi confronti si organizzassero più spesso in quanto questo è utile alla famiglia per comprendere i progressi del figlio, ma anche all'insegnante per confrontarsi su alcuni obiettivi o semplicemente per mettere al corrente i genitori sui progressi, ma anche delle difficoltà, per poter infine trovare una strategia comune, e dare inizio all'interazione tra PEI e Progetto di Vita.

In riferimento alla figura dell'insegnante, si è visto che quest'ultima è fondamentale, ma allo stesso tempo delicata, in quanto nella scuola ideale creata dai partecipanti al focus group, dietro a questa figura ci deve essere un supporto costante e ben solido. Molto spesso, come testimoniato dalle risposte dei partecipanti, il lavoro dell'insegnante curricolare e dell'insegnante di sostegno porta con sé momenti di sconforto e di difficoltà, per questo motivo avere una figura professionale, come può essere uno psicologo, che supporti il loro lavoro può favorire il miglioramento del clima all'interno dell'ambiente lavorativo. In merito a questo, è risultata molto d'impatto la testimonianza di una partecipante:

Ecco secondo me c'è poca tutela come professione... allora è una professione che secondo me ti...non mi viene la parola, logora. Allora dall'esterno la figura dell'insegnante è che siamo quelle piene di ferie, lavoriamo con un part

¹¹ G.L.O.: Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione, è l'organo collegiale che procede alla stesura e all'approvazione del PEI per gli alunni con disabilità certificata (Legge 104/1992). È composto da tutti i docenti del Consiglio di Classe e presieduto dal Dirigente Scolastico o figura delegata.

time...non hanno idea di quanto un anno intero sia logorante lavorare con i bambini. Responsabilità, carte, quante se ne devono fare durante il giorno la settimana, quante riunioni, per cui io la vedo proprio come una tutela per promuovere il benessere psicologico.

(Francesca)

In questo estratto di intervista si può leggere quindi come il lavoro dell'insegnante sia faticoso e fino a che punto venga percepito dalle insegnanti stesse. Vi sono diversi fattori: le responsabilità, le carte da compilare, il benessere della classe, il rapporto con i colleghi etc. Inoltre questo lavoro occupa la maggior parte del loro tempo e a volte questo comporta anche dei disagi personali. Proprio per questo è importante introdurre delle nuove figure nell'ambiente scolastico a supporto di tutti gli insegnanti.

A me ha stupito all'ultima riunione al collegio in presenza quando ci hanno chiesto di fare il corso sulla privacy e poi ci avevano chiesto di compilare questo format mettendo tra le prime tre quali potessero essere i temi più importanti da fare per un eventuale corso con questa assicurazione... Quasi tutte quelle che avevo attorno e io sono andata a spiare un po' le persone tra le prime tre hanno messo stress lavoro-correlato. Cioè è un problema che viene sentito percepito da tutti quindi credo che ci vorrebbe tanta attenzione se vogliamo le scuole inclusive.

(Veronica)

Nella scuola inclusiva ideale dunque, oltre agli spazi più ampi, al personale specializzato, occorre maggior supporto per gli insegnanti. Se tale appoggio fosse garantito da subito in tutte le scuole, probabilmente il clima all'interno di esse sarebbe più sereno e collaborativo, in virtù del fatto che gli insegnanti, sentendosi ascoltati, trasmetterebbero questa serenità anche ai loro studenti e colleghi. Ciò non toglie che ci possano comunque essere momenti di sconforto e malessere all'interno del contesto, ma sicuramente verrebbero gestiti e superati in modo più costruttivo.

La chiave, forse, per la creazione della scuola inclusiva è racchiusa qui:

A meno che non ci sia un cambio di mentalità da parte di tutti, ma sappiamo che i cambi di mentalità richiedono molto tempo.

(Alice)

L'inclusività è una condizione che può avvenire in contesti educativi, solamente se è condivisa. Di fatto l'intero staff di insegnanti, per garantire un servizio inclusivo, deve credere in esso e riuscire anche ad applicarlo. In merito a questo, negli ultimi anni i programmi e progetti nati per l'inclusività sono stati molti e ne nasceranno ancora, ma come tutti i processi di grande cambiamento quest'ultimo richiede tempo e dedizione.

