

RICERCHE

La dimensione orientativa tra sviluppo professionale dei docenti in formazione e progettazione del PEI-Progetto di vita: un'indagine esplorativa nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

The orientation dimension between the professional development of trainee teachers and the design of the IEP-Life Project: an exploratory investigation within the Specialisation Course for educational support activities for pupils with disabilities.

Rossana Sicurello, Università degli Studi di Palermo.

ABSTRACT ITALIANO

Nel contributo viene presentata un'indagine di tipo esplorativo finalizzata ad indagare le impressioni dei docenti in formazione, specializzandi nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, relative alla qualità del nuovo modello di PEI-Progetto di vita, introdotto dal D.l. n. 182/2020, in quanto dispositivo pensato per orientare l'alunno con disabilità nei diversi ambiti di vita. Per il docente la cura della propria formazione rappresenta una traccia per la costruzione di un "progetto di vita" che è contemporaneamente professionale ma ancor prima umano e civile, rappresentando la base per la creazione dei progetti di vita di chi ha una storia fragile e vulnerabile.

ENGLISH ABSTRACT

The contribution presents an exploratory investigation aimed at consulting the impressions of teachers in training, specializing in educational support activities for pupils with disabilities, relating to the quality of the new PEI-Life Project model, introduced by the D.l. n. 182/2020, as a device designed to guide students with disabilities in different areas of life. Taking care of one's education represents a path for the construction of a "life project" which is simultaneously professional but even more human and civil, representing the basis for the construction of the life projects of those with a fragile and vulnerable history.

Premessa

L'anno scolastico 2022/23 è stato caratterizzato dall'introduzione di una rilevante innovazione che ha previsto l'utilizzo di modelli, specifici per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado, di Piano Educativo Individualizzato (1) predisposti a livello ministeriale, come indicato nel Decreto Interministeriale n. 182/2020, per le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti con disabilità certificata.

I modelli di PEI, elaborati tenendo in considerazione il modello bio-psico-sociale promosso dall'ICF, secondo una concezione relazionale e multidimensionale del funzionamento umano, in grado di sviluppare interventi focalizzati tanto sul discente, quanto sul contesto di apprendimento, rappresentano attualmente il frutto di un articolato percorso di studi, di ricerche e di confronto tra esperti di fama nazionale (Pavone, 2014; Medeghini et al. 2013; D'Alonzo 2017; Canevaro & Ianes, 2019) e internazionale (Gardou, 2012; De Anna, Gardou & Covelli, 2018; Shakespeare, 2017), psico-pedagogisti, famiglie e persone con disabilità.

È con l'entrata in vigore della Legge n. 107/2015, dei relativi decreti attuativi (D. Lgs. n. 66/2017, modificato successivamente dal D. Lgs. n. 96/2019) e nel 2020 del Decreto Interministeriale n. 182 che il PEI ha assunto differenti caratteristiche e una nuova veste. Così concepito, come sostenuto da Ianes e Aiello (2019), il PEI garantisce il diritto all'integrazione, all'individualizzazione e alla flessibilità. Il PEI rappresenta un orizzonte culturale condiviso, un facilitatore per l'inclusione (Ianes & Demo, 2021, pp. 34-49) di tutti, una cerniera (Chiappetta Cajola, 2007, pp. 221-248) in grado di connettere i bisogni di ciascuna istituzione scolastica con i bisogni dell'allievo con disabilità. Di fatto, come sostenuto da Gaspari (2022, pp. 39-55) il nuovo PEI prevede la comune e integrata individuazione degli obiettivi formativi da parte dei docenti curricolari e dei docenti specializzati sul sostegno didattico a partire da una costruzione congiunta e sinergica di una progettazione didattica integrata funzionale per l'intera classe in cui si alternino percorsi didattici individualizzati, personalizzati e accomodamenti finalizzati a facilitare l'apprendimento da parte degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali. Nel nuovo modello di PEI, dunque, è forte il richiamo alla cura della corresponsabilità educativo-didattica (Santi & Ruzzante, 2016).

Un buon PEI guarda al percorso dell'alunno/a con disabilità attraverso una compresente e divergente ottica: da un lato c'è il "qui e ora" degli apprendimenti e della partecipazione sociale nelle attività attuali della classe frequentata, ma dall'altro lato c'è lo sguardo lungo, prospettico del Progetto di vita, dell'adulità che chiama con voce sempre più forte ogni anno che passa. Sarebbe utile sempre parlare di PEI-Progetto di vita, per aprire spazi progettuali e psicologici, nei vari attori degli ecosistemi, al diventare adulto, all'autodeterminazione e alla vita realizzata e indipendente.

Un PEI strabico, che con un occhio guarda all'oggi e con l'altro guarda al futuro (Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021, p. 301). In tal senso, l'insegnante specializzato è agente provocatore-innovatore di possibili e alternativi progetti di vita (Pavone, 2009; Giacconi, 2016; Mura, 2018; Marchisio, 2019; Sidoti, Compagno & Monteagudo, 2020): è contemporaneamente esploratore ed orientatore dell'alunno con disabilità perché organizza e riorganizza costantemente opportunità e risorse in prospettiva evolutiva all'interno di un disegno progettuale intenzionalmente definito, rappresentato dal progetto esistenziale. Per tale motivazione, nelle recenti normative, si è cercato in misura sempre più crescente di rinnovare la professionalità, il ruolo e le competenze del docente di sostegno in ottica inclusiva al fine di renderlo sempre più competente nell'armonizzare la rete eco-sistemica e con essa le risorse esistenti all'interno della stessa.

La definizione e ridefinizione del progetto di vita richiede di andare oltre il PEI come atto dovuto, per dirigersi una forma di progettazione e riprogettazione esistenziale di ogni persona, nella considerazione che l'educazione non implica esclusivamente il guidare il soggetto con bisogni educativi speciali all'interno di percorsi e traiettorie già definiti, ma partire dalla lettura delle particolari storie di vita, accompagnando l'altro, avendone cura (Gaspari, 2021), per offrirgli la possibilità di vivere esperienze che implicano una resiliente e rigenerata apertura rispetto ai mondi circostanti nella prospettiva dell'integrazione sociale e lavorativa (Recalcati, 2014).

L'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dovrebbe essere, dunque, un professionista capace di accogliere e di "tessere storie" (Bruner, 2004), negoziando nuovi significati e prospettive di cambiamento ecosistemico della qualità della vita dell'alunno con disabilità, riorganizzando spazi, tempi, risorse formali e informali, sostegni e aiuti capaci di dilatare i limitanti confini del progetto di vita delle persone più vulnerabili. In questa prospettiva il docente specializzato, in piena sinergia con i colleghi è figura di sistema di fondamentale importanza per potenziare, in tutti gli allievi, compresi quelli con disabilità, le capacità di decidere e di orientarsi nel mondo, autodeterminandosi e intravedendo concrete occasioni di riscatto esistenziale nella direzione progettuale del "pensami adulto" (Goussot, 2009) che caratterizza la "cura ricompositiva" (Gaspari, 2008) delle condizioni di vita più fragili. Tutto questo implica da parte, da una parte uno sguardo differente che vede l'alunno con disabilità come soggetto attivo protagonista della sua storia e del suo sé nel mondo, rivendicando a pieno titolo l'esigenza di "narrarsi", "rapportarsi" ed esserci nei micro e macro contesti sociali di appartenenza, indipendentemente dalle personali e concrete potenzialità e risorse (Gaspari, 2017b, p. 174), dall'altro una figura di docente di sostegno che ha la necessità di prendersi cura dell'altro, affinché possa ri-orientare le proprie decisioni e azioni esistenziali, riprogettando alternative direzioni di senso per abitare il mondo.

