

I nuovi modelli di PEI per una progettazione inclusiva

Il Decreto 182/2020 definisce i criteri di composizione e l'azione dei gruppi di lavoro operativi per l'inclusione chiamati a elaborarli e propone modelli nazionali in grado di uniformare le procedure e le modalità di preparazione

di **Lucio Cottini** ⌚ 1 minuto di lettura 30 agosto 2021



La novità più rilevante introdotta dall'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*; OMS, 2002) e ripresa nell'ICF-CY (*International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth*; OMS, 2007) riguarda il fatto che il funzionamento e la disabilità della persona siano concepiti come una **complessa interazione tra le condizioni di salute e i fattori contestuali** (ambientali e personali), relativamente all'attività concreta dell'individuo e alla sua possibilità di partecipazione alla vita sociale. Viene superato il modello di riferimento che tendeva a enfatizzare la dimensione biomedica nel concetto di salute, per assurgere a un'interpretazione che assegna il giusto ruolo anche alle componenti psicosociali.

Le linee guida

Con il Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020 emanato tra Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, la questione relativa alle modalità di redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) su base ICF viene affrontata in modo organico, definendo i criteri di composizione e l'azione dei gruppi di lavoro operativi per l'inclusione (GLO) chiamati a elaborarli e proponendo modelli nazionali in grado di uniformare le procedure e le modalità di predisposizione dei PEI, anche grazie al supporto di Linee guida.

L'organizzazione si articola su **12 sezioni** che prendono in considerazione aspetti di raccolta di informazioni da raccordare in un quadro organico, di progettazione didattica e di organizzazione, verifica complessiva e richiesta di risorse. La **Tabella 1** riporta l'articolazione delle sezioni.

TABELLA 1 Le sezioni del PEI.

Composizione del GLO
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
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 successivo
Nella redazione del PEI vanno considerati due aspetti che potrebbero diventare critici se non vengono correttamente interpretati:
1. il contesto da considerare in una visione ampia e articolata;
2. l'intervento in tre dimensioni da non separare in compartimenti stagni.
Lo sguardo a fondamento delle riflessioni è quello della didattica speciale dell'inclusione, interessato all'analisi dei processi che una tale innovazione determinerà per orientare il percorso nella direzione di un reale miglioramento della qualità inclusiva delle scuole.

I genitori rappresentano dei facilitatori nella cura di sé e nella vita domestica, ma potrebbero costituire una barriera nelle relazioni al di fuori della famiglia

Uno sguardo ampio sul contesto

Il contesto rappresenta uno degli elementi che maggiormente contraddistingue l'approccio ICF **nella prospettiva dell'attività e della partecipazione**. Tra i fattori contestuali vengono considerati sia quelli *personali* sia quelli *ambientali*, anche se i fattori contestuali non risultano codificati in modo preciso nell'ICF. I fattori ambientali, invece, prendono in considerazione una serie di elementi che attengono al contesto di apprendimento e che possono condizionare la partecipazione dell'allievo alla vita della classe e la sua possibilità di svolgere proficuamente le attività previste. Tali fattori, in questa prospettiva, impattano non solo sugli aspetti fisici dell'ambiente e sulla disponibilità di attrezzature, sussidi e tecnologie, ma anche sull'organizzazione inclusiva, sulla componente metodologica, su tutte le persone che interagiscono con l'allievo in situazione di disabilità.

Questi fattori possono assumere la **valenza di barriere e di facilitatori nel contesto di apprendimento**, nel senso che un singolo elemento può rivestire funzioni diverse per lo stesso allievo in relazione alle situazioni. Per esempio, i genitori rappresentano sicuramente dei facilitatori nella cura di sé e nella vita domestica, ma potrebbero costituire una barriera nelle relazioni al di fuori della famiglia e nell'inclusione sociale. Allo stesso modo, a scuola è opportuno prevedere materiali facilitanti per l'allievo, ma un uso esclusivo potrebbe minare il senso di appartenenza dell'allievo e alimentare nei compagni la convinzione che quell'allievo non faccia parte della classe.

Nel modello di PEI per l'osservazione sul contesto è previsto un unico campo aperto, non strutturato, che le scuole possono compilare con flessibilità, tenendo conto "di esigenze, conoscenze ed esperienze maturate rispetto alla prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS" (Linee guida, p. 22). Vengono fornite, sempre nelle Linee guida, utili raccomandazioni per procedere all'osservazione dell'ambiente fisico, sociale e degli atteggiamenti che caratterizzano la relazione educativa. Tale analisi, che dovrà integrare le indicazioni contenute nel PF, va guidata da **strumenti osservativi che possano orientare la procedura**, anche per evitare il rischio che ci si concentri sul contesto fisico e sulla disponibilità di attrezzature e sussidi.

L'intervento educativo sull'alunno, sul contesto, sul percorso curricolare

La decisione di **articolare l'intervento in tre momenti – rivolti all'alunno**, al contesto e al percorso curricolare – risponde alla volontà di evidenziare il piano del curricolo, che fa riferimento agli obiettivi disciplinari da adattare da parte di ogni docente, per rispondere anche alle esigenze di allievi in situazione di disabilità. Questo ambito delinea uno spazio di pertinenza esclusiva degli insegnanti a livello di valutazione e richiama tutti all'esigenza di co-progettare, indicando nel PEI gli obiettivi della loro disciplina che ritengono perseguibili.

Si tratta di una scelta netta, in grado di **richiamare alla piena corresponsabilità**, ma non libera da insidie e possibili fraintendimenti, soprattutto nel momento in cui si cerca di delineare il confine fra le tre tipologie di intervento e le figure che devono implementarli.