3.3.3 ANALISI TERZA FASE: DESIGN

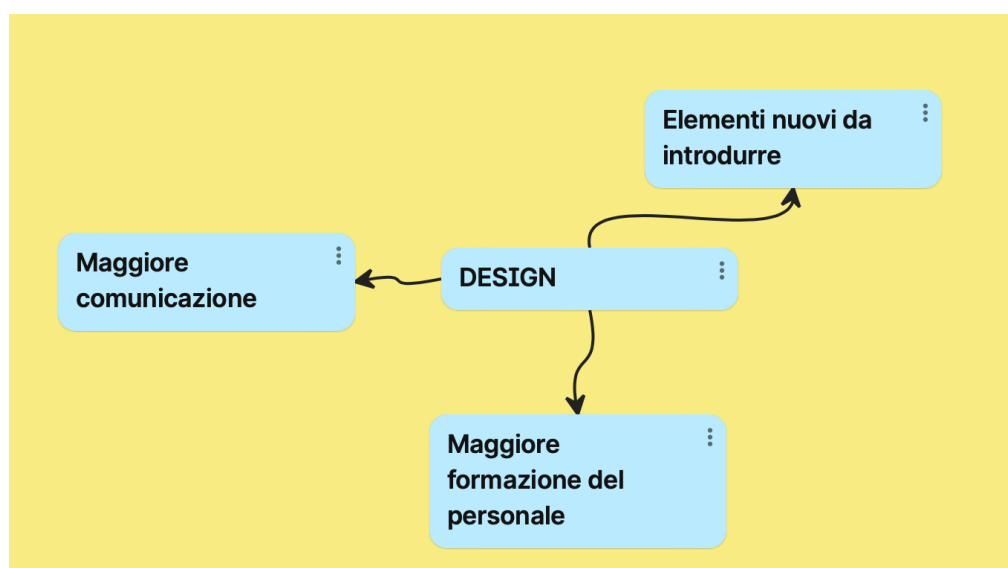


fig. 4. "Schema dei sottotemi della fase Design"

Nella fase conclusiva di questo focus group, ovvero nella fase di Design, si è cercato di conciliare le due fasi precedenti ossia quello che funziona e non funziona (Design), successivamente quello che si vorrebbe ci fosse (Dream) e infine in quest'ultima tappa, cercare di incastrare le due cose per vedere cosa sia possibile attuare nel concreto.

La cosa che innanzitutto emerge dai partecipanti del focus group riguarda sicuramente l'importanza di una scuola in cui si respiri un buon clima, positivo e stimolante per chi frequenta e per chi vi lavora, andando però a focalizzarsi

sull'alunno e privilegiando il raggiungimento dei suoi obiettivi a scapito di quella che è tutta la documentazione e la burocrazia che vi è attorno.

Sicuramente le cose che è urgente nelle scuole è lo stare bene ma io lavorerei più nel concreto, nel vero senso della parola con l'alunno, quindi a volte un po' meno burocrazia un po' più concretezza perché mi sembra che certe questo non avvenga

(Francesca)

Sicuramente il poter co-partecipare assieme il PEI, discuterne, integrarlo, visionarlo con il team di classe è un altro importante elemento, in quanto permette di dedicare ad esso il giusto tempo, senza doverlo recuperare da altre riunioni e andando così a sfruttare i diversi momenti durante l'anno scolastico al meglio.

Una cosa che si può fare senza grandi cambiamenti è il fatto che il pei si debba scrivere a tavolino con tutti non che io questa domenica mi scrivo il pei, quindi togliere qualche ora di riunione per...non capisco 43:28 no alla chiacchiera libera alle riunioni, piuttosto compilare il modulo.

(Alice B.)

Sempre in aggiunta a quanto finora detto, un altro elemento emerso di grande importanza riguarda un maggior coinvolgimento da parte degli insegnanti curricolari e una maggior formazione generale su alcune procedure e pratiche scolastiche, oltre ad una formazione riguardo a quelle che si possono chiamare gli elementi principali di un insegnante di sostegno: ICF, PEI, Diagnosi Funzionale. Risulta importante che tutti gli insegnanti siano preparati e a conoscenza degli elementi base e che sappiano muoversi in quelli che sono i documenti istituzionali, per comprendere al meglio la diagnosi dell'alunno in modo tale da progettare in ottica inclusiva, in particolar modo raggiungendo gli obiettivi senza sbagliare la diagnosi, andando a creare ulteriori difficoltà all'alunno stesso.