Se l'orientamento risulta essere un processo strettamente collegato con lo sviluppo della capacità di trovare il percorso su cui ogni allievo, anche quello con disabilità, possa camminare autonomamente e se alla scuola la società chiede di avere una funzione orientante allora è importante per ogni docente essere in grado di conoscere, comprendere e saper applicare il senso dell'orientamento a se stesso, anche perché il miglior orientatore è colui che applica a se stesso le strategie motivazionali e di auto-direzione che guidano il senso dell'andare e dell'orientarsi nella vita. Orientarsi vuol dire andare alla ricerca delle linee di senso che forniscono significato al sé come docenti e ha un valore di autoformazione, ma anche di connubio tra la propria storia di vita e la propria storia professionale. Ma la cura di sé in quanto traccia per la costruzione di un "progetto di vita" che è contemporaneamente professionale ma ancor prima umano e civile rappresenta la base per la costruzione dei progetti di vita di chi ha una storia fragile e vulnerabile. A partire da tali premesse, il contributo è stato finalizzato a comprendere come il futuro docente di sostegno ha orientato se stesso di fronte alle novità ministeriali e in che termini, a sua volta, ha scelto di essere orientatore di un nuovo senso e significato dell'altrui esistenza.

L'indagine esplorativa condotta con i docenti in formazione

Finalità

Presso l'Università degli Studi di Palermo-Polo didattico di Agrigento, nell'ambito del Percorso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, VII ciclo, è stata svolta un'indagine di tipo esplorativo finalizzata ad indagare le impressioni dei docenti in formazione, specializzandi nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, relative alla qualità del nuovo modello di PEI-Progetto di vita, introdotto dal D.I. n. 182/2020, in quanto dispositivo pensato per orientare l'alunno con disabilità nei diversi ambiti di vita, con cui il docente specializzato è chiamato a "tessere storie" (Bruner, 2004), negoziando nuovi significati e prospettive di cambiamento eco-sistemico della qualità della vita dell'alunno stesso, riorganizzando spazi, tempi, risorse formali e informali, sostegni e aiuti.

Domande di ricerca

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

- I docenti specializzandi per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità sono consapevoli dell'importanza dell'utilizzo adeguato del PEI per garantire processi inclusivi efficaci, orientando gli alunni con disabilità nei diversi contesti di vita?
- Come viene considerato il nuovo modello di PEI proposto dal Ministero dell'Istruzione da parte dei docenti specializzandi nel sostegno didattico agli alunni con disabilità?
- Quali perplessità e/o difficoltà i docenti specializzandi per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità hanno incontrato nella progettazione delle loro esperienze didattiche di tirocinio diretto rispetto a quanto previsto nel PEI costruito per l'allievo con disabilità seguito nel corso del tirocinio diretto?
- L'insegnamento "Progettazione del PDF e del PEI – Progetto di vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione" svolto nell'ambito del Corso di specializzazione sul sostegno didattico agli alunni con disabilità è stato finalizzato ad orientare il futuro docente di sostegno a diventare esploratore e, a sua volta, orientatore di un nuovo senso e significato dell'altrui esistenza?

Caratteristiche dei docenti

L'indagine ha coinvolto, su base volontaria, 118 specializzandi iscritti al Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola primaria, secondaria di primo e di secondo grado – VII Ciclo – dell'Università degli Studi di Palermo-Polo didattico di Agrigento.

Strumento utilizzato per la rilevazione dei dati

La rilevazione dei dati è stata effettuata tramite somministrazione di un questionario online, diffuso tramite Google Moduli a cui gli specializzandi per le attività di sostegno

didattico agli alunni con disabilità hanno potuto rispondere utilizzando il device personale, secondo l'approccio BYOD (2).

