

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

Strategies for inclusive teaching: the new PEI as a tool for inclusion
Strategie per una didattica inclusiva: il nuovo PEI come strumento di inclusione
di

Rosa Indellicato
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
rosa.indellicato@uniba.it

Abstract :

This contribution aims to highlight how the perspective of inclusion and, consequently, the educational and didactic planning will have to evolve thanks to the new PEI in a line of humanisation and special attention to the "different" person. For this reason, the role of Pedagogy, faced with deep and epochal crises, must be rethought with the aim of working so that schools and training constitute a precious heritage for everyone, open and emancipatory places for a society that must become increasingly democratic, capable of welcoming and including the various forms of differences. In this sense, the new PEI, based on the ICF and ICF-CY, which are not diagnostic tools but models for analysing functioning in various aspects of each individual's daily life, can be an interesting and effective tool for inclusion, capable of intercepting the 'needs' of diversity and of the new generations in order to translate them into sensible life plans and into meaningful and inclusive working projects. For this reason, there is also a need to rethink teaching strategies and new methods of intervention through which to re-create interrupted bridges between teachers and "different", "difficult", "problematic" pupils, because even the "different" is a person and, as such,

deserves to be respected in his dignity. In the field of education, this means taking an interest in the *I*, wanting to do right by him, promoting his potential, implementing teaching and training strategies that favour his inclusion, his humanisation and therefore the acquisition of the knowledge and values that will enable him to become a person capable of governing his existence in an autonomous and meaningful way.

Keywords: diversity, person, needs, values, inclusion.

Abstract:

Il presente contributo vuol mettere in risalto come la prospettiva dell'inclusione e, di conseguenza, la progettazione educativa e didattica dovranno evolversi grazie al nuovo PEI in una linea di umanizzazione e di particolare attenzione alla persona "diversa". Per questo il ruolo della Pedagogia, di fronte a crisi profonde ed epocali, va ripensato con l'obiettivo di lavorare affinché la scuola e la formazione costituiscano un prezioso patrimonio per tutti e per ciascuno, luoghi aperti ed emancipativi per una società che deve connotarsi sempre più democratica, capace di accogliere e includere le diverse forme di differenze. In tal senso il nuovo PEI, su base ICF e ICF-CY connotati non già come strumenti diagnostici bensì come modelli di analisi di funzionamento in diversi aspetti della vita quotidiana di ogni individuo, può costituire un interessante ed efficace strumento di inclusione, capace di intercettare i "bisogni" delle diversità e delle nuove generazioni per tradurli in disegni di vita sensati e in progettualità lavorative, significative e inclusive. Per questo vi è anche la necessità di ripensare strategie didattiche e nuove modalità di intervento attraverso cui ri-creare ponti interrotti fra insegnanti e allievi "diversi", "difficili", "problematici", perché anche il "diverso" è una persona e, come tale, merita di essere rispettato nella sua dignità. In campo educativo ciò significa interessarsi al suo *io*, volere il suo bene, promuovere le sue potenzialità, mettere in atto strategie didattico-formative che favoriscano la sua inclusione, la sua umanizzazione e quindi l'acquisizione di quei saperi e di quei valori che gli potranno consentire di diventare una persona capace di governare la sua esistenza in modo autonomo e significativo.

Parole chiave: diversità, persona, bisogni, valori, inclusione.

1. Il dilemma dell'educazione alla diversità

L'educazione alla comunicazione tra "diversi" richiede agli insegnanti una capacità di ascolto, di legame e di adattamento non alle differenze in astratto, ma alle persone in quanto differenti. Prima di svolgere attività o applicare didattiche particolari, pure importanti, i docenti sono chiamati a considerare il punto di vista socio-culturale dei ragazzi nel rapporto educativo. Ciò significa comprendere la globalità della vita dell'alunno, con i suoi stili di vita, di apprendimento, le sue origini, il suo vissuto, la sua lingua, il suo progetto di vita. In campo educativo la relazione che rende possibile la comunicazione si fonda sull'incontro dinamico di identità. Il senso di identità si sviluppa, secondo Erikson (1984), in una fiducia ed in una coscienza storica della propria appartenenza psico-sociale ad un gruppo. Questa maggiore fiducia in se stesso porta l'educando ad

essere parte attiva nell'andamento delle interazioni di cui è partecipe da un lato e, dall'altro, ad evitare situazioni che possano farlo sentire frustrato nel suo bisogno e nella sua sicurezza di essere accettato e amato.

Questo approccio, che privilegia l'incontro tra persone e quello tra sistemi, può apportare un contributo a quello che è stato chiamato "il dilemma dell'educazione alla diversità". Il significato più consono e proprio del termine "diversità" può ricercarsi nel concetto di "pluralità", costituzionalmente sancito. Come afferma Hannah Arendt: «La pluralità è il presupposto dell'azione umana, perché noi siamo tutti uguali, cioè umani, ma in modo tale che nessuno è mai identico ad alcun altro che visse, vive, vivrà» (Arendt, 1988, p.8).

Il paradosso è qui: *ci sono gli uomini in quanto c'è la diversità*¹. Uscire dalla visione ingenua di una fittizia omologazione e di assimilazione delle diversità serve a far comprendere che la radice di ogni esistenza umana, indipendentemente dalle tipologie nazionali, etniche, culturali, religiose, economico-sociali, risiede nella diversità primigenia tra l'io e il tu senza cui non si avrebbero né l'uno né l'altro. La diversità, inoltre, non può riconoscersi se si prescinde dalla dialettica dell'accettazione della dignità della persona e della essenzialità della pluralità come contributo al progresso materiale e spirituale della società. Anche oggi se la convivenza democratica come valore non riesce a storicizzarsi, ciò accade perché manca, purtroppo, una vera cultura della diversità dovuta al fatto, come dice Mounier (1962), che abbiamo perduto la categoria "del diverso", per mancanza di quell'amore che solo permette la piena espansione dell'umanità della persona e favorisce il pieno riconoscimento di ognuno, della sua unicità e della sua irripetibilità. L'amore favorisce il riconoscimento degli uomini in quanto sollecita la distinzione specifica dell'individualità della realtà personale. «L'amore, scrive Mounier, è una nuova forma d'essere; esso si volge al soggetto al di là della sua natura, vuole il suo compimento come persona, come libertà quali che siano i suoi pregi e le sue sventure, che non hanno più un valore essenziale nei suoi confronti: l'amore è cieco, ma di una cecità lucidissima» (Mounier, 1962, p. 52). Manca la cultura della diversità anche perché la scuola ha storicamente fatto parte della "catena della diseguaglianza", e perché la stessa diseguaglianza è servita pienamente a scopi di mantenimento dello *status quo*, dimenticando che "democrazia sostanziale" significa "società di diversi" per l'uguaglianza tra gli uomini.

Il diritto all'educazione e all'istruzione sancito dalla Costituzione, ancora oggi, purtroppo non ha trovato concreta attuazione in termini di piena, integrale ed originale formazione della personalità di tutti gli alunni e di ciascuno compresi gli svantaggiati, i problematici, i molti studenti che ancora oggi si disperdono e abbandonano la scuola. È stata istituita la scuola di tutti, ma non si è ancora realizzata la scuola per tutti (Indelicato, 2020, p. 153).

È chiaro che in una società che si fa sempre più complessa e globalizzata il discorso formativo non può mirare ad omologare le persone, ma deve essere attento ai bisogni educativi di tutti e di ciascuno rispettandone anche l'identità personale. La diversità costituisce un'opportunità di crescita e di confronto per tutti gli studenti perché tutti sono espressioni dell'umanità, di una *humanitas* che non è certo privilegio di alcuni, ma che appartiene a tutti in quanto umani. Solo in questo modo la scuola può veramente valorizzare tutti e in particolare i soggetti più a rischio di esclusione che sono

¹ Il corsivo è a cura dell'autrice.

quelli più problematici e maggiormente esposti al fenomeno dell'insuccesso scolastico, anche perché la ricerca socio-psico-pedagogica è andata sempre più riconoscendo che il raggiungimento di esiti formativi ottimali si ottengono quando c'è il rispetto delle differenze nelle forme più diverse e quindi con i diversi ritmi e stili individuali di apprendimento (Bloom, 2006; Gardner 2013).

L'intreccio e le trame dei riconoscimenti reciproci possono far emergere nuove dimensioni identitarie, ma anche nuovi nomadismi, nuove idee di collettività e di cittadinanza. Occorre, pertanto, esplorare le nuove identità che si vanno definendo, identità complesse, plurali, meticce, multiformi, virtuali; identità costruite, ricostruite e nutrite da molteplici appartenenze, siano esse nazionali, familiari di genere, che linguistiche, culturali, religiose, valoriali che, pur nella diversità delle forme, rafforzano e non negano l'identità di ciascuno. Identità che attualmente definiscono e ridefiniscono i contesti sociali interculturali scanditi dal ritmo della complessità educativa, culturale e sociale che caratterizza i nostri vissuti. Il binomio esclusione sociale-dispersione scolastica è rivelativo di una circolarità che descrive l'innegabile influenza esistente tra i due fenomeni: l'esclusione genera dispersione e, allo stesso modo, la dispersione conduce alla esclusione.