Qua mi collego a quello che aveva detto all'inizio Anna, il fatto che io reputo anche utile che tutto il personale fosse formato. Ad esempio c'è stato per questo nuovo PEI qualche curricolare che, la scorsa riunione che abbiamo fatto delle curricolari, hanno chiesto se potevano partecipare alla nostra riunione di sostegno per sapere anche loro come affrontare le modifiche. Gli è stato risposto di no che è più importante andare a fare i dipartimenti che poi mi sono incazzata...ma come i dipartimenti è molto più utile sapere come fare, ma come noi dovremmo sapere come fare una ... una segnalazione, come fare i documenti. Perché oggi io sono un'insegnante di sostegno, magari domani sono

un'insegnante di classe. Il problema più grande odio la burocrazia, perché si magari all'università te lo insegnano, si ma manca proprio la pratica.

(Veronica)

Lo l'anno scorso ero molto spaventata...ho fatto riprendere in mano una diagnosi in segreteria le insegnanti erano convinte che fosse dislessico, invece era disgrafico e la dislessia non c'era...è un problema, nel senso che sono due cose diverse

(Valeria)

Ancora, la comunicazione tra famiglia e scuola è di enorme importanza durante l'intero anno scolastico, in quanto quest'ultima, assieme a tutta la rete di stakeholders, richiede una progettazione unita e costante, così da poter far raggiungere all'alunno gli obiettivi prefissati. Ciò per il semplice motivo che tutti gli obiettivi raggiunti e quelli che invece necessitano di altro lavoro, sicuramente vanno documentati e se l'insegnante sostiene la famiglia in questo, anche l'aspetto burocratico risulta più scorrevole. Similmente, se la famiglia si sente supportata dalla figura dell'insegnante può andare a risolvere possibili problemi di tempistiche o di comprensione della lingua, che portano alla non compilazione nei tempi di alcuni aspetti e quindi questo a sua volta causa difficoltà all'alunno stesso.

La mia bimba ha una diagnosi scritta, nel senso che ha la gravità però dopo aver dato la certificazione hanno trovato un disturbo cognitivo ma senza andare a modificare la diagnosi. Per cui nella diagnosi della mia bambina non c'è un ritardo mentale grave e io l'ho scoperto dopo un anno...48:40 i genitori hanno portato la busta ancora chiusa, ho chiesto ve l'hanno spiegata? Eh no una bambina con un quoziente intellettivo... perché l'ULSS manda a casa le raccomandate, questi genitori non mandano neanche la posta e per i due anni che abbiamo perso abbiamo avuto la gravità due anni fa

(Alice)

L'ennesimo aspetto importante riguarda sicuramente la comunicazione con il territorio, in particolar modo con gli specialisti, la ULSS di riferimento e le tempistiche di diagnosi, che a volte presentano dei tempi davvero lunghi se si aspetta la sanità pubblica. Questo tempo che a volte può arrivare a durare anche un anno se non di più, è sicuramente troppo lungo non solo dal punto di vista strettamente temporale ma specialmente in riferimento all'inizio dell'anno scolastico e questo perché le tempistiche troppo lunghe rischiano di non far avere

la diagnosi corretta e di conseguenza non permettono di attuare gli strumenti adeguati e consoni per aiutare l'alunno a raggiungere i suoi obiettivi.

Per dire un centro privato come il nostro può fare le diagnosi per la scuola. Ok quindi c'è una rete nel territorio di persone che si occupano di queste cose. In Veneto le certificazioni possono uscire o da centri grossi certificati e chiedono un occhio della testa e tutti non si possono permettere di oppure l'Ulss che adesso hanno undici mesi di attesi, in undici mesi di attesa in via di sviluppo quanto può cambiare? Ma soprattutto in un anno scolastico

(Valeria)

Un ulteriore un aspetto, che sicuramente è bene tenere in considerazione e iniziare ad attuare nel concreto secondo i partecipanti, è una maggiore formazione del personale scolastico ad inizio anno scolastico, in quanto molto spesso la formazione che le insegnanti posseggono è semplicemente quella che deriva dai propri studi accademici e purtroppo a volte risulta poco semplice anche per chi lavora nel settore.