Il questionario è composto da: una prima sezione, articolata in tre items, concernente gli aspetti anagrafici (genere ed età) ed il titolo di accesso al corso di specializzazione; una seconda sezione, articolata in quattro items, che ha indagato le conoscenze relative all'impianto normativo più recente, il nuovo modello di PEI istituito a livello nazionale, documenti di riferimento per la stesura del PEI ed esperienze condotte in ambito di tirocinio diretto; una terza sezione, articolata in cinque items, che ha rilevato il tipo di progettualità, i principali punti di forza e di criticità, i limiti e le potenzialità legati all'uso del nuovo modello di PEI; infine, una quarta sezione che ha indagato le dimensioni autovalutative rispetto alle competenze nella redazione del PEI, articolata in item e riflessione metacognitiva sulla dimensione orientativa dell'insegnamento "Progettazione del PDF e del PEI – Progetto di vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione" svolto nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nell'orientare il progetto di vita degli allievi con disabilità.

I dati ricavati dalla somministrazione del questionario

Il questionario è stato somministrato durante l'attività didattica svolta nell'ambito dell'Insegnamento "Progettazione del PDF e del PEI – Progetto di vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione" tramite Google moduli.

Sezione I

Hanno risposto al questionario 118/118 iscritti al percorso di formazione, di cui il 78% è di sesso femminile e il 22% maschile; per quanto riguarda, invece, il titolo di studio posseduto, il 20% dichiara di possedere il diploma, mentre l'80% dichiara di possedere la laurea.

Sezione II

Alla domanda "Ritiene di conoscere l'impianto normativo più recente che ha cambiato la progettazione educativa individualizzata?", il 100% risponde affermativamente e di questi il 77,5% dichiara avere conosciuto e approfondito la normativa stessa grazie ai Percorsi di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità frequentato presso l'Università degli Studi di Palermo-Polo didattico della provincia di Agrigento, il 15% dichiara di avere conosciuto la normativa durante la preparazione per l'accesso ai Percorsi e il 7,5% grazie ai vari corsi di aggiornamento proposti dalle scuole e/o dai vari enti formativi.

Alla domanda "Preferisce il vecchio modello di PEI che riservava ampio margine di autonomia di progettazione ad ogni singola scuola o il nuovo modello nazionale di PEI?" il 91% dichiara di preferire il nuovo modello in quanto all'interno di esso viene considerata in misura maggiore sia la centralità dell'allievo con specifico riferimento alla sua autodeterminazione, sia una progettazione fondata sul funzionamento della persona secondo la prospettiva delineata da ICF, che prende in considerazione una maggiore

interconnessione persona-ambiente; una buona fetta di specializzandi della scuola secondaria di secondo grado sostiene che il nuovo PEI consenta di analizzare in maniera specifica il contesto scolastico al fine di identificare le barriere e i facilitatori che possono influenzare l'esperienza educativa degli allievi con esigenze educative speciali. Questo approccio alla progettazione dell'ambiente di apprendimento è fondamentale per garantire un'istruzione di qualità a tutti gli studenti. Secondo gli specializzandi, inoltre, il nuovo strumento progettuale consente ai gruppi di lavoro operativi per l'inclusione di compiere scelte autonome, non configurandosi, perciò, come un modello eccessivamente vincolante; l'8,5% dichiara di preferire il vecchio modello di PEI; il 5% dichiara di non conoscere il vecchio modello di PEI in quanto afferma di non avere avuto esperienze di insegnamento.

Il 99,3% dichiara di avere consultato nella scuola in cui si è svolto il percorso di tirocinio diretto PEI progettati secondo i nuovi modelli; solo una percentuale esigua dichiara che in alcune scuole si continuano a impiegare quelli degli anni precedenti.

Il 76,8% sostiene che il PEI elaborato per l'alunno/a con disabilità e consultato nell'ambito dell'esperienza di tirocinio diretto continua a fare riferimento alla DF e al PDF, documentazione cui si è sempre fatto riferimento nel periodo precedente all'entrata in vigore della normativa. Solo il 23,2% dichiara di avere avuto modo di visionare PEI basati su Profili di Funzionamento redatti secondo il modello ICF.

Sezione III

Alla domanda "Che tipo di progettualità favorisce il nuovo modello di PEI?" il 64% degli specializzandi ritiene che il nuovo modello di PEI elevi la possibilità di ottenere una migliore qualità dell'inclusione perché valorizza un nuovo modo di organizzare la tradizionale impostazione didattica e un nuovo modo di leggere il contesto, sposando pienamente, nella condivisa costruzione del PEI-Progetto di vita, la direzione della corresponsabilità educativo-didattica dei docenti, curricolare e specializzato. Il 36% degli specializzandi, invece, considera il nuovo modello di PEI un complesso adempimento burocratico.

Alla domanda "In riferimento alla Sua esperienza di tirocinio diretto, quali sono state le criticità riscontrate nella progettazione di attività inclusive da agganciare rispetto al PEI redatto per l'alunno con disabilità?" il 15,2% degli specializzandi rileva difficoltà nella co-progettazione tra docenti curricolari e docenti di sostegno, il 10,8% rileva la mancanza di strumentazioni tecnologiche o di spazi adeguati a sostegno degli allievi con disabilità, il 30% rileva la difficoltà da parte degli insegnanti facenti parte del team docente o dei vari consigli di classe nell'individuazione di obiettivi quanto più possibili raggiungibili dagli allievi con disabilità, il 44% dichiara di non essersi imbattuto in criticità particolari nella realizzazione del progetto inclusivo.

Per quanto riguarda la domanda "Nel PEI elaborato per l'alunno/a con disabilità e consultato nel corso del tirocinio diretto è stata prevista una partecipazione dell'alunno/a con disabilità ad un curriculum comune anche in presenza di una disabilità grave?" il 78,8% dichiara la difficoltà ancora esistente nel collegare il PEI pensato per l'allievo con disabilità con il piano di lavoro previsto per tutta la classe in cui lo stesso risulta inserito; di contro, il

21,2% dichiara di avere comunque sperimentato forme di partecipazione, seppure molto semplici.

Per quanto riguarda la domanda "Il PEI elaborato per l'alunno/a con disabilità e consultato nel corso del tirocinio diretto è stato finalizzato a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento di tutti gli alunni?", l'87,7% dichiara che il PEI appare svincolato dall'insegnamento-apprendimento degli allievi presenti nelle classi, a prescindere dai loro bisogni educativi speciali; il 12,3% rileva una finalità comune per tutta la classe.

Alla domanda "Le attività previste nell'ambito del PEI elaborato per l'alunno/a con disabilità e consultato nel corso del tirocinio diretto sono state basate sulle abilità dell'alunno/a e sulle personali capacità di crescita piuttosto che sull'identificazione delle carenze?", il 40% risponde affermativamente, il 30% risponde negativamente, mentre il 30% sostiene che in alcune circostanze si tengono in considerazione le abilità, in altre si tende a progettare partendo ancora dalle carenze.

Sezione IV

Relativamente alla domanda "Come percepisce la Sua competenza nella progettazione del PEI, dopo avere seguito l'insegnamento "Progettazione del PDF e del PEI – Progetto di vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione" nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità?", il 12,3% la ritiene ottima, il 78,8% la ritiene buona, il 14,8% la ritiene sufficiente.

Tra i personali punti forza rispetto alla progettazione e alla redazione del PEI, il 30% degli specializzandi identifica l'individuazione delle strategie, degli strumenti, dei mediatori didattici e delle risorse, il 26,3 indica la formulazione degli obiettivi, il 20% la capacità di strutturare attività didattiche inclusive, il 16,3% fa riferimento alla capacità di raccordo tra obiettivi individuati per l'allievo con disabilità e quelli per la classe.

Tra i personali punti di criticità rispetto alla progettazione e alla redazione del PEI, il 23,8% rileva l'individuazione degli obiettivi, il 23,7% il raccordo tra obiettivi individuati per l'allievo con disabilità e quelli per la classe, il 18,8% le modalità tramite cui promuovere l'autodeterminazione degli allievi con disabilità, il 13,7% le modalità di verifica e valutazione, l'8,8% l'individuazione di forme di monitoraggio e revisione del PEI durante l'anno scolastico.

La riflessione metacognitiva richiesta nell'ultima sezione del questionario, ha messo in evidenza soprattutto la validità del mezzo narrativo nel rilevare la dimensione orientativa dell'insegnamento "Progettazione del PDF e del PEI – Progetto di vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione" svolto nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, sia a livello di sviluppo professionale dei docenti in formazione, sia a livello di potenzialità di sviluppo nell'allievo con disabilità della capacità di orientarsi e riorientarsi nell'ecosistema del progetto di vita.

A tal proposito si riportano a livello esemplificativo alcune delle osservazioni libere dei docenti:

"Il nuovo PEI-Progetto di vita può essere considerato, secondo il mio parere personale, come strumento narrativo che l'allievo con bisogni educativi speciali e non solo, può utilizzare, opportunamente sostenuto da famiglia, docenti curricolari e docente

specializzato per “progettare e ri-progettare se stesso” orientandosi nel corso della vita. L’insegnamento “Progettazione del PDF e del PEI – Progetto di vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione” svolto nell’ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità mi ha dato modo di riflettere sull’importanza dell’essere orientati per orientare gli altri”.

“L’insegnamento “Progettazione del PDF e del PEI – Progetto di vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione” svolto nell’ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità è stata una valida occasione per riflettere sulla figura del docente di sostegno come professionista inclusivo cui è demandato il compito di accogliere le storie degli allievi, accompagnandoli nella complessa e delicata prospettiva della progettazione e riprogettazione esistenziale e dell’orientamento nel mondo del lavoro. È stato molto utile soffermarsi altresì sulle opportunità che il PEI può assicurare alla persona con una storia di vita più fragile e vulnerabile per fronteggiare le rapide trasformazioni che può vivere nei diversi contesti di vita, offrendo nuove modalità di orientamento formativo facendo leva sulle capacità”.

“Il nuovo modello di PEI, soprattutto nel caso della scuola secondaria di secondo grado, senz’altro facilita il connubio tra la dimensione formativa e la dimensione orientativa in un progettualità che si propone di mettere la persona con disabilità, tenendo in considerazione le sue reali possibilità di funzionamento cognitivo, di fronte alla scelta o comunque alla presa di decisioni sia in relazione al percorso scolastico, sia in relazione alla propria esistenza. L’insegnamento è stato utile nella misura in cui si è stati orientati alla riflessione sul proprio sé professionale per poi aiutare gli altri ad autodeterminarsi, orientandosi nella comunità di riferimento”.

Discussione e riflessioni conclusive

Il questionario somministrato agli specializzandi dell’Università degli Studi di Palermo-Polo didattico della provincia di Agrigento ha permesso di segnalare le caratteristiche dei docenti specializzandi-futuri docenti di sostegno specializzati, con una presenza prevalentemente femminile.

La maggior parte degli specializzandi ritiene di conoscere l’impianto normativo che regola il passaggio dal vecchio al nuovo modello di PEI grazie agli insegnamenti del Corso di specializzazione, confermando il buon impianto del Corso.

La maggior parte degli specializzandi, anche grazie al confronto con i modelli precedentemente utilizzati, considera il nuovo modello PEI proposto dal Ministero dell’Istruzione molto funzionale per il raggiungimento dell’inclusione e della partecipazione degli allievi con disabilità anche per la sua capacità nel considerare il collegamento con la variabile ambientale, secondo un approccio multidimensionale ed ecologico, che enfatizza la centralità della persona e il suo processo di autodeterminazione (Dettori & Pirisino, 2021, pp. 31-44), l’individuazione delle barriere e dei facilitatori in modo da migliorarne il suo funzionamento all’interno dei contesti.