Una via efficace per contrastare il fenomeno dell'esclusione consiste nella attivazione di strategie educative di natura inclusiva, in grado di accogliere e guidare la pluralità dei giovani all'interno di una esperienza formativa che non discrimini, ma accolga la diversità e la singolarità di ciascuno. La capacità di "includere" costituisce, di fatto, un elemento primario della società civile e allo stesso tempo il criterio che qualifica l'educazione nella sua essenza (Lo Presti, Tafuri, 2020, p. 16). È preciso compito dell'educazione far sì che, per quanto possibile, la diversità non diventi disuguaglianza e si trasformi invece in dinamismo e ricchezza per la persona e la comunità. Si tratta di prendere atto della "diversità" come componente costitutiva dell'essere personale di ciascuno, contrappunto percettivo di ciò che costituisce la originale e irripetibile identità delle persone. Prenderne atto è un primo passo importante, per far sì che la diversità sia valutata come risorsa e non già come *diminutio* perché ciascuno sappia viverla ed accettarla come dono prezioso, come valore da custodire e da interiorizzare e come opportunità per la crescita educativa, è quello che si direbbe un *educare la diversità*. In secondo luogo si tratta di *educare alla diversità* con interventi opportuni e differenziati perché si impedisca alla diversità di trasformarsi in disuguaglianze sociali e civili.

2. Strategie inclusive per un concreto "principio di solidarietà"

Per far sì che la diversità non sia motivo di emarginazione, di esclusione e di disuguaglianze, la via obbligata è una didattica che esprima in sé una qualità inclusiva e che attivi pratiche educative che devono funzionare come veicolo di inclusione e non già come fattore di esclusione (Valeriano, Striano, Oliverio, 2013, pp. X-XI).

Il *tutoring*, per esempio, serve a sostenere lo sviluppo di competenze trasversali, il rinforzo delle motivazioni, l'emersione delle potenzialità latenti, per aiutare a superare momenti critici o situazioni problematiche. A tal proposito scrive Pagano: «La pedagogia dell'accompagnamento [...] si riconosce all'interno di un repertorio variegato di pratiche, quali l'orientamento alla scelta, il supporto nello studio, la consulenza educativa, l'affiancamento esperto nel mondo professionale ecc. Ciascuna di queste pratiche è contraddistinta da una sua precipua identità epistemologica che, a

nostro parere, si riconosce all'interno di un macro-comune denominatore: la pedagogia del personalismo, aperta ad una filosofia della prassi e attenta al prendersi cura dell'altro (*I care*), cioè di chi è disorientato e incapace di far fronte alle difficoltà (*crisis counseling*), di chi necessita di una guida per compiere una scelta (*supporting counseling*) soprattutto nelle fasi più delicate e di crisi del suo ciclo di vita (*developmental counseling*)» (Pagano, 2014, p. 526). Oggi si reclama la necessità di porre attenzione su quei metodi educativi che puntano a sviluppare sia l'autonomia sia la capacità di cooperazione con gli altri.

I docenti devono essere consapevoli che mettere in atto strategie didattiche inclusive come il *cooperative learning*, *peer to peer* e *peer tutoring*, significa dare concretamente aiuto al prossimo più debole, dare testimonianza della concretezza del “principio di solidarietà” con cui la società tutta, nell'espressione delle sue diverse forme, deve regolare i rapporti interpersonali. Infatti la metodologia del *cooperative learning* si basa sul lavoro di gruppo e parte dal presupposto che dalla reciproca collaborazione e dallo scambio di idee possono scaturire elementi utili ad agevolare l'apprendimento. Il ruolo dell'insegnante, mettendo in atto questa metodologia, si limita a predisporre le attività e coordinarle, lasciando agli studenti piena autonomia di gestione. Il *cooperative learning* sviluppa legami positivi tra studenti, promuove atteggiamenti di interazione che garantiscono processi di reciproco arricchimento e incoraggiamento, stimola la responsabilità verso se stessi e verso gli altri e facilita il senso di autostima. Soprattutto incoraggia e sostiene la formazione delle cosiddette “abilità sociali” nel senso che si rafforza la consapevolezza dell'efficacia del lavoro di gruppo nella misura in cui si acquisisce la capacità di saper ascoltare, la disponibilità a condividere le decisioni, pur in presenza di punti di vista diversi e di saper gestire i conflitti, creando così anche un clima di reciproca fiducia e inclusione tra i membri del gruppo.

L'alternanza scuola-lavoro è un'opportunità per creare collegamenti tra momenti formativi e momenti lavorativi e sostenere le motivazioni ad apprendere sempre il nuovo, alimentando la curiosità professionale. La didattica dell'alternanza consente di realizzare la complementarità tra i diversi approcci dell'apprendimento con finalità educative ben precise da perseguire nella progettazione dei percorsi di alternanza:

- Realizzare modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo consentendo il collegamento della formazione in aula con l'esperienza pratica;
- Arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con il guadagno di competenze spendibili nel mercato del lavoro;
- Realizzare una sinergia tra le istituzioni scolastiche e formative, il mondo del lavoro e la società civile;
- Correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

La metodologia didattica proposta nasce dalla consapevolezza che esiste nel settore didattico-formativo, oggi più che in passato, la necessità che l'alunno sperimenti esperienze diversificate nei tempi, nei luoghi e nelle tipologie di apprendimento. Infatti, la realizzazione dell'alternanza favorisce il passaggio da un tipo di apprendimento ancorato alle singole discipline ad una modalità che, invece, sostiene il valore degli apprendimenti maturati in contesti più differenziati, formali e non. L'approccio didattico in questione permette agli alunni, anche, di formare *soft skills*

(Tucciarelli, 2014; Sharma 2018) quali: *problem solving*, capacità di lavorare in team, rispetto degli orari e dell'organizzazione del lavoro; tutte capacità utili per inserirsi nel settore professionale di pertinenza. In tal modo è possibile realizzare il recupero della dimensione formativa e creativa del lavoro (Bertagna, 2017, pp. 49-85), anche di quello fisico, materiale e manuale che, mentre qualifica i curricoli di studio, facilita le attività orientative con una apertura al territorio e alle sue dinamiche produttive.

L'educazione al lavoro, attraverso l'alternanza scuola-lavoro, è la via per giungere all' *educare la diversità* e dell' *educare alla diversità*, prospettive che rischiano di rimanere confinate in ambiti di tipo meramente esortativo, se non inducono ad *educare con la diversità*, come spazio di possibilità, di incontro e come orizzonte di senso, come situazione da valorizzare e come condizione da mettere al servizio dello sviluppo della personalità. Di tutto questo deve farsi carico *in primis* la scuola e la società tutta, nell'espressione delle istituzioni educative formali e non formali. In questo ci può soccorrere la pedagogia generale che «fornisce alla scuola un criterio etico e deontologico dirimente: esso non ha il dovere di selezionare, bensì di suscitare nel soggetto la conoscenza della vita attraverso l'ascolto del proprio mondo personale» (Gennari, Kaiser, 2000, p.63).

3. Il nuovo PEI: strumento di inclusione

Per intercettare i bisogni educativi delle diversità riteniamo che il Piano educativo individualizzato possa costituire un efficace strumento di inclusione, come confermato dagli ultimi decreti 66/2017, 96/2019 e 182/2020, nell'ambito dei quali il Progetto individuale, con riferimento all'ICF (Lascioli, Pasqualotto, 2018), è inteso come espressione di una nuova interpretazione della disabilità, vista in una complessa ottica interattiva tra condizioni di salute e fattori contestuali. Inoltre con questa nuova normativa viene potenziato il ruolo del PEI come elemento fondamentale per la realizzazione concreta ed operativa del progetto di vita degli alunni disabili (Cottini, de Caris, 2020, pp.4-5). È uno strumento utile per favorire l'inclusione attraverso comuni riferimenti pedagogici e culturali, all'interno del quale vengono esplicitate scelte e percorsi di inclusione individualizzati per una comune progettazione, una condivisa attuazione delle azioni e degli interventi didattici e dei criteri per la valutazione degli apprendimenti, facendo sempre riferimento all'organizzazione di piani di lavoro rivolti all'inclusione e tenendo conto della complessità degli elementi personali e contestuali degli allievi e delineando possibili strategie educative per progettare attività didattiche e strutturare spazi e tempi di lavoro a scuola (Leoni, 2021, pp. 11-14). Il richiamo introdotto in merito all'ICF e ICF-CY è di notevole rilevanza, in quanto non sono considerati in un'ottica diagnostica, bensì come modelli di analisi del funzionamento nei diversi e molteplici aspetti della vita quotidiana di ciascuno individuo. Infatti non operano una valutazione delle persone, ma prendono in considerazione le caratteristiche della salute all'interno del contesto di vita di ognuno, connotato inevitabilmente dalle varie influenze ambientali, di cui non si può non tener conto (von Prondzinski, 2019). Per questo il riferimento all'ICF può costituire un valido aiuto per tutti coloro che, a vario titolo, operano nel contesto educativo, ed in particolare per gli insegnanti curricolari e di sostegno, sia per cogliere la complessità degli elementi personali e contestuali che entrano in gioco, sia per esprimere piani rivolti concretamente all'inclusione, allo sviluppo delle capacità di ogni singolo alunno e quindi al miglioramento della qualità della vita. In considerazione di tutte le novità introdotte dalla recente

normativa, il nuovo PEI, costruito su base ICF, dovrebbe, unitamente alla programmazione curricolare, promuovere una inclusione di qualità ed essere maggiormente orientata all'inclusione da poter meglio e più efficacemente rispondere ai bisogni educativi adeguandosi alle capacità di ogni singolo allievo (Cottini, 2017; Cottini, 2019). Il nuovo PEI, inoltre, «orientato all'inclusione deve prevedere un processo di valutazione fondato su verifiche sistematiche, allo scopo di monitorare, da un lato, l'acquisizione degli obiettivi fissati sulla base dei codici ICF-CY, in termini di miglioramento delle performance e delle capacità e, dall'altro, di conquista di maggiore autonomia e partecipazione, intesa come riduzione delle richieste assistenziali a carico dei facilitatori umani, sostituiti da facilitatori ambientali, come ausili e strumenti, accomodamenti ragionevoli, curricoli sempre più inclusivi e riduzione di barriere» (Cottini, de Caris, 2019, p. 5).

La struttura del nuovo PEI consente di uscire da una logica di tipo programmatico tradizionale e può avere delle positive ricadute nelle pratiche didattiche in quanto consente agli educatori di operare con una impostazione completamente diversa accogliendo, innanzitutto, la valenza di una progettazione educativo-didattica in cui la ricerca degli obiettivi e la loro corretta definizione operativa diventa fondamentale per l'intero processo formativo. Il nuovo PEI, infatti, consente una impostazione didattico-educativa in modo da rispettare e favorire gli effettivi bisogni dei ragazzi problematici e che sono fonte decisiva di sviluppo motivazionale e personale: in tal modo i contenuti non sono più una variabile indipendente del processo didattico, ma diventano subordinati alle mete ipotizzate, così come le situazioni, i tempi, i metodi, le verifiche e le valutazioni. Sappiamo come sia determinante, con i soggetti problematici, pianificare un'azione formativa basata su processi innovativi, dove è decisivo il ruolo di una corretta progettazione, basata su una precisa formulazione degli obiettivi, su una chiara scelta del dato concreto motivazionale di partenza e sulla interdisciplinarietà di un lavoro collegiale. Un altro importante cardine che il nuovo PEI mette in evidenza è dato dal fatto che l'azione metodologica deve prendere le mosse dalla considerazione che il mondo degli allievi problematici è estremamente differenziato: essi vivono nel presente, con un preoccupante ancoraggio sull'immediato e incapaci di oltrepassare con il pensiero l'esperienza concreta. Lo scarso potere immaginativo che dimostrano è la prova evidente di come siano incapaci di unificare autonomamente i vari momenti che la vita offre. Il tutto dovuto non sempre a mancanza di potenzialità cognitive, ma anche alla loro storia di vita personale, connotata, per lo più, di relazioni affettivo-emotivo-familiari negative che incidono in modo non favorevole sul processo di apprendimento inficiando, al tempo stesso, lo sviluppo di un'armoniosa formazione della personalità. Infatti altro elemento che giustifica e sollecita la scuola ad attivare progettualità inclusive è connesso alla constatazione di come l'ICF e l'ICF-CY non siano strumenti diagnostici, ma modelli di analisi del funzionamento nella quotidianità della vita di ogni discente. Infatti non valutano le persone, ma le caratteristiche della salute all'interno del contesto di vita di ognuno caratterizzato da tante influenze ambientali che hanno incidenza sullo sviluppo cognitivo e relazionale e quindi sulla maggiore o minore partecipazione in una prospettiva di autodeterminazione e inclusione. Di qui l'importanza di un lavoro coordinato tra le diverse professionalità e che diventa formalmente un atto necessario per redigere il PF che, alla luce del D.Lgs 66/2017, ricomprende la diagnosi funzionale e il profilo dinamico funzionale che è redatto dall'Unità di Valutazione Multidisciplinare dell'ASL, con la collaborazione dei genitori e con la

partecipazione di un rappresentante dell'Amministrazione scolastica, individuato preferibilmente tra i docenti della scuola frequentata.

Le insufficienti relazioni interpersonali prive, spesso, di ogni slancio formativo intenzionale che oltrepassi la mera sfera del quotidiano, fanno sì che questi soggetti non riescano a sperimentare apprendimenti idonei al loro stadio evolutivo. Le lacune cognitive che presentano, caratterizzate da difficoltà di formalizzazione dei contenuti esperiti, da un'incapacità di concettualizzare gli apprendimenti e di darsi delle regole nella continuità, sono dovute alla mancanza di esercitazione mentale corretta. Queste carenze di "accumulo" di esperienze di apprendimento non positive fanno sì che i soggetti problematici abbiano spesso una visione del mondo che possiamo definire "differenziata", scollegata da nessi causali evidenti, nella quale difficilmente riescono a collegare i vari aspetti in un tutt'uno significativo. Per questo motivo crediamo nella ricaduta positiva del nuovo PEI a livello didattico in quanto sottolinea una forte interconnessione tra il teorico e il pratico favorendo nei discenti quel bisogno di comprendere, come già sottolineato da Gardner (1993, pp. 133-134), il nesso intercorrente tra le cose della realtà. Per tali motivi è fondamentale, quindi, progettare un'azione didattico-formativa unitaria con caratteristiche curricolari sequenziali, dove non vi sia dicotomia di obiettivi tra le varie discipline, ma in cui emerga una continuità di contenuti operativi e teorici.