Il rischio del sovrapporsi degli obiettivi

Un altro rischio è quello legato al possibile sovrapporsi degli obiettivi previsti nella dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento (Sezione 5) con quelli definiti nella sezione dedicata all'intervento curricolare (Sezione 8).

Nei **quattro modelli**, in relazione a questa dimensione, si fa riferimento alle "capacità mnesiche, intellettive e di organizzazione spazio-temporale; livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi". Ci risulta difficile pensare come queste finalità possano essere perseguite a scuola senza un riferimento a obiettivi curricolari.

Appare poco chiaro sostenere che "si tratta di interventi trasversali che agiscono sulle dimensioni fondamentali per lo sviluppo potenziale delle capacità, facoltà, abilità" (Linee Guida, p. 21). Anche una differenziazione fra una prospettiva trasversale di tipo più metacognitivo, finalizzata al come affrontare compiti di apprendimento, e una più contenutistica e riferita agli obiettivi delle discipline risulta difficilmente sostenibile, in quanto l'elemento che più caratterizza l'acquisizione matura dei saperi codificati tipici delle discipline non è la loro memorizzazione, quanto la capacità di organizzarli, contestualizzarli, esserne consapevoli.

La perplessità rimane se si immaginano azioni rivolte a competenze trasversali come l'attenzione e le funzioni esecutive, la memoria, la metacognizione avulse dai contenuti disciplinari.

In concreto, la scelta era fra due alternative.

La prima, che è stata adottata, risponde all'**obiettivo di enfatizzare la dimensione curricolare e il coinvolgimento di tutti i docenti**. Assicura agli allievi con disabilità le stesse procedure formali di valutazione di tutti gli altri, riferite agli obiettivi curricolari indicati nel PEI, e riserva questo compito specifico alla componente dei docenti del GLO, il quale, nella sua collegialità, è chiamato a fissare i criteri da adottare per la valutazione. Anche per la scuola secondaria di secondo grado la netta articolazione disciplinare porta a fare chiarezza sul percorso che viene adottato (ordinario, personalizzato con prove equipollenti, differenziato), sottolineando che «anche una sola disciplina definita come differenziata rende obbligatoriamente differenziato il percorso didattico complessivo» (Linee Guida, p. 39). **Il rischio connesso all'adozione di questa prospettiva è quello di sovrapposizione degli obiettivi**, inevitabile con allievi che presentano condizioni di maggiore gravità. Oltre questo, non viene colta la necessità di un rapporto dialettico fra gli interventi sulle quattro dimensioni e quelli sugli obiettivi curricolari, con l'individuazione del primo ambito come spazio esclusivo di lavoro degli insegnanti di sostegno ed educatori. Questa minaccia va scongiurata per evitare pericolose regressioni.

La seconda possibilità, che avrei preferito, **poteva essere quella di comprendere la dimensione curricolare all'interno della quarta dimensione, denominandola "dell'apprendimento"**. Questa scelta avrebbe consentito di imprimere una svolta più decisa nella prospettiva indicata dall'ICF, in riferimento alla dimensione di *Attività e Partecipazione*. Sarebbe stata una linea meno in sintonia con la tradizione di progettazione del PEI adottata dalle scuole, abituate a fissare obiettivi per lo sviluppo cognitivo, il potenziamento delle capacità mnestiche, l'organizzazione spazio-temporale ecc. sganciati da quelli riferiti alle discipline.

Per concludere

L'opzione per un'organizzazione dell'intervento articolato in **tre direzioni** deve essere sostenuta da una capillare e competente *azione di formazione, accompagnamento e monitoraggio dei processi*, che faccia comprendere e apprezzare l'organizzazione integrata dell'azione educativa e didattica e consenta di procedere nella gestione sempre più collegiale e condivisa di tutte le procedure.

Un modello di PEI unico offre notevoli opportunità per puntare a un reale miglioramento dei processi inclusivi attivati nei contesti di apprendimento.

A noi tutti il compito di supportarne l'adeguata implementazione, per migliorare la qualità della scuola chiamata a fare i conti con le tante differenze che la popolano e la arricchiscono.

PER APPROFONDIRE

- **Cottini L., Munaro C., Costa F. (2021)**, *Il nuovo PEI su base ICF*, Giunti EDU, Firenze.

Il Decreto Interministeriale n. 182/2020, emanato d'intesa tra Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, sull'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato su base ICF, stabilisce che la sua compilazione sia obbligatoria da parte di tutti i docenti curricolari e specializzati per il sostegno di ogni ordine di scuola, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, a partire dall'ottobre 2021.

La Guida è una risposta a questa novità e considera le 12 sezioni in cui sono articolati i nuovi modelli, evidenziando i punti di forza e le criticità e fornendo suggerimenti e strategie. Ricca di esemplificazioni, illustra come gestire le informazioni provenienti dal contesto sociale, educativo e familiare dell'allievo e propone suggerimenti per creare una relazione tra i diversi attori; indica come procedere nell'osservazione dell'allievo e del contesto e come integrare un approccio alla progettazione educativa intervenendo su tre livelli: allievo, contesto e curriculum. Contiene metodologie e strumenti utili a una valutazione coerente con i nuovi criteri del PEI.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Cottini L. (2015), *Potenziare la memoria in classe. Percorsi di didattica inclusiva*, Carocci Faber, Roma.

Cottini L., De Caris M. (2020), *Il Progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI*, Giunti EDU, Firenze.

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

Lascioli A., Pasqualotto L. (2018), *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci Faber, Roma.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF. Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale*, Erickson, Trento.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento.