



ISSN: 2038-3282

Publicato il: gennaio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**IEP in the High School: sharing and principle of self determination
Il PEI nella scuola secondaria di secondo grado: condivisione e principio di autodeterminazione¹**

di

Giuseppe Filippo Dettori²

fdettori@uniss.it

Giovanna Pirisino³

pirisinogiovanna@gmail.com

Università degli Studi di Sassari

Abstract:

The recent debate regarding the new IEP model based on ICF and on Tar sentence n. 975/21 has opened new perspectives for the research highlighting the need to rediscuss

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due Autori. G. Filippo Dettori è Autore dei paragrafi 2, 3 e 5; Giovanna Pirisino è Autrice dei paragrafi 1, 4 e 6.

² Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Storia e Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Sassari.

³ Dottore di Ricerca in scienze pedagogiche, insegnante di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14115

and modular again the documentation and inclusive processes regarding the scholastic environment. The purpose of the present essay is to understand in which way IEP document shared between different figures involved in to process of inclusion and to guarantee the student's self-determination in its writing. The article describes the results of the standardized questionnaire administered to the curricular and support-teacher of upper secondary schools. The survey reveals multiple difficulties in sharing the IEP training objectives between class and support teachers but also between schools and health professionals. Although there is a shared willingness to work for the realization of a life project from the teachers' side, there are many difficulties in the elaboration of an IEP that responds to the principles provided for by Legislative Decree 66/2017.

Keywords: Inclusion; SEN; Self-determination; high-school, Support-teacher.

Abstract:

Il recente dibattito sul nuovo modello PEI su base ICF e la sentenza del Tar n. 9795/21 ha aperto nuove prospettive di ricerca facendo emergere la necessità di ridiscutere e rimodulare la documentazione e i processi inclusivi in ambito scolastico. Il presente contributo ha l'obiettivo di comprendere in che modo il PEI sia veramente un documento condiviso tra i vari protagonisti coinvolti nel processo di inclusione e se nella sua stesura venga garantito il principio di autodeterminazione degli alunni. Il contributo descrive i risultati di un questionario standardizzato somministrato a docenti curricolari e di sostegno delle scuole secondarie di secondo grado. Dall'indagine emergono molteplici difficoltà nella condivisione degli obiettivi formativi del PEI tra docenti di classe e di sostegno ma anche fra scuola e operatori sanitari. Seppure vi sia una disponibilità al lavoro condiviso per la realizzazione di un progetto di vita da parte dei docenti, si registrano numerose difficoltà nell'elaborazione di un PEI che risponde ai principi introdotti dal D.lgs. 66/2017.

Parole chiave: Apprendimento; BES; autodeterminazione, scuola superiore, insegnanti di sostegno.

1. Introduzione

La scuola italiana, da diversi anni, dichiara, nei documenti ufficiali, di essere la principale agenzia educativa e formativa preposta all'inclusione delle persone con disabilità; tuttavia molti ragazzi, al termine della scuola secondaria di secondo grado, non riescono a proseguire gli studi accademici né a integrarsi nel mondo del lavoro. Anche se non sempre riesce a dare competenze utili da spendere successivamente, la frequenza della scuola rappresenta per ragazzi con disabilità un'importante opportunità

nella quale hanno modo di incontrare coetanei, di avere forme differenti di relazionalità e di confrontarsi nell'apprendimento fra pari in attività di socializzazione. Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo relative ai licei (Decreto Interministeriale n. 211/2010) chiariscono a tale proposito:

Conoscere non è un processo meccanico, implica la scoperta di qualcosa che entra nell'orizzonte di senso della persona che *vede, si accorge, prova, verifica*, per capire. Non è (non è mai stata) la scuola del nozionismo a poter essere considerata una buona scuola. Ma è la scuola della conoscenza a fornire gli strumenti atti a consentire a ciascun cittadino di munirsi della cassetta degli attrezzi e ad offrirgli la possibilità di sceglierli e utilizzarli nella realizzazione del proprio progetto di vita.

L'incontro quotidiano con i compagni di scuola consente al ragazzo, con disabilità anche importante, oltre a conoscere ed apprendere di "vivere" la società dei giovani, dove si sperimenta la convivenza fra persone diverse e si stabiliscono relazioni interpersonali che di solito superano i confini della classe. Le istituzioni scolastiche di diversi ordini e gradi, con molte difficoltà cercano di essere il più possibile inclusive, tuttavia, spesso non riescono ancora a rivedere vecchie impostazioni educative e didattiche finalizzate alla mera trasmissione di conoscenze, troppo radicate per essere superate (Dettori, Carboni, 2021).

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) introdotto con la Legge 104/1992, nasce proprio con lo scopo di rendere fruibile e accessibile il contesto scuola a tutti gli studenti con una personalizzazione della didattica. Come chiarisce la Pavone (2014, p. 23): "Il PEI è il cuore vitale della progettazione scolastica in prospettiva integrativa". La finalità del PEI è quella di analizzare i bisogni educativi speciali dello studente con disabilità per costruire un ponte tra le sue esigenze formative e la programmazione della classe permettendogli di sviluppare pienamente il suo potenziale (Ianes, Demo, 2021). Questo documento dovrebbe, dunque, garantire a tutti gli studenti, con e senza disabilità, di condividere lo stesso *orizzonte culturale* promuovendo, in questo modo un'inclusione di qualità (Ianes, Demo, 2017). L'attuazione del PEI nella quotidianità del contesto scuola, deve tener conto, infatti, delle difficoltà e dei punti di forza degli allievi e costruire azioni educative e didattiche su misura. La Legge 104/1992 e il successivo atto di indirizzo (D.P.R. 24 febbraio 1994, art. 5) chiariscono le aree e le modalità per l'elaborazione del PEI, senza però fornire un modello unico a livello nazionale; questo ha fatto sì che nelle scuole italiane venissero adottati modelli differenti e che questi venissero compilati con diverse modalità. Le recenti normative (D. Lgs. 96/2017 e D.I. n. 182 del 29/12/2020) hanno proposto un modello unico di PEI a livello nazionale, annullato però dalla sentenza del TAR n. 9795/21 che, tuttavia, non ha messo in discussione l'impianto ideologico alla base di questo nuovo documento, che si concentrava su due aspetti particolarmente innovativi: l'impostazione del documento a partire dagli indicatori della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) e il diritto di autodeterminazione come processo finalizzato a coinvolgere lo studente nelle sue scelte (Cottini, 2016; Deci, Ryan, 2012).

Le scuole sono dunque tenute a rivedere la progettazione educativa e didattica rivolta agli studenti con disabilità, superando un modello generalistico per preferire uno strumento di lavoro dettagliato che parte dalla conoscenza approfondita dello studente.

2. Un PEI condiviso, partecipato e su base ICF

Le prospettive aperte, dalle nuove normative hanno fatto sì che si rendesse chiara l'esigenza di un cambiamento strutturale nella costruzione e nell'impostazione dei modelli e delle pratiche volte all'inclusione nella scuola (Cottini, 2017). Uno dei riferimenti con cui le istituzioni scolastiche devono familiarizzare, come si è detto, è l'ICF per l'elaborazione del PEI (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021; Chiappetta Cajola, 2019). Si tratta di un vero e proprio cambiamento ideologico che richiede il riconoscimento del modello inclusivo bio-psico-sociale che:

Rovescia, la prospettiva: non ci si riferisce più a un disturbo strutturale o funzionale da codificare in termini esclusivamente nosografici, ma si pongono al centro della riflessione gli aspetti di attività e di partecipazione che possono essere più o meno sviluppati in riferimento al profilo di funzionamento della persona e alle sue relazioni con il mondo esterno. (Sturaro, 2018, p. 11)

Utilizzare tale modello pone in primo piano la persona e la sua dimensione relazionale e partecipativa. Nel concreto, infatti, la progettazione scolastica dovrebbe essere in grado di leggere il contesto e individuare eventuali barriere e possibili facilitatori dell'apprendimento, attraverso una visione complessa e multidimensionale che permetta il pieno sviluppo delle potenzialità dell'alunno. L'ICF consente, infatti, di comprendere come il medesimo studente possa sperimentare maggiore "disabilità" in un contesto scolastico rispetto che in un altro (Lascioli, Pasqualotto, 2021). Numerose ricerche, infatti, hanno messo in luce come il processo inclusivo debba partire dalla partecipazione attiva e dalla possibilità di autodeterminarsi del soggetto coinvolto (Ward, 2005, Wehmeyer, 1996, 2018). Un coinvolgimento che, calato nella realtà della scuola, si traduce in una partecipazione dell'alunno con disabilità a tutti i momenti dell'azione educativa a lui rivolta, e dunque anche nella stesura del PEI e negli incontri del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO). Un recente studio dimostra che gli insegnanti attribuiscono molta importanza alla partecipazione attiva dello studente, sottolineando però che questa debba essere studiata e pensata attentamente in modo da rispondere realmente alle esigenze del ragazzo (Dettori, Pirisino, 2021). Nella scuola italiana da diversi anni ci si è orientati verso un'inclusione condivisa e promossa dall'intera comunità scolastica composta da docenti, alunni, famiglie, personale tecnico e altre figure significative che mettono in campo tutte le risorse disponibili per rispondere in maniera efficace ai differenti bisogni degli alunni. Il PEI, pertanto, come chiarito dal D. Lgs 66/2017, non può essere un documento di competenza esclusiva dell'insegnante di

sostegno, ma deve essere elaborato e condiviso dall'intero team docenti e da tutte le figure e le istituzioni, esterne e interne alla scuola, che concorrono alla piena realizzazione del "progetto di vita" dell'alunno con disabilità. Alcuni studi dimostrano che spesso però, gli insegnanti curricolari attribuiscono la piena responsabilità della stesura dei documenti progettuali relativi agli studenti con disabilità ai docenti di sostegno (Bocci, 2021), rendendo così difficile la creazione di contesti inclusivi.

3. Il disegno di ricerca e il campione

Il lavoro di ricerca presentato in questo contributo ha l'obiettivo di comprendere quale valore venga dato al PEI dai docenti curricolari e di sostegno della scuola secondaria di secondo grado in merito: alla conoscenza dell'ICF, all'importanza di una elaborazione condivisa fra team docente e sulla necessità di valorizzare il principio autodeterminazione dello studente.

Le domande di ricerca alle quali l'indagine si propone di rispondere sono dunque:

- a) Docenti di classe e di sostegno conoscono realmente l'ICF e lo considerano un modello valido per la realizzazione del PEI?
- b) Vi è una collegialità nella stesura del PEI da parte del consiglio di classe o la sua elaborazione è delegata all'insegnante di sostegno?
- c) Vi è una reale collaborazione fra lo studente, la famiglia, gli operatori sanitari, gli educatori e/o assistenti alla comunicazione nella stesura del PEI?
- d) Tutta la comunità scolastica (dal Dirigente Scolastico al personale ausiliario) conosce, almeno per grandi linee, il PEI che viene elaborato per ogni studente con disabilità?

Lo strumento scelto per condurre l'indagine è stato un questionario con risposte su scala Likert, ritenuto idoneo per comprendere e analizzare atteggiamenti, percezioni e credenze (Caselli, 2005). I docenti sono stati invitati a rispondere a 17 items attribuendo il loro grado di accordo e disaccordo su una scala da 1 a 5 (1* Completamente In Disaccordo, 2* In Disaccordo, 3* Indeciso, 4*D'accordo, 5* Completamente D'accordo). La parte iniziale dello strumento è invece composta da un set di domande a risposta chiusa volte a indicare le variabili ordinali e nominali necessarie per definire adeguatamente il campione di riferimento. Una fase precedente all'avvio dell'indagine, durata circa 20 giorni, è stata quella del pre-test della prima versione del questionario proposto a 12 docenti (6 di classe e sei di sostegno), per testarne la chiarezza terminologica e concettuale. Successivamente il questionario è stato divulgato attraverso le principali piattaforme social e pubblicato nel sito dell'Università degli Studi di Sassari. È stato inoltre inviato a docenti e dirigenti scolastici che lavorano in tutto il territorio nazionale utilizzando siti di diverse organizzazioni sindacali.

Il Campione è composto da 422 docenti, di cui 53% di sostegno e 47% curricolari. Il 60% del totale è in possesso della laurea magistrale (o quella del vecchio ordinamento equipollente), il 3% ha solo il diploma, il 5% ha laurea triennale. Il 32% del campione ha l'abilitazione all'insegnamento (ottenuta mediante concorso o SISS/PAS/TFA) (Figura 1). Per ciò che concerne l'anzianità di servizio il 45,02% degli intervistati ha da 0 a 5 anni di servizio, il 19,43% da 5 ai 10 anni, il 6,16% da 10 a 15 e il 29,38% oltre 15 anni (Figura 2). Tipologia di scuola di appartenenza: il 56% insegna in un liceo, il 16% in un istituto professionale, il 28% in istituto tecnico (Figura 3).