In passato si è discusso, in campo educativo, sui concetti di individualizzazione e personalizzazione, visioni derivanti da ideologie distinte e opposte, infatti la diatriba nasceva dal fatto se fosse più giusto utilizzare il termine "individuo" e quindi di conseguenza "individualizzazione" oppure "persona" e quindi "personalizzazione".

Da recenti studi della letteratura scientifica possiamo affermare che per «"individualizzazione" intendiamo 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.

La "personalizzazione" indica, invece, le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive. In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno» (Baldacci, 2006, p.11). Nelle due prospettive, sia di individualizzazione che di personalizzazione, le strategie didattiche assumono una certa importanza per raggiungere determinati traguardi educativi (d'Alonzo, Monami, 2021, p. 55).

Attraverso il PEI è possibile attuare percorsi di individualizzazione definendo gli obiettivi, le metodologie, le strategie, gli strumenti e le tecnologie utili per realizzare un ambiente di apprendimento a misura di ogni studente, ma soprattutto che promuova i fondamentali aspetti relazionali, di socializzazione, comunicazione, di autonomia e orientamento (d'Alonzo, 2019, p. 304).

*Per imparare bene e insegnare bene, bisogna stare bene*². L'importanza dell'esperienza scolastica, infatti, grazie alle molte ricerche scientifiche, ha messo in evidenza una forte correlazione tra

² Il corsivo è a cura dell'autrice.

comportamenti degli insegnanti e comportamenti degli alunni in quanto è dimostrato che lo stato di benessere dei primi influisce sullo stato di benessere dei secondi (Wubbels et al, 2006, pp. 1161-1191), mentre quando l'insegnante è percepito in modo negativo, perché repressivo, vengono a mancare aspetti di relazionalità umanizzante. Infatti si può dire che nei minori gli insuccessi nelle *performance* scolastiche e nei comportamenti sono quasi sempre collegati ad atteggiamenti di disagio e di non benessere che scaturiscono dal fatto che gli alunni non percepiscono i loro insegnanti come positivi e di conseguenza decresce anche lo stato di benessere e non viene certamente favorita l'inclusione. Il problema, in tal senso, diventa ancora più preoccupante quando è lo stesso docente, con la sua reazione, ad accendere il conflitto, con atteggiamenti che provocano, a loro volta, risposte comportamentali nell'allievo sempre più difficile da gestire. Scrive Nicholas J. Long: «Sfortunatamente, molti conflitti fra docente e allievo sono innescati dallo stesso insegnante quando risponde emozionalmente, impulsivamente ed in modo aggressivo» (Long, Morse, 1956, p. 259).

Mentre è vero che esperienze scolastiche positive, successo scolastico e *performance* brillanti negli apprendimenti sono correlati a situazioni personali e comportamentali serene, che costituiscono al tempo stesso spinte che animano il desiderio del sapere in un clima di serenità. Altro importante fattore, spesso causa di non benessere e di disagio, è la non considerazione da parte delle istituzioni del mestiere dell'insegnante, molte volte soggetto a possibili logoramenti. Anche per questa categoria professionale si parla della sindrome di *burnout* (Monticone, 2015).

È importante dunque attivare strategie didattiche e modelli educativi finalizzati alla promozione del benessere, che certamente possono favorire processi significativi di inclusione, in particolar modo per gli allievi difficili e a rischio *drop out*. Con riferimento più specifico all'ambiente scolastico la *Universal Education Foundation* ha definito il benessere nel modo seguente: «is the dynamic interplay and realization of ones' physical, emotional, social, mental and spiritual potential» (Universal Education Foundation, 2007). Lo stato di benessere porta di conseguenza l'alunno ad essere partecipe della vita scolastica, e in tal modo possono essere evitati comportamenti negativi come il ritiro o l'abbandono dalla scuola. Un positivo rapporto dell'alunno con la scuola lo aiuta a diventare un soggetto che si identifica con essa, che dialoga e fa domande, interagisce con l'insegnante instaurando un rapporto interpersonale che gli consente di partecipare attivamente alle varie attività scolastiche (Mahoney, Cairns, 1997, pp. 241-253).