L'ICF è su base mondiale, noi non possiamo pensare che una cosa così grande possa essere applicabile nel piccolo...è una linea guida molto generica che secondo me per le scuole non è fruibile, assolutamente no. Un'infarinatura adesso è giusto che ci sia però questo benedetto profilo di funzionamento che dovrebbe essere redatto in base all'icf dai clinici, non è ancora stato fatto, neanche i clinici sanno come si fa. E se tu mi metti a fare profilo di funzionamento su base icf da clinica avrei molte difficoltà perché è impossibile.

(Valeria)

Inoltre è opportuno che ci sia una comunicazione con gli insegnanti degli anni precedenti che hanno preso in carica l'alunno, specialmente se passa da un grado scolastico all'altro. Questo è fondamentale per comprendere assieme gli aspetti positivi che funzionano e quelli invece negativi sui quali lavorare, ai fini di attuare un cambio della figura di riferimento dell'alunno in modo graduale e non drastico, come invece avviene a volte perché non vi è il tempo materiale di attuare queste dinamiche.

[...] si è fatta viva una dello sportello "Sedico" che quest'anno ha partecipato ad un nostro GLO finale e ha detto che sarebbe molto importante per questo bimbo che venissero i professori, o almeno un professore, a fare l'osservazione di quello che funziona e non funziona con questo bambino, basta anche una giornata ma la referente le ha detto che sì, è una cosa che bisognerebbe sempre fare perché è Pro per il bambino per integrarlo, includerlo e per creare un Pei funzionale ma

non c'è tempo e l'unica cosa è un colloquio con professori per dare qualche informazione.

(Alice)

Da ultimo, ma non per questo meno importante per i partecipanti del focus group, un modo per arrivare ad avere una scuola inclusiva è cercare innanzitutto di creare una rete tra insegnanti di sostegno e perchè no, far anche lavorare in piccole attività gli alunni con disabilità insieme, così da creare anche una rete di supporto e di conoscenza dell'alunno che è presente in quell'istituto. In secondo luogo, sensibilizzare i compagni di classe ad essere un sostegno per il loro compagno, in quanto alla fine del ciclo di studi quelli che resteranno al suo fianco saranno proprio loro e non le insegnanti.

E poi quanto sarebbe bello lavorare tra docenti di sostegno, con bambini che hanno magari disabilità diverse e possono compensarsi tra loro magari in un progetto o delle attività anche perché in molte classi questo non avviene...tenendo sempre presente che il gruppo classe rimane comunque fondamentale.

(Francesca)

[...] tutti noi dovremmo conoscere i bambini che hanno gravi difficoltà e chi anche è meno grave, in questo modo anche se manco io è giusto che anche lei sappia chi è X, Y, così come anche il curriculare sa cosa fare.

(Veronica)

A chiusura di questa terza fase di Design, una delle partecipanti ha preso la parola e ha affermato:

“Ricordiamoci ragazze che la diversità è ricchezza”

(Alice)

Tale frase ci ha portato e ci porta a ricordare che la varietà di esperienze, culture, prospettive e identità che caratterizzano il mondo è una fonte di arricchimento per l'umanità e che la diversità porta a nuove idee, stimola la creatività e offre l'opportunità di imparare l'uno dall'altro. Inoltre essa ci aiuta a vedere le cose da punti di vista diversi promuovendo la tolleranza, l'empatia e l'inclusione soprattutto nell'ambiente scolastico dove gli alunni sono i primi a creare questi

sentimenti se ben guidati e sostenuti da insegnanti preparati, uniti e presenti nel loro cammino di crescita.

CONCLUSIONI

Dall'analisi dei dati è sopraggiunto un elemento importante: molto spesso la realtà scolastica in cui ci si trova, secondo i partecipanti alla ricerca è molto diversa dalle linee che vengono descritte e che si dovrebbero seguire offerte dalla letteratura. Il PEI, all'interno dell'ambiente scolastico, non sempre considera il Progetto di Vita dell'alunno ed anzi molto spesso la linea di diversificazione è molto netta. Le critiche mosse dalle partecipanti infatti si soffermano sul fatto che il PEI si focalizzi quasi esclusivamente sugli obiettivi scolastici, tralasciando quelli della vita quotidiana con cui l'alunno deve confrontarsi. L'interazione e connessione tra il Piano Educativo Individualizzato e il Progetto di Vita può quindi avvenire solo attraverso una maggiore comunicazione tra il personale scolastico (insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari), i familiari dell'alunno, gli specialisti e la comunità in cui è inserito. Inoltre, per poter rafforzare sempre più tale legame tra PEI e PdV, questi ultimi potrebbero porsi degli obiettivi di "vita comune" all'interno del PEI, nella maniera in cui gli insegnanti possano sostenere lo sviluppo del bambino o del ragazzo sin da subito.

Le figure principali che possono quindi favorire un maggior dialogo all'interno dei livelli progettuali, sono in primis gli insegnanti curricolari e di sostegno. Questi, uniti dal seguire una linea comune nel contesto scolastico, possono far sì che questi due modelli si intreccino tra loro. Facendo ciò, questo co-progettare avverrà anche al di fuori dell'istituzione scolastica e si proietterà anche al di fuori da essa. In seguito, un altro elemento emerso durante il focus group è sicuramente la necessità di assumere più personale, per favorire il giusto supporto all'alunno e un clima decisamente più sereno, sia per gli insegnanti, sia (e specialmente) per gli alunni. Il personale deve essere sicuramente formato e preparato portando in campo tutte quelle skills utili per far raggiungere e sviluppare le capacità del singolo alunno. Tra le figure importanti vi è quella dello psicologo, figura indispensabile e di sostegno per il gruppo di classe e specialmente per il singolo insegnante che in questo modo può sentirsi più ascoltato nei vari momenti dell'anno scolastico e incoraggiato.

La partecipazione a questa ricerca ha suscitato un coinvolgimento personale profondo, sia dal punto di vista professionale che emotivo, in quanto il ricercatore, lavorando nell'ambito della disabilità ha un ruolo guida e sostegno per questi

alunni. Inoltre, ripercorrendo le diverse fasi di questo progetto di ricerca, ha riconosciuto che avere una conoscenza pregressa del contesto di riferimento è stato un punto di partenza estremamente vantaggioso. Anche l'interazione con i colleghi, coinvolti in questo processo di scambio di idee e confronto, ha contribuito notevolmente alla comprensione, perché ha permesso di esporre diverse prospettive e dinamiche durante questa fase e il tutto è stato estremamente istruttivo.

La fase iniziale di ricerca della letteratura ha ampliato la conoscenza, ha dato la possibilità di apprendere molti temi che risultano essenziali per il suo lavoro e ha dato modo di scoprire nuovi argomenti di interesse. Questo approfondimento ha arricchito il bagaglio di conoscenze e ha fornito una base solida su cui costruire ulteriori ricerche e migliorare le pratiche professionali.

D'altro lato, è importante notare che le tempistiche per l'esecuzione del confronto tra i docenti non si sono rivelate particolarmente favorevoli. Per esaminare e sviluppare ciascuna delle tre "D" del modello dell'Appreciative Inquiry, è stato condotto un unico Focus Group diviso in due sessioni separate. La prima parte della mattinata è stata dedicata alla fase di "Discovery" e "Dream," mentre nel pomeriggio si è affrontata la fase finale di "Design." Questa suddivisione è stata necessaria a causa di limitazioni di tempo, poiché è stato difficile trovare una data che fosse conveniente per tutti gli insegnanti coinvolti. Inoltre, a causa degli impegni scolastici, non è stato possibile svolgere il confronto durante l'anno scolastico, quindi si è optato per una soluzione che concentrava il tutto in una sola giornata, ma in due momenti distinti. Ciò ha dato ai partecipanti il tempo necessario per riflettere sulle discussioni delle prime due fasi. È evidente che in future ricerche si dovrà porre maggiore attenzione a questo aspetto e cercare di programmare più sessioni di confronto e sviluppo. Inoltre, la scarsa partecipazione degli insegnanti curricolari è stata un altro aspetto negativo; ottenere maggiori informazioni anche dal loro punto di vista sarebbe stato sicuramente più arricchente. Infine, un aspetto che è purtroppo mancato è stato il coinvolgimento diretto della scuola a causa di limitazioni di tempo e difficoltà logistiche.