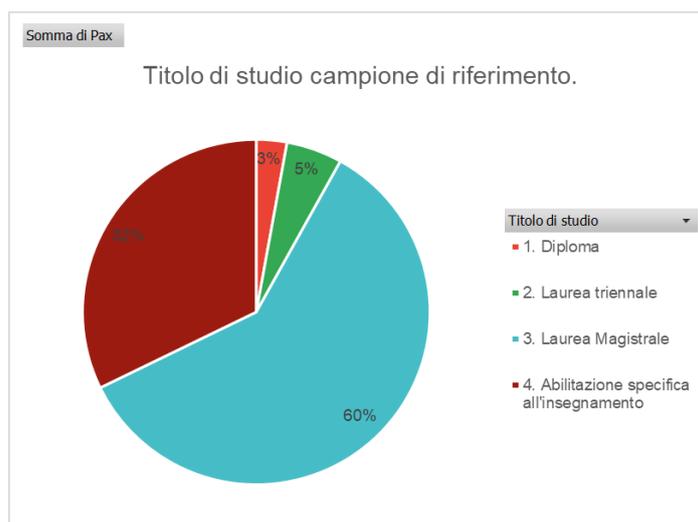


Figura 1: Campione di riferimento- Titolo di studio

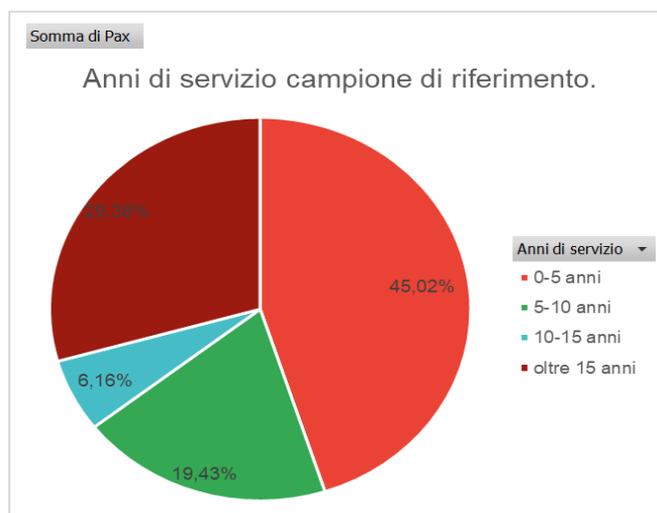


Figura 2: Campione di riferimento- Anni di servizio

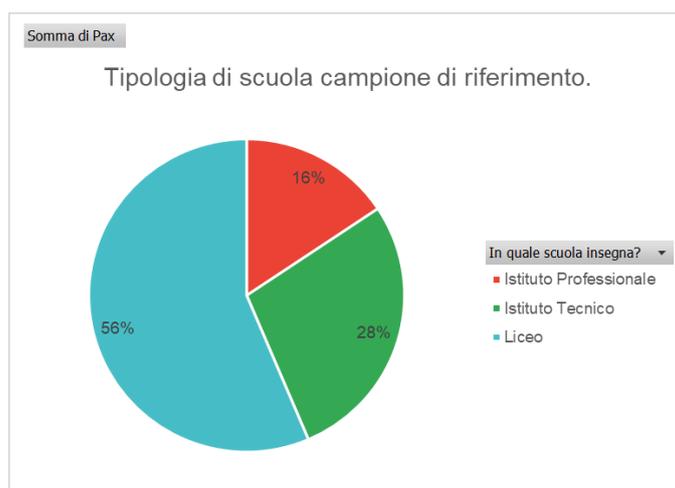


Figura 3: Campione di riferimento- Tipologia di scuola

4. I Risultati

Dall'indagine emergono i seguenti risultati, ritenuti dai ricercatori particolarmente interessanti per la discussione della tematica oggetto del contributo. Di seguito verranno presentati i dati attraverso i grafici e brevi spiegazioni.

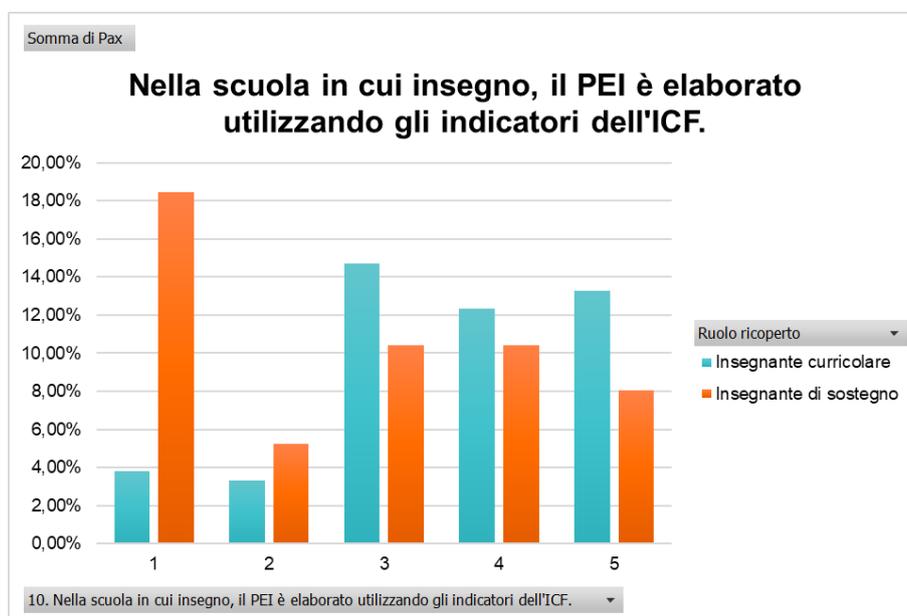


Figura 4: Grafico Item- PEI su base ICF

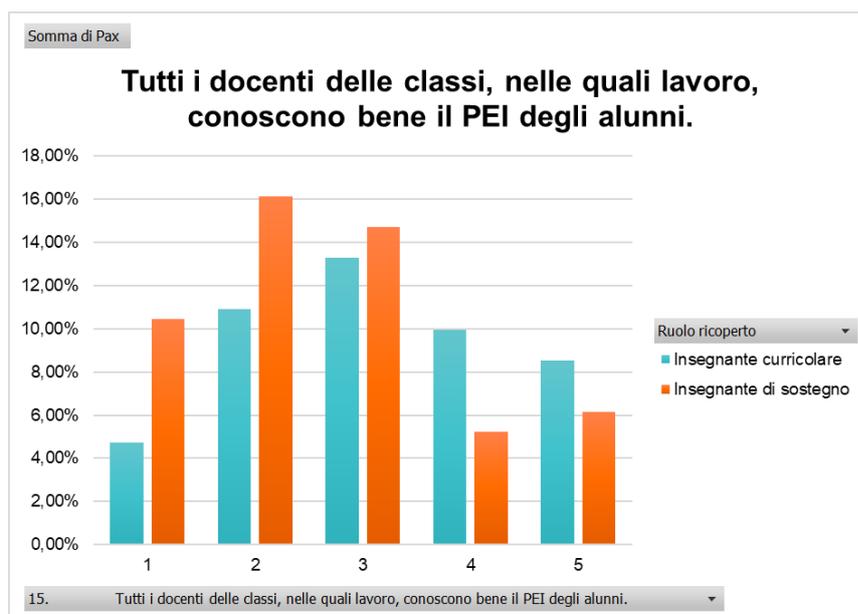


Figura 5: Grafico Item- Conoscenza del PEI

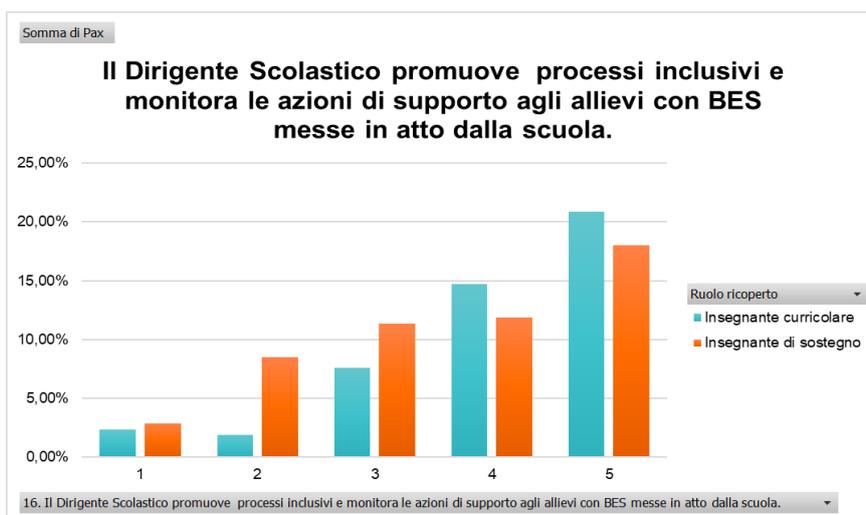


Figura 6: Grafico Item- Azioni Dirigente scolastico

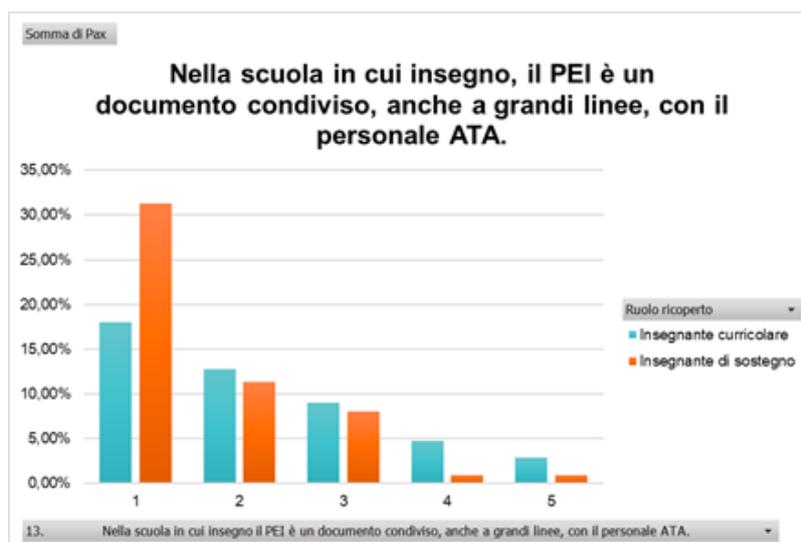


Figura 7: Grafico Item-Condivisione PEI personale ATA

Nella percezione dei docenti di classe, a differenza degli insegnanti di sostegno, il PEI è elaborato su base ICF (Figura 4). La maggioranza dei docenti, sia di classe che di sostegno, sono indecisi o in disaccordo in merito alla conoscenza del PEI da parte dei colleghi (Figura 5). Per quanto concerne la condivisione dei processi inclusivi all'interno del contesto scolastico dalla ricerca emerge che la maggioranza dei Dirigenti Scolastici sono attenti alle problematiche dell'inclusione in quanto promuovono processi in tal senso e monitorano le azioni di supporto (Figura 6). Tuttavia, moltissimi partecipanti ritengono che nella scuola in cui prestano servizio, il PEI non è condiviso con il personale ATA neppure a grandi linee (Figura 7).

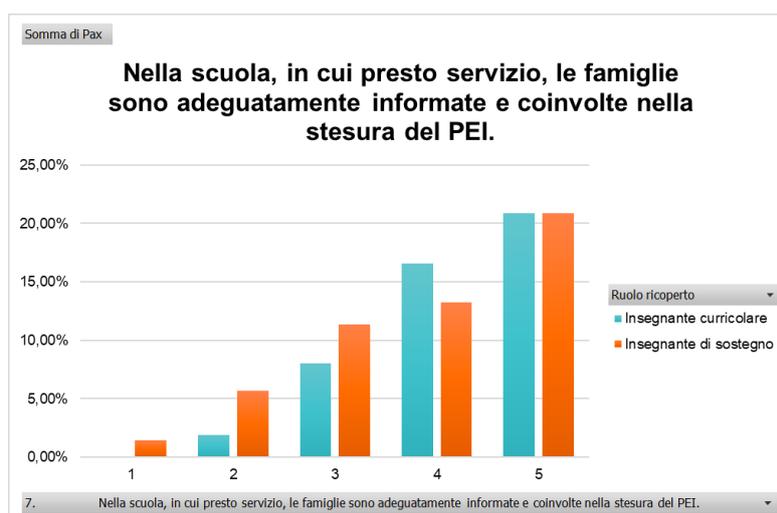


Figura 8: Grafico Item- Coinvolgimento famiglie

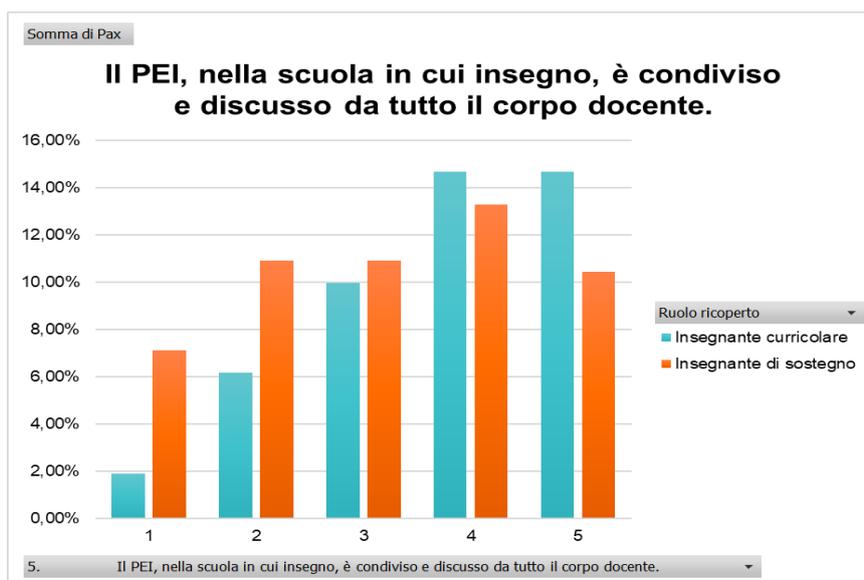


Figura 9: Grafico Item- Condivisione PEI Intero Corpo Docente

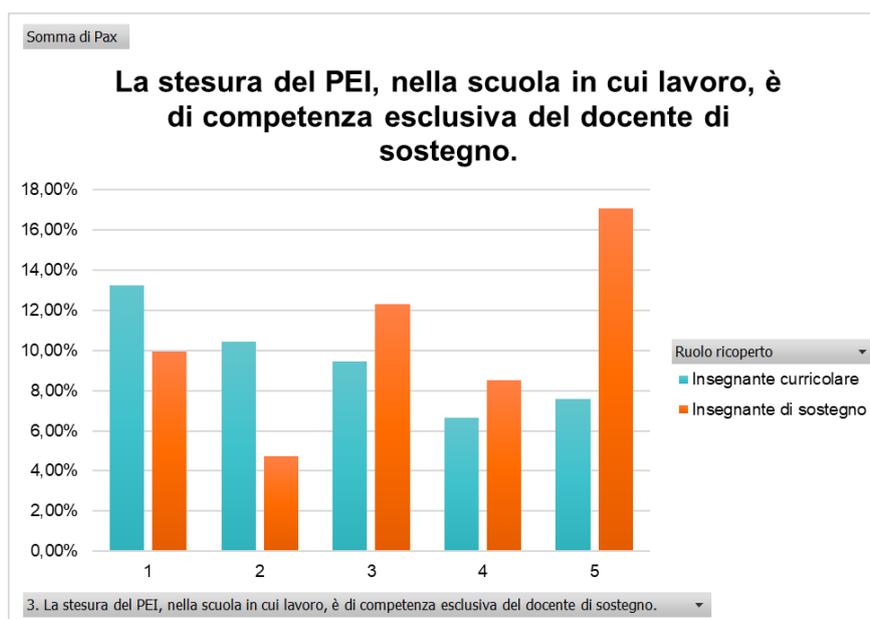


Figura 10: Grafico Item- PEI docente di sostegno

Dall'indagine emerge che secondo i docenti partecipanti le famiglie sono adeguatamente coinvolte nella stesura del PEI (Figura 8). La ricerca mette in luce, inoltre, che i docenti di sostegno, rispetto ai curricolari, sono meno convinti che il PEI

sia condiviso da tutto il corpo docente (Figura 9). Relativamente a una questione molto importante, ossia la stesura del PEI nella scuola in cui i partecipanti alla ricerca lavorano, la maggior parte dei docenti di sostegno ritiene che il PEI sia considerata una loro competenza. (Figura 10).

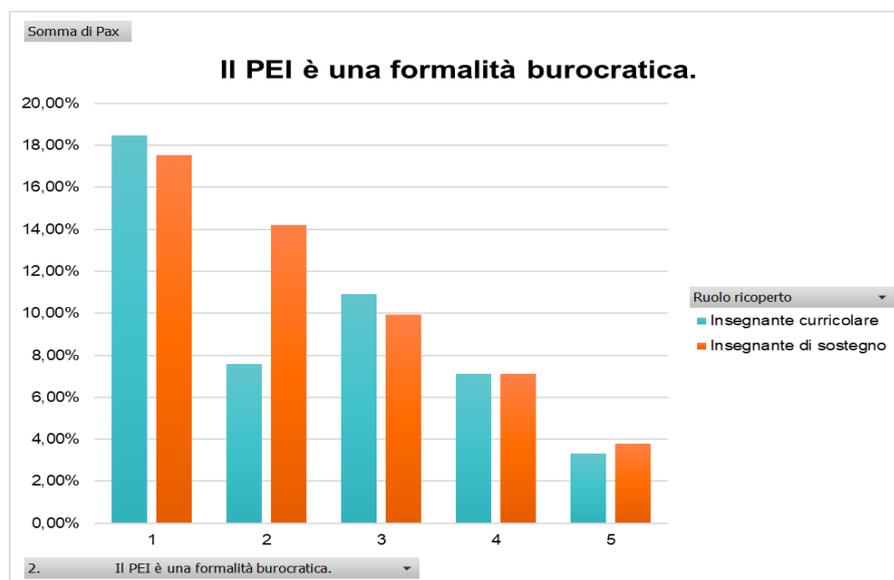


Figura 11: Grafico Item- PEI formalità burocratica

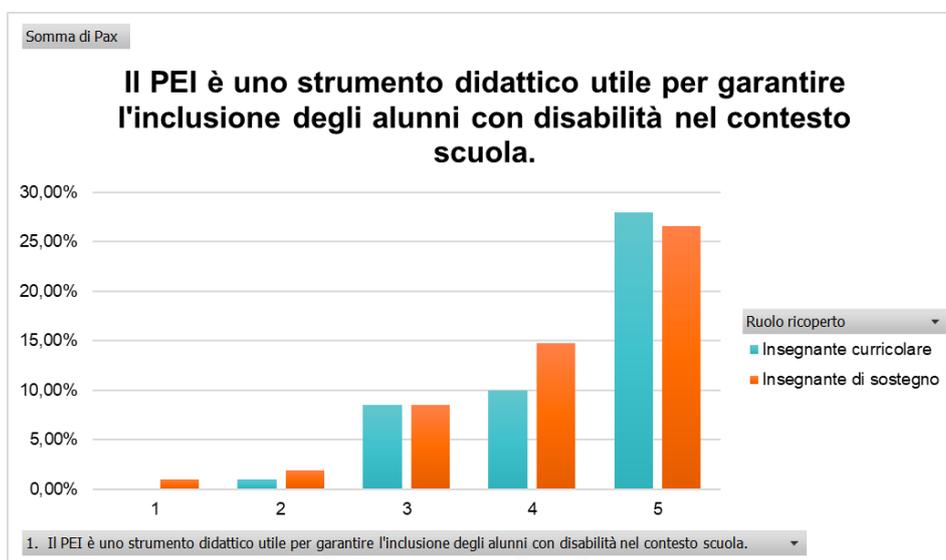


Figura 12: Grafico Item- PEI Strumento didattico inclusione

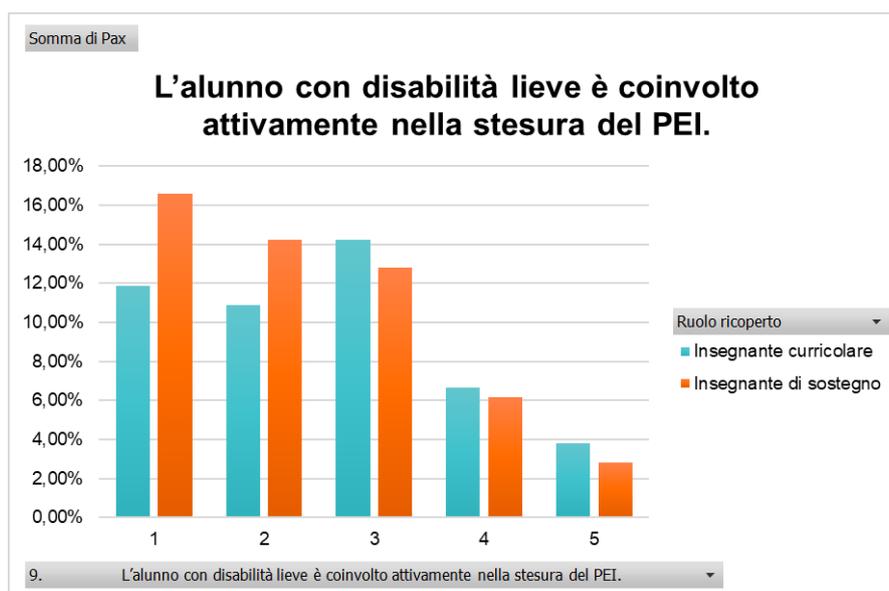


Figura 13: Grafico-Item- Coinvolgimento Alunno PEI

La quasi totalità del campione è consapevole che il PEI non deve essere solo una formalità burocratica (Figura 11) ma uno strumento didattico fondamentale per garantire l’inclusione (Figura 12). Riguardo al principio di autodeterminazione è bene evidenziare che nell’affermazione relativa alla partecipazione degli studenti con disabilità alla stesura del PEI, sia i docenti di classe che di sostegno percepiscono che non vi sia un reale coinvolgimento, è utile rilevare che il 17% dei docenti di sostegno si ritiene in totale disaccordo rispetto alla richiesta dell’item (Figura 13).

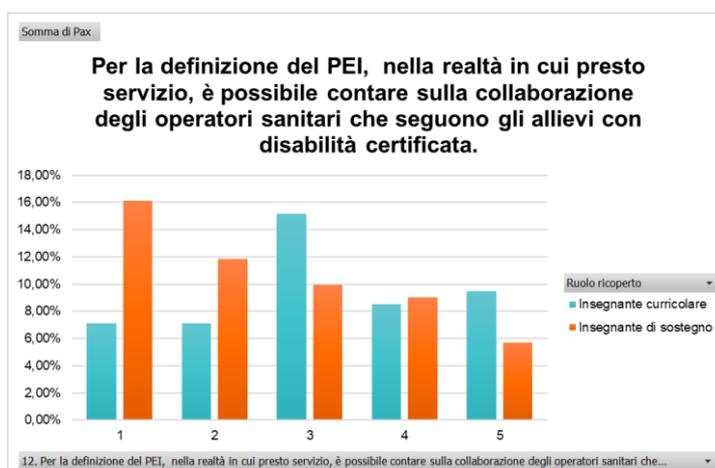


Figura 14: Grafico Item- Collaborazione operatori sanitari

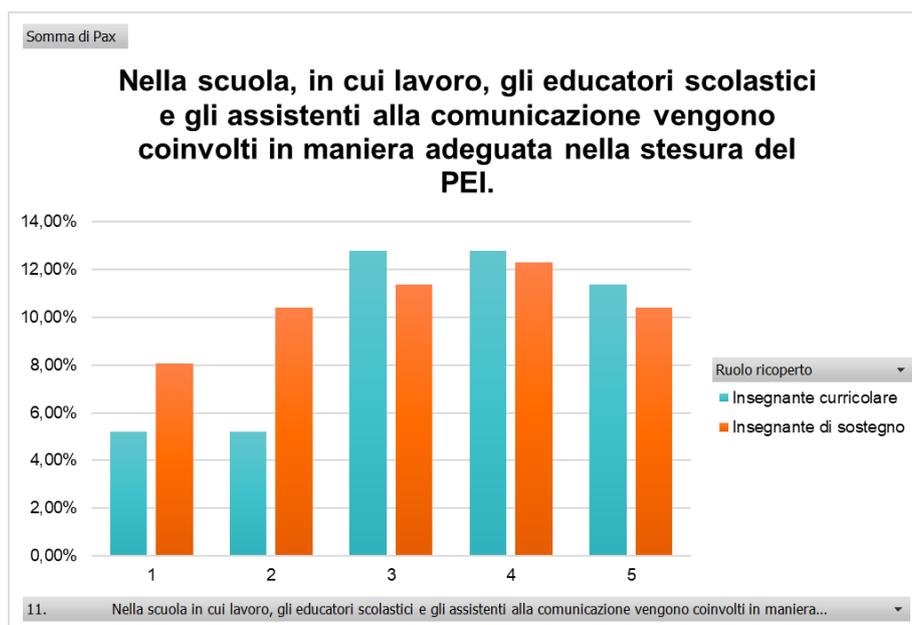


Figura 15: Grafico Item- Coinvolgimento PEI educatori e assistenti alla comunicazione

Relativamente al supporto da parte degli operatori sanitari, molti insegnanti di sostegno rispondono che non avviene come vorrebbero, mentre la maggioranza dei docenti curricolari mostra indecisione su questo quesito (Figura 14). All'affermazione inerente il coinvolgimento degli educatori e degli assistenti alla comunicazione alla stesura del PEI, si evince una pluralità di risposte che vanno dall'indeciso al completamente d'accordo (Figura 15).

5. Discussione

Un primo aspetto interessante della ricerca riguarda il fatto che il campione è rappresentato, quasi in parti uguali, da insegnanti curricolari e di sostegno, questo ha consentito di effettuare una comparazione attendibile delle risposte.

Nella maggioranza dei casi si tratta di docenti con un'anzianità di servizio inferiore ai 5 anni (Figura 1) e ciò spiega il motivo per cui il campione è composto principalmente da docenti con la laurea magistrale, ma privi dell'abilitazione specifica all'insegnamento (Figura 2).

La maggioranza dei docenti che hanno partecipato alla ricerca insegnano in un liceo (Figura 3); questo dato appare rilevante in quanto da molteplici ricerche emerge che gli studenti con disabilità frequentino nella maggioranza dei casi istituti tecnici e professionali (Mura, Tatulli, Agrillo, 2021). Si potrebbe ipotizzare che i docenti dei licei abbiano una maggiore attenzione verso la ricerca in generale e, quindi, abbiano risposto

più numerosi alla presente indagine che, come si è detto, è stata diffusa a livello nazionale con diversi canali.

Il D. Lgs 66/2017 come noto ha introdotto il PEI su base ICF; da alcuni studi emerge che molti docenti abbiano incontrato notevoli difficoltà nella predisposizione del documento rifacendosi a una classificazione che molto spesso non conoscevano e sulla quale non erano stati formati adeguatamente (Dettori, Pirisino, 2021; Bianquin, 2020). Nella presente indagine, questo dato è confermato perché un'alta percentuale dei docenti curricolari dichiarano che nella loro scuola il PEI sia elaborato utilizzando gli indicatori ICF a differenza degli insegnanti di sostegno che affermano il contrario (Figura 4). Questo trend può essere spiegato dal fatto che i docenti di classe non elaborano il documento in maniera diretta, ma ne delegano la redazione al docente di sostegno. Tale dato è in linea con le risposte all'item "La stesura del PEI nella scuola in cui lavoro è competenza esclusiva del docente di sostegno" (Figura 10) che conferma che nella maggioranza dei casi gli insegnanti di sostegno percepiscono la stesura del PEI come un compito che ricade esclusivamente su di loro.

Dall'indagine, tuttavia, risulta che i docenti ritengono, che nella scuola in cui prestano servizio il PEI è condiviso e discusso da tutto il team insegnante (Figura 9). Tale condivisione non avviene invece con il personale ATA, questo aspetto risulta particolarmente interessante perché dimostra che il personale ausiliario, nonostante abbia rapporti quotidiani con i ragazzi con disabilità (Ruzzante, Travaglini, 2020), non ha alcuna conoscenza dei processi educativi messi in atto dalla scuola (Figura 7).

La ricerca mette in luce, inoltre, che, nella percezione dei docenti, il Dirigente scolastico è promotore di processi inclusivi e di azioni di supporto agli allievi con bisogni educativi speciali. (Figura 6).

Un altro aspetto da non sottovalutare che emerge dall'indagine è che i docenti percepiscono un coinvolgimento adeguato delle famiglie nella stesura del PEI (Figura 8), mentre questo coinvolgimento non riguarda anche gli studenti con disabilità lieve (Figura 13). Questi dati sono confermati anche da altri studi che mostrano la scarsa partecipazione dei ragazzi con disabilità lieve e moderata alla progettazione del percorso educativo che li riguarda (Giraldo, 2018; Zappella, 2019).

Molte ricerche, inoltre, evidenziano che nel rapporto scuola-famiglia ci sia effettivamente una collaborazione, ma che spesso questo sia da intendersi come un atto formale imposto dalla normativa; infatti, si registra una reale difficoltà nel realizzare un piano educativo che coinvolga alla pari genitori e insegnanti nella condivisione di obiettivi educativi per la realizzazione di un progetto di vita (D'Alonzo, 2015).

Appare opportuno sottolineare che i docenti percepiscono il PEI come uno strumento didattico utile per garantire l'inclusione degli alunni con disabilità (Figura 12) e non come una mera formalità burocratica (Figura 11). Nella comunità scolastica, infatti è ormai riconosciuta la rilevanza dell'elaborazione di un PEI: condiviso, flessibile e adeguato alle specifiche risorse dello studente (Dettori, 2017).

Uno degli aspetti maggiormente rilevanti messi in luce dall'indagine riguarda la collaborazione degli operatori sanitari che seguono gli allievi con disabilità certificata, i dati ci mostrano come i docenti di sostegno appaiono insoddisfatti (Figura 14) facendo emergere la difficoltà di una reale collaborazione e stretta condivisione di obiettivi formativi tra sanità e mondo della scuola, tematica confermata anche recentemente dalla letteratura (Dettori, Carboni, 2021). Spesso, infatti, la scuola non riesce, per motivi diversi, ad avere una collaborazione costante con gli operatori sanitari che seguono l'alunno e talvolta ci sono difficoltà rilevanti anche a incontrarli all'inizio dell'anno e nel GLO per discutere strategie educative funzionali alla creazione di un progetto di vita di qualità. Relativamente alla collaborazione con gli educatori e gli assistenti alla comunicazione nella stesura del PEI (Figura 15), nelle risposte del campione si registra una forte indecisione che fa pensare che, di fatto, questi professionisti rimangono un po' ai margini rispetto alla progettazione educativa. Il fatto stesso che essi non debbano partecipare ai Consigli di Classe e altri organi collegiali, dove si fanno scelte relative all'inclusione, dimostra che tali professionisti non vengono adeguatamente valorizzati. Tale aspetto è stato più volte richiamato in letteratura (Pavone, 2015, Caldin, 2017 Mura, 2018) precisando che l'educatore professionale che talvolta sta in classe più di alcuni docenti, e possiede competenze psico-pedagogiche specifiche, di fatto viene poco valorizzato nella realizzazione di un progetto inclusivo per lo studente con disabilità. Dalla ricerca, seppure emerga una volontà da parte della scuola di aprirsi al confronto e alla collaborazione, è evidente che si registrano delle difficoltà nel rispondere a quanto stabilito dal comma b dell'articolo 1 del D. Lgs. n. 66/2017 in materia di inclusione la quale:

Si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuola, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio.

La richiesta della normativa è dunque quella di attivare un lavoro di rete che porti gli operatori scolastici ad aprirsi all'esterno chiedendo anche alle agenzie extrascolastiche un impegno concreto nel processo progettuale finalizzato a promuovere il raggiungimento del più alto grado di autonomia da parte dello studente (Canevaro, 2015).