Purtroppo quotidianamente gli studenti vivono difficoltà nell'apprendimento e nelle relazioni interpersonali, tutte difficoltà dovute ad un percorso formativo e ad una didattica che avvertono distanti. Un insegnamento individualizzato può ben rispondere ai bisogni, interessi, attitudini di ogni studente. Insegnamento e apprendimento calibrati sulle reali esigenze del singolo allievo possono portare a risultati molto produttivi. Lo sforzo che ogni docente è tenuto a compiere è quello di creare ben-essere e fare in modo che lo studio e l'amore per l'apprendimento siano sempre sostenuti dalla condivisione di obiettivi da raggiungere, da motivazione, interessi e gratificazione dei risultati. Costruire un PEI inclusivo e condiviso dagli insegnanti, genitori e assistenti sociali può portare a riaffermare quei concetti tanto dichiarati quanto disattesi di: autonomia e inserimento lavorativo. Sviluppare l'autonomia permette al ragazzo disabile un ampliamento delle opportunità e

flessibilità non solo dal punto di vista organizzativo, ma anche didattico, di gestione delle relazioni docente-alunno, alunno-alunno e della sua capacità di autodeterminazione.

L'educazione è tale solo nella misura in cui realizza e promuove una logica di apertura, di accoglienza, di valorizzazione della diversità, vista come costitutiva dell'essere umano e come cifra che porta inevitabilmente a distinguerci da ogni "altro" (Sabatano, 2015). Si tratta di attivare un lavoro pedagogico, attraverso un PEI ripensato e aggiornato, che porti a non trascurare le dimensioni emotive ed affettivo-relazionali, bensì a ricercare significati e a creare un filtro percettivo tra il soggetto e il mondo esterno (Riva, 2020). Un punto fermo per superare le varie forme di disagio, di disadattamento e di dispersione deve essere rappresentato da quella fiducia di base, più volte sottolineata da Erikson (1984, p. 52), nelle varie fasi delle tappe evolutive. La "passione per la differenza" dovrebbe caratterizzare ogni educatore in riferimento alla sua capacità di riconoscere e rispettare tutte le "diversità", di consentire il superamento di tutte le "disuguaglianze" che sono manifestamente segno di inferiorità e di deprivazione, di valorizzare e promuovere le "differenze", specie quelle che sono «distintive e singolari in ogni uomo» come afferma Dewey (1971, p. 119).

È importante che ogni comunità educativa sia aperta a valorizzare le diverse modalità di sviluppo di ciascuno dei suoi membri mai pretendendo, come sostiene Don Milani (1963, p. 55), di «far parti uguali fra disuguali»; attenta anche alle "differenze di stadio", allo specifico di ogni età, così da impedire che una fase si degradi fino ad essere puramente funzionale a quella successiva (Guardini, 1986, pp. 32-43); preoccupata di offrire spazi in cui possa emergere creativamente «la differenza del soggetto non solo dagli altri, ma anche da se stesso» (Bertin, 1979, p. 50). La persona si realizza nella misura in cui, rapportandosi all'altro, non pretende di dominarlo ma lo rispetti lasciando «lo spazio in cui possa avere libero corso l'autofinalismo della persona»³ (Guardini, 1987, p. 193), il senso dell'altruismo e il principio di solidarietà.

4. Riflessioni conclusive

È necessario dunque rifarsi ad una pedagogia personalistica, certamente alla base del nuovo PEI per tenere ben saldi i pilastri su cui costruire un'azione formativa organica, basata sulle esigenze peculiari degli allievi "diversi" e che possono individuarsi nei seguenti punti:

- attenzione alla persona che, sin dai primi momenti, si deve esprimere in un accompagnamento istituzionale dell'esperienza formativa, in continuità educativa con altri enti e comunità presenti sul territorio (come, ad esempio, l'associazionismo, la chiesa, il mondo dell'arte e dello sport, i luoghi di aggregazione giovanile) che possono diventare il vero antidoto alla chiusura, all'egoismo e all'indifferenza, diffondendo e difendendo valori democratici, di umanità, di accoglienza e di inclusione;
- il rapporto interpersonale fra allievo e insegnante, colmo di intenzionalità educativa e rispettoso della dignità personale;

³ Il filosofo italo-tedesco precisa poi che la libertà personale si realizza nel perseguimento della giustizia e dell'amore. A tal proposito così scrive: «Amore significa vedere la forma del valore nell'esistente distinto da sé, soprattutto se personale; intuire la sua validità; sentire che è importante che sussista e si dispieghi; essere afferrati dall'ansia per tale realizzazione come fosse la propria. Chi ama passa di continuo nella libertà; nella libertà dalle sue vere catene cioè da se stesso» (ivi, p. 186).