I partecipanti all'indagine considerano il nuovo modello non eccessivamente vincolante e aperto alla possibilità di effettuare scelte autonome, probabilmente al fine di utilizzarne la sua valenza operativa e la sua utilità per la scuola intera (Pinnelli & Fiorucci, 2021, pp. 204-218).

Nella maggior parte delle scuole in cui è stato effettuato il tirocinio diretto, il nuovo modello di PEI è quello più utilizzato; solo una percentuale esigua dichiara che in alcune scuole si continuano a impiegare quelli degli anni precedenti.

La quasi totalità degli specializzandi constata l'assenza dei Profili di funzionamento e la forte complessità del documento, complicato da compilare, a volte ripetitivo e dispendioso in termini di tempo. Le risposte date mettono in rilievo l'aspetto di incertezza che ha caratterizzato il recepimento normativo del D.I. n. 182/2020, prima annullato dalla sentenza del TAR e poi riammesso dal Consiglio di Stato nel mese di marzo del passato anno scolastico.

È opinione di un gruppo di specializzandi partecipanti all'indagine riscontrare il mancato superamento delle criticità legate alla questione della collegialità nella stesura del documento e al coinvolgimento diretto della famiglia e degli allievi con disabilità. Questo significa che il lavoro di accompagnamento inclusivo (Canevaro, Gianni, Callegari & Zoffoli, 2021) della persona con disabilità, declinato nella più ampia cornice di riferimento del progetto di vita e, conseguentemente, quello di predisposizione progettuale del piano individualizzato non risulta ancora ancorata ad una dimensione di co-progettazione e co-educazione, fatta di complessità, pluralità di attori, relazioni, confronto, che dovrebbero invece svilupparsi all'interno e all'esterno della scuola in maniera sinergica, secondo una prospettiva ecologica (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021). La questione relativa alla documentazione e alla condivisione del PEI con l'alunno, in riferimento alla rilevanza messa in evidenza dagli impianti normativi e dalla letteratura scientifica (Cottini, 2016; D'Angelo 2020; Del Bianco, 2019; Giraldo, 2020; Lepri, 2016), mette in evidenza come debbano essere potenziati percorsi formativi che permettano agli insegnanti di conoscere le modalità per promuovere l'autodeterminazione, considerata un dominio di notevole rilevanza per la Qualificazione della Vita delle persone con disabilità (Giacconi, 2015; Giacconi, Rodrigues & Del Bianco, 2019).

Appare molto evidente la difficoltà ancora esistente nel collegare il PEI pensato per l'allievo con disabilità con il piano di lavoro previsto per tutta la classe in cui lo stesso risulta inserito anche se nel PEI è evidente la necessità di una centralità dello studente con specifico riferimento alla sua autodeterminazione, tramite una progettazione fondata sul funzionamento della persona secondo la prospettiva delineata da ICF, nonché sul potenziamento delle sue abilità.

Grazie al Corso di specializzazione e al termine dell'insegnamento, la maggior parte degli specializzandi ritiene di avere sviluppato buone competenze nella progettazione del PEI, soprattutto per quanto riguarda l'identificazione delle strategie degli strumenti, dei mediatori e delle risorse, degli obiettivi, delle attività inclusive, dei raccordi tra obiettivi individuati per l'allievo con disabilità e quelli per la classe. Tra i personali punti di criticità rispetto alla progettazione e alla redazione del PEI, le modalità tramite cui promuovere l'autodeterminazione degli allievi con disabilità, le modalità di verifica e valutazione,

l'individuazione di forme di monitoraggio e revisione del PEI durante l'anno scolastico su cui continuare a lavorare nella prassi didattica.

Attraverso questo la riflessione metacognitiva presente nell'ultima sezione del questionario si è cercato di supportare l'acquisizione nel docente in formazione di un atteggiamento di riflessività che – adottato sistematicamente come *habitus personale* – favorisca la crescita personale e professionale in un'ottica di formazione continua.