La mancanza di raccordo e di lavoro congiunto della scuola con il mondo esterno è dimostrata dalla sentenza n. 9795 del 14 settembre 2021, del TAR del Lazio, che ha bocciato il nuovo PEI e ha dichiarato l'annullamento del Decreto Interministeriale n. 182/2020 per illegittimità; il ricorso, che ha portato a tale annullamento, è stato presentato da diverse associazioni di genitori e esperti che hanno contestato il fatto che si prevedeva una riduzione degli organici e contemplava la possibilità dell'esonero degli alunni con disabilità da alcune materie. Nella sentenza è stata messa in discussione la composizione del GLO che non dava sufficiente importanza e spazio alle famiglie degli

alunni con disabilità e impediva la partecipazione a tali incontri a professionisti privati che seguono lo studente.

6. Conclusioni e prospettive di ricerca

L'indagine ha portato all'attenzione dei ricercatori alcuni dati che evidenziano la difficoltà della scuola a trovare nell'ICF un modello di riferimento chiaro a cui riferirsi per l'elaborazione del PEI. Emerge che i docenti di classe non conoscano bene la classificazione e che in molti casi la redazione del PEI è delegata ai docenti di sostegno. Manca dunque quella condivisione da parte di tutto il team docente nella redazione del documento di progettazione che garantisce l'inclusione, auspicata dalla normativa e dagli studiosi di pedagogia speciale. Il D. Lgs. n. 66/2017 e il Decreto Interministeriale n. 182/2020, recentemente annullato dal TAR del Lazio, partono da buoni propositi e chiedono alla scuola maggiore attenzione all'inclusione anche mediante un più concreto raccordo con le famiglie e gli operatori sanitari che seguono il ragazzo con disabilità. Tali buoni propositi non trovano però facile attuazione nella concretezza, non per mancanza di volontà da parte dei docenti (di classe e di sostegno) ma soprattutto perché vi è un'eccessiva rigidità nell'organizzazione scolastica e sanitaria che non rende agevoli gli incontri ed il confronto fra famiglie e professionisti di area medica (Ianes, Cramerotti, 2021). Il ricorso che ha portato all'annullamento del Decreto Interministeriale n. 182/2020 parte proprio dalle critiche delle associazioni di genitori e di esperti che vedono la scuola poco aperta alla condivisione della progettazione educativa con altri soggetti che si occupano dell'educazione dei ragazzi con disabilità. La ricerca mette in luce tali difficoltà ma evidenzia al contempo, la volontà dei docenti ad una maggiore apertura per trovare nel confronto con famiglie e operatori sanitari anche spunti per una maggiore conoscenza dell'ICF che propone indicatori che vanno compresi e interpretati e con i quali è necessario familiarizzare per saperli utilizzare con padronanza nell'elaborazione del PEI. Un recente accordo fra due istituti di istruzione superiore della provincia di Sassari e un neuropsichiatra infantile dell'UONPIA (Unità Operativa Neuropsichiatria per Infanzia- Adolescente) hanno aderito ad un protocollo di lavoro proposto dall'Università di Sassari che prevede una sperimentazione per la redazione del PEI su base ICF mediante un lavoro congiunto fra docenti, famiglie, educatori e operatori sanitari pubblici e privati. L'intento è quello di partire dall'analisi dei bisogni dello studente (che è anche figlio, paziente ed educando) per realizzare un PEI seguendo le indicazioni dell'ICF nel definire i facilitatori che a più livelli (non solo scolastico) possono favorire il raggiungimento del più alto livello di autonomia. L'obiettivo è quello di pensare ad un progetto di vita che partendo dalla valorizzazione dello studente (che nel protocollo è ritenuto il vero protagonista), guarda più alle potenzialità della persona che ai suoi limiti. I risultati di tale sperimentazione potrebbero portare a definire modalità operative più chiare e snelle (anche attraverso riunioni a

distanza mediante la piattaforma Microsoft Teams) che portino alla redazione di un PEI che diventa un vero strumento di conoscenza e di lavoro per la scuola e sempre meno un mero adempimento burocratico che talvolta ha scoraggiato i docenti perché non ne vedevano le reali opportunità per una didattica inclusiva.

Riferimenti bibliografici:

- Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Caldin, R. (2020). *Pedagogia speciale e Didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Caselli, M. (2005). *Indagare col questionario: introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carrocci.
- D'Alonzo, L. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, Kruglanski A. W., Higgins E. T. (eds.), *Handbook of theories of social psychology*, 416–436.
- Dettori, F., & Carboni, F. (2021). *I disturbi nel neurosviluppo e nel comportamento. Sapere medico e pedagogico didattico a servizio dell'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dettori, G.F. (2017). *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Dettori, G.F., & Pirisino, G. (2021). Autodeterminazione e partecipazione attiva degli alunni con disabilità nella secondaria di secondo grado ai percorsi formativi, *Q-Times Journal Of Education Technology And Social Studies*, 4, pp.31-44.
- Girardo, M. (2018). Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 29-41.
- Ianes, D. & Demo, H. (2017). Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia. *Integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 415-426
- Ianes, D., & Camerotti, S. (2021). Per un nuovo Pei inclusivo. *Integrazione scolastica e sociale*, 20 (2), pp. 34-49.

- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo, F. (ed) (2021). *Il nuovo Pei in prospettiva biopsico-sociale ed ecologica. I modelli e Le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*. Erikson: Trento.
- Lascioli A. & Pasqualotto L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A.; Tatulli, I.; Agrillo, F. (2021). Disabilità intellettiva e orientamento formativo. Un'indagine esplorativa sui dati dell'integrazione. *Integrazione scolastica e sociale*, 20 (2), pp. 138-155.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Ruzzante, G., Travaglini A. (2020). Il collaboratore scolastico nella scuola dell'inclusione: criticità e prospettive di miglioramento. Esiti di una ricerca sull'auto percezione del ruolo. *Italian Journal of Speciale Education for Inclusion*, 8 (1), pp. 372-385.
- Sturaro, F. (2018). Prefazione. In A. Lascioli, L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Ward, M. (2005). An Historical Perspective of Self-Determination in Special Education: Accomplishments and Challenges. *Research & Practice for person with severe disabilities*, 30 (3), 108-112.
- Wehmeyer, M.L. (1996). Student Self-Report Measure of Self-Determination for Students with Cognitive Disabilities. Education and Training. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 282-293.
- Wehmeyer, M.L.; Shogren, K. A.; Thompson, J.R. (2018). Self-Determination and Adult Transitions and Supports. *New Directions for Adult and Continuing Education*.
- Zappella, E. (2019). Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 281-303.

Riferimenti normativi:

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.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 in materia di Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Testo aggiornato alle modifiche introdotte con il decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 66.

Decreto Del Presidente Della Repubblica, 24 febbraio 1994 in materia di Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap. GU Serie Generale n.79 del 06-04-1994.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.

Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107». GU Serie Generale n.201 del 28-08-2019.

Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182 in materia di 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, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.