- l'impostazione della prassi didattico-educativa incentrata sui bisogni degli allievi e supportata da una progettazione che, in conformità con la visione della disabilità proposta dal modello ICF e ICF-CY, tenga in considerazione la dimensione trasversale e longitudinale del PEI e ponga al tempo stesso particolare attenzione ai fattori ambientali come sottolineano Bruner e Vygotskij (Greco, 2021, pp. 18-22), cercando di potenziare i facilitatori e ridurre o, se possibile, eliminare le barriere.

Tutto ciò deve essere fondato sulle competenze degli insegnanti di padroneggiare le varie tecniche didattiche da utilizzare in base alle esigenze proprie degli alunni problematici. Per questo oggi sono importanti un rilevante impegno etico-educativo e una competenza professionale altamente qualificata finalizzati a responsabilizzare la scuola, che deve sempre più connotarsi come vivaio di relazioni interpersonali e come luogo privilegiato di accoglienza e di inclusione delle varie forme di differenza, al fine di garantire ad ogni uomo, come dice Vico, «itinerari di maieutica personale» (Vico, 1990, p. 20), per far sì che trovi pratica attuazione il diritto che ogni allievo ha di poter usufruire di percorsi educativo-formativi adeguati alle proprie esigenze personali e di poter, al tempo stesso, dotarsi degli strumenti indispensabili per comprendere la società e integrarsi in essa responsabilmente.

Riferimenti Bibliografici:

- Arendt, H. (1988). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Baldacci, M. (2006). Personalizzazione e Individualizzazione: la parola a ... *Innovazione educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi*, 5-6, 11.
- Bertagna, G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (ed), *Atlante di pedagogia del lavoro*, (pp. 49-85). Milano: FrancoAngeli.
- Bertin, G. M. (1979). Educazione e pluralismo. In B. Bellerate (ed), *Pluralismo culturale ed educazione*. Roma: Ed. Orientamenti pedagogici.
- Bloom, B.S. (2006). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando.
- Cottini, L., (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., (2019). *Universal design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.
- Cottini, L., de Caris, M. (2020). *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base icf al pei*. Firenze: Giunti.
- d'Alonzo, L (ed). (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.
- d'Alonzo, L., Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholè.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Erikson, E.H. (1984). *I cicli della Vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Gardner, R. H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, R. H., (1993). *Educare a comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gennari, M., Kaiser, A. (2000). *Prolegomeni alla pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Greco, A., (2021). *Per una pedagogia dell'inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit.
- Guardini, R. (1986). *Le età della vita*. Milano: Vita e Pensiero.

- Guardini, R. (1987). *Persona e libertà*. Brescia: La Scuola.
- Indelicato, R. (2020). *La dispersione scolastica nel terzo millennio. Analisi e prospettive pedagogiche tra vecchi bisogni e nuove sfide*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lascioli, A., Pasqualotto, L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF*. Roma: Carocci.
- Leoni, L. (2021). Il nuovo PEI: strumento per l'inclusione?. *Rivista dell'istruzione*, XXXVII (3), 11-14.
- Lo Presti, F., Tafuri, D. (2020). Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, IV, 1, 2020, p. 16.
- Long, N.J., Morse, W.C. (1996). *Conflict in the Classroom. The Education of at-Risk and Troubled Students*. Austin: Pro-Ed.
- Mahoney, J.L., Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. In *Developmental psychology*, 33 (2), pp. 241-253.
- Milani, L. (1963). *Lettera a una Professoressa della Scuola di Barbiana*. Firenze: LEF.
- Monticone, I. (2015). *Stress e Burnout degli insegnanti. Orientarsi al futuro*. Roma: Sovera.
- Mounier E., (1962). Le personalisme. In *Oeuvres*, t. III. Paris: du Seuil.
- Pagano, R. (2014). Per una pedagogia dell'accompagnamento. Un'indagine fenomenologico-ermeneutica sugli adolescenti in terra Jonica. In A. Uricchio (ed.), *L'emergenza ambientale a Taranto: le risposte del mondo scientifico e le attività del polo "Magna Grecia"* (p.526). Bari: Cacucci.
- Riva, M. (2020). Introduzione a *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Sabatano, F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini.
- Sharma, P. (2018). *Soft Skills Personality Development for Life Success*. New Delhi: BPB Publications.
- Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.
- Universal Education Foundation. (2007). *Reflections on Well-being*. (www.uefeba.org).
- Valeriano, P., Striano, M., Oliverio, S. (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.
- Vico, G., (1990). *Tempo ed educazione nel post-moderno*. Brescia: La Scuola.
- von Prondzinski, S. (2019). L'inclusione e il valore aggiunto dell'ICF-CY. In D. Ianes – S. Cramerotti (eds.), *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- Wubbels, Th. et al. (2006). An Interpersonal Perspective in Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, C. Weinstens (eds.), *Handbaook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahawn: Lawrence Erlbaum Associates.