Risulta possibile affermare quindi che il percorso ha risposto a due finalità: da un lato sostenere lo sviluppo della persona e del proprio sé tramite l'atto riflessivo che permette di guardare dentro di sé per cogliere gli elementi legati alla propria identità; dall'altro, promuoverne il suo essere sociale e il suo essere in relazione con l'altro da sé, sviluppando capacità socio-relazionali quali capacità di ascolto e dialogo, capacità relazionali, capacità di orientare e gestire le emozioni senso di responsabilità, capacità di stringere relazioni fiduciarie e cooperative, di valorizzare le differenze che consentono di entrare in rapporto positivo con gli altri e di “vivere in società”, sviluppando senso di appartenenza alla comunità e motivazione verso il bene comune.

L'obiettivo finale è stato quello di favorire l'autoconoscenza, l'auto-orientamento, un ulteriore sviluppo delle risorse metacognitive, in vista della maturazione personale, cognitiva e decisionale del soggetto in formazione-docente specializzando, necessariamente legato all'obiettivo di motivare e orientare l'allievo con disabilità a riconoscere il suo essere in relazione costante con il contesto esterno.

Note

- (1) La Legge n. 104/1992 ha introdotto il Piano Educativo Individualizzato (art. 12, c. 5), quale strumento consequenziale alla predisposizione dei documenti medico-sanitari - la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale -, ulteriormente dettagliato dal punto di vista contenutistico e operativo dal D.P.R. 24 febbraio 1994. In particolare, l'articolo 5 del D.P.R. 24/02/1994 definisce il PEI come il documento in cui vengono descritti gli interventi predisposti per lo studente in situazione di handicap, integrati ed equilibrati tra di loro, necessari per la realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione. Il decreto esplicita altresì gli attori chiamati in causa per la redazione del PEI, tra cui gli operatori sanitari, i docenti (curricolari e di sostegno) e i genitori dell'alunno.
- (2) L'acronimo BYOD, dall'inglese *bring your own device*, in italiano porta il tuo dispositivo, si inserisce nelle azioni orientate all'integrazione dei device tecnologici personali nei contesti scolastici e lavorativi. In tal senso, il Piano nazionale scuola digitale (PNSD), configurabile quale pilastro della Legge n. 107/2015 per quanto concerne l'innovazione del sistema scolastico e l'educazione digitale, ha incentivato l'apertura alle politiche per l'utilizzo di dispositivi elettronici personali nelle attività didattiche, assicurando un utilizzo “fluidico” degli ambienti di apprendimento.

Bibliografia

- Bruner, J. (2004). *Life as narrative. Social research: An international quarterly*, 71(3), 691-710.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione degli alunni con disabilità* (pp. 221-248). Trento: Erickson.

- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Anna, L., Gardou, C. & Covelli, A. (a cura di). (2018). *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti*. Trento: Erickson.
- Dettoni, G. F. & Pirisino, G. (2021). Autodeterminazione e partecipazione attiva degli alunni con disabilità nella secondaria di secondo grado ai percorsi formativi. *QTimes*, 4, 31-44.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Éirès.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Giaconi, C. (2016). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli Editore.
- Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1, 169-185.
- Ianes, D. & Aiello G. (2019). *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Demo, H. (2019). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), pp. 34-49.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Marchisio, C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci Faber.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G. & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mura, A. (a cura di). (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per l'inclusività*. Milano: Mondadori Università.
- Pinnelli, S. & Fiorucci A. (2021). Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Sperimentazione e monitoraggio del modello PEI-ICF UniSalento, *Form@re*, 21(1), 204-218.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Santi, M. & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV(2), 57-74.
- Shakespeare, T. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson.
- Sidoti, E., Compagno, G. & Gonzalez-Monteagudo, J. (a cura di). (2020). *Cura e progetto di vita*. Milano: FrancoAngeli.