Pensando al contesto in cui si è svolta, si ritiene che questa ricerca, come molte altre condotte, sia di grande valore e utilità per chi lavora nell'ambito scolastico, che siano insegnanti di sostegno o meno. Vengono infatti sollevate nuove questioni e aperti scenari inesplorati fino a questo momento, oltre a rappresentare certamente una fonte di arricchimento per il settore. Infine, ritengo che questa ricerca possa produrre risultati positivi nel momento in cui vengano ascoltate le testimonianze dirette di coloro che lavorano sul campo (insegnanti, famiglie, comunità, etc.), quando si adottano nuove e buone pratiche di lavoro e quando si utilizzano tali presupposti per migliorare il contesto scolastico, che è in costante evoluzione.

Un suggerimento per ricerche future a partire dagli stessi presupposti è sicuramente invogliare alla partecipazione anche le famiglie e gli alunni, così da poter ottenere un altro punto di vista concreto.

In sintesi, l'esperienza e la partecipazione a questa ricerca è stata altamente significativa, poiché ha coniugato il coinvolgimento personale con la crescita professionale, ha permesso di mettere in luce l'importanza di una solida base di conoscenze, il valore del dialogo collaborativo con i colleghi e le esperienze che contribuiranno in modo significativo allo sviluppo professionale continuo nell'ambito della disabilità.

BIBLIOGRAFIA

Amatori, G., & Bocci, F. (2021). Il PEI: la via italiana
Associazione Treelle, Caritas italiana & Fondazione Agnelli (a cura di). (2011).
Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive. Erickson

Dainese R. (a cura di), La rete di relazioni a sostegno della didattica per
l'inclusione. Milano: Franco Angeli, 2020.

Dall'Integrazione all'inclusione tra istituito e istituyente. L'integrazione scolastica
e sociale, 20(2). Edizioni Centro Studi Erickson.

Damiani P., & Demo, H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index
per l'Inclusione: una sinergia possibile. Italian Journal of Special Education for
Inclusion, (1)4, pp. 83-101

Dario, N., (2015). Appreciative Inquiry. Una metodologia che rivoluziona la
ricerca-azione. Formazione & Insegnamento, 13(2), pp. 339-350

DPR 24 febbraio 1994, Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle
Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap

Friso, V., & Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un
autentico Progetto di vita. Studium Educationis, 1(23)

Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione.*
Napoli: Liguori Editore

Guerini, I. (2022). Impairment intellettivo e Progetto di Vita: due possibili modelli
per la scuola secondaria. Studium Educationis, (1)23

ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e
della Salute. Versione per bambini e adolescenti. Erickson

Indicazioni pedagogiche per la disabilità. Mondadori Università

Ines D., Demo H., (2017, Novembre) Il piano Educativo Individualizzato. Luci ed
ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione
Scolastica in Italia. *L'integrazione scolastica e sociale*. Vol. 16, n. 4, pp 415-426

Ines D., Demo H., (2021, Maggio) *Per un nuovo PEI inclusivo*. L'integrazione
scolastica e sociale. Vol. 20, n. 2, pp 34-49

Lo Presti, G., & Lombardo, B. A. (2008). Lo sviluppo e l'uso nella psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza della

Marchisio C. M., *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di co-progettazione*. Roma: Carocci Faber, 2019.

Medeghini R., Vadalà G., Fornasa W. e Nuzzo A., *Inclusione sociale e disabilità*. Trento: Erickson, 2013.

OMS (1980). ICDH, Classificazione Internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli svantaggi esistenziali. Milano: Centro Lombardo per l'educazione sanitaria

OMS (2001). ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute

ONU (2006). Convenzione Internazionale sui diritti delle persone con disabilità

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2007)

Palmieri C., (2006). *Dal PEI al Progetto di Vita: la prospettiva della cura educativa*. Handicap e Scuola, n. 126, marzo-aprile 2006

Pavone M, (2014). Nuove sfide per la scuola: tra progettazione individualizzata e inclusione. Dal progetto scolastico al progetto della vita adulta. Mondadori Università

Pavone, M. (2014). L'inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità. Mondadori Università

Piccioli, M.(2022).Dimensioni e indicatori di inclusività per la progettazione e realizzazione del PEI in una prospettiva critico-trasformativa. Q-TIMES WEBMAGAZINE, 14(1), pp. 19-32.

Rondanini, L. (2011). Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti. Maggioli Editore.

SITOGRAFIA

- https://www.unipi.it/index.php/offerta/item/download/7244_7068070804cbdb37e970fc77dc5c1866
- <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=141701>
- <http://www.istitutonovelli.edu.it/wp-content/uploads/2018/11/NORMATIVA-SOSTEGNO.pdf>
- <https://campus.hubscuola.it/content/uploads/2019/06/a73ac5c6c1c39b785a09cade90226018.pdf>
- https://santacaterina-amendola.it/files/SAIS06900N/segreteria/articolo_rosangela_3.pdf
<https://campus.hubscuola.it/content/uploads/2019/06/a73ac5c6c1c39b785a09cade90226018.pdf>
- <https://campus.hubscuola.it/content/uploads/2019/06/a73ac5c6c1c39b785a09cade90226018.pdf>
- <https://campus.hubscuola.it/content/uploads/2019/06/a73ac5c6c1c39b785a09cade90226018.pdf>
- https://mercuri.it/wp-content/uploads/sites/19/2018/12/presentazione_appreciative_inquiry.pdf
- <https://tesi.supsi.ch/1311/>
- https://tesi.supsi.ch/1311/1/Lucini_Shasa.pdf
- <https://digilander.libero.it/handicapscuola/pag.9-12.pdf>
- <https://www.tecnicaldella scuola.it/pei-scuola-che-differenza-ce-tra-progetto-individuale-e-progetto-di-vita-dellalunno>
- <https://www.disabili.com/aiuto/articoli-qaiutoq/progetto-di-vita-e-progetto-individuale-per-le-persone-con-disabilita-a-cominciare-dalla-scuola>
- <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1513>
- <https://campus.hubscuola.it/content/uploads/2019/06/a73ac5c6c1c39b785a09cade90226018.pdf>
- <http://www.istitutonovelli.edu.it/wp-content/uploads/2018/11/NORMATIVA-SOSTEGNO.p>
- <https://iris.unive.it/retrieve/e4239ddc-06b6-7180-e053-3705fe0a3322/1746-6326-1-PB.pdf>
- <https://didatticapersuasiva.com/didattica/individualizzazione-personalizzazione-integrazione>
- <https://toscana-accessibile.it/conferenza/programma/progetto-di-vita#:~:text=Il%20Progetto%20di%20vita%20si,autodeterminazione%20di%20quelle%20maggiormente%20fragili.>
- <https://coachfamiliare.it/piano-educativo-individualizzato-progetto-vita/>
- https://www.researchgate.net/profile/Heidrun-Demo-2/publication/353841047_II_Piano_Educativo_Individualizzato/links/6114e04e169a1a0103f5ce4d/II-Piano-Educativo-Individualizzato.pdf
- <https://www.parlamento.it/parlam/leggi/00328l.htm>

- <https://flore.unifi.it/retrieve/e398c382-20f5-179a-e053-3705fe0a4cff/Dimensioni%20e%20indicatori%20di%20inclusivit%C3%A0%20per%20la%20progettazione%20e%20realizzazione%20del%20PEI.pdf>
- <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1793/1723>
- https://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=_9LVE6435mEC&oi=fnd&pg=PA173&dq=scuola+and+disabilit%C3%A0+and+storia&ots=pbLwLWovJD&sig=T1WGoFn4rDAQWtTmOTIwm4rL48&redir_esc=y#v=onepage&q=scuola%20and%20disabilit%C3%A0%20and%20storia&f=false
- https://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=dMSRDrwB57kC&oi=fnd&pg=PA7&dq=scuola+and+disabilit%C3%A0+and+storia&ots=o0uuc5dLiX&sig=hR5erb-f_Tly7ppU66TKHTa_uXg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- https://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=dMSRDrwB57kC&oi=fnd&pg=PA7&dq=scuola+and+disabilit%C3%A0+and+storia&ots=o0uuc5dLiX&sig=hR5erb-f_Tly7ppU66TKHTa_uXg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/5484/4896>
- <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/5707/4895>
- <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/5707/4895>
- https://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=4590--Q9btUC&oi=fnd&pg=PA13&dq=scopi+icf+e+struttura&ots=Nq9iC3hjEZ&sig=FzC1zic-MYrLcHXf6ZQwFN6NNZ4&redir_esc=y#v=onepage&q=scopi%20icf%20e%20s struttura&f=false
- <https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1142001/364410/Recensione%20Cottini.pdf>
- <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1547>
- <https://www.studocu.com/it/document/universita-europea-di-roma/pedagogia-speciale/lcottini-didattica-speciale-e-inclusione-scolastica/14326486>
- https://www.researchgate.net/profile/Heidrun-Demo-2/publication/353841047_II_Piano_Educativo_Individualizzato/links/6114e04e169a1a0103f5ce4d/II-Piano-Educativo-Individualizzato.pdf

APPENDICE I: TRACCIA FOCUS GROUP

Il Focus Group di oggi verrà registrato, chiedo ad ognuno di voi di dare il vostro consenso alla registrazione della vostra voce e della vostra immagine.

Tutti i dati raccolti, inoltre, verranno utilizzati in forma anonima.

Presentazione iniziale

Buongiorno,

Sono Stefania, una studentessa all'ultimo anno del corso di laurea magistrale in Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua presso l'Università di Padova.

Prima di iniziare vorrei ringraziare tutti i presenti per il tempo che mi state dedicando e sottolineare che tutte le informazioni saranno utilizzate solamente per fini accademici, in particolare per la tesi di ricerca che devo elaborare per la conclusione dei miei studi.

Sto conducendo uno studio sull'inclusione scolastica, in particolare sul modello del Pei e il Progetto di vita e su come questi due modelli si incontrano e si scontrano nel contesto scolastico.

Mi piacerebbe che raccontaste liberamente le vostre esperienze, idee e impressioni. Infine chiedo il permesso di registrare l'intervista, in modo tale da poter salvare tutti i dati che successivamente verranno analizzati e utilizzati per concludere la ricerca cercando di poter rispondere alle domande che quest'ultima si è posta.

Grazie a tutti

Prima D: mettere in luce aspetti positivi del PEI

- Se pensate al Pei e quindi all'accompagnamento degli alunni con disabilità nella scuola, cosa funziona in tutto questo?
- Mettiamo a fuoco assieme tutti gli elementi positivi del Pei e del Processo di accompagnamento; quali emergono?
- Quali sono, secondo voi, gli elementi più significativi del PEI?
- Perché il PEI è importante all'interno del contesto scolastico?

- Secondo voi in che modo il Pei favorisce l'inclusione all'interno del contesto scolastico?
- Secondo voi come il modello del Pei coinvolge la famiglia?
- Com'è capace l'attuale PEI di considerare anche il Progetto di vita dell'alunno?
- Cosa funziona del processo di valutazione del PEI?
- Quale valutazione viene attuata?
- Quali sono gli aspetti vincenti del nuovo PEI?
- In che modo il PEI attuale riesce a coinvolgere i vari attori (alunno, insegnanti, famiglia, altri...)?

Aspetti su cui porre maggior attenzione:

- aspetti solo positivi
- inglobare tutti i contesti (scuola, famiglia, individuo)

Seconda D: come potrebbe essere la scuola inclusiva con un Pei maggiormente inclusivo

- Come vi immaginate una scuola inclusiva con un PEI inclusivo?
- Come potrebbe essere una scuola inclusiva? Quali potrebbero essere 2/3 elementi che ritenete fondamentali e perchè?
- In questa visione il Pei deve tenere in considerazione il progetto di vita o viceversa?
- Come tradurreste degli elementi pratici per migliorare l'inclusione a scuola? Quali elementi positivi la scuola potrebbe offrire per l'inclusione?

Terzo D: mettendo insieme quello che il Pei è e come vorremmo che fosse, come metterlo in pratica considerandolo anche in ottica del Progetto di Vita

- Quali sono gli elementi/aspetti fondamentali che manterreste e quali cambiereste?
- Con le considerazioni precedentemente fatte, (quindi la visione e gli aspetti positivi), come si potrebbe attuare la vostra visione (sogno) in ottica del Progetto di vita?

- Vengono considerati sia il Pei che il Progetto di vita?
- Coinvolgendo chi? Anche delle nuove figure professionali?
- Partendo da ciò che funziona, come possiamo rendere più efficace la progettazione?
- La scuola propone diverse iniziative a supporto degli alunni con BES, delle loro famiglie e dei loro insegnanti. Alcune di queste non vengono messe in atto, potremmo riorganizzarle per renderle operative e fruttuose?
- Cioè potremmo aumentare l'inclusività del contesto? Possiamo lavorare con i compagni di classe? Con le famiglie?