



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato 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](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Dimensions and inclusiveness indicators for the design and implementation of the IEP in a critical-transformative perspective**

### **Dimensioni e indicatori di inclusività per la progettazione e realizzazione del PEI in una prospettiva critico-trasformativa**

*di*

Marianna Piccioli  
Università degli Studi di Firenze  
[marianna.piccioli@unifi.it](mailto:marianna.piccioli@unifi.it)

#### **Abstract:**

The inclusive horizon, understood as a potentially infinite process, opens up the acquisition of a critical-transformative perspective by the schools called upon to follow this process. The definition of the IEP is the planning act where the need to foster cultures, make choices and plan and implement inclusive practices is realized. The IEP, as a concrete expression of synthesis of the inclusive dimensions of the school, should ensure the achievement of those indicators, presence, participation and progress with others, which seem to identify inclusive practices in the classroom. The contribution intends to provide a possible reference for schools and teachers who want to adopt a critical-transformative perspective that is substantiated in the definition and implementation of the

IEP in its function of connecting macro and microsystems, within the relational model of the ICF and of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

**Keywords:** Inclusion indicators; Index for Inclusion; IEP design; Relational Model; bio-psycho-social approach.

**Abstract:**

L'orizzonte inclusivo, inteso come processo potenzialmente infinito, apre all'acquisizione di una prospettiva critico-trasformativa da parte delle scuole chiamate a seguire tale processo. La definizione del PEI è l'atto progettuale dove si concretizza la necessità di favorire culture, operare scelte e progettare e realizzare pratiche inclusive. Il PEI, come espressione concreta di sintesi delle dimensioni inclusive della scuola, dovrebbe garantire il raggiungimento di quegli indicatori, presenza, partecipazione e progresso con gli altri, che sembrano identificare le pratiche inclusive nell'aula. Il contributo intende fornire un possibile riferimento per scuole e insegnanti che vogliano adottare una prospettiva critico-trasformativa che si sostanzia nella definizione e realizzazione del PEI nella sua funzione di connettere macro e microsistemi, all'interno del modello relazionale proprio dell'ICF e della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.

**Parole chiave:** Indicatori di inclusività; *Index for Inclusion*; Progettazione del PEI; *Relational Model*; approccio bio-psico-sociale.

## 1. Introduzione

La progettazione del PEI (Piano Educativo Individualizzato) e la realizzazione dei contenuti in esso riportati dovrebbero rappresentare il momento di sintesi e la concretizzazione dell'educazione inclusiva.

Il PEI visto come connettore tra macro e microsistemi, tra l'idea di scuola che vogliamo e la vita nell'aula, tra politiche scolastiche e prassi quotidiane, tra contesto sociale e contesto individuale, narra la storia educativa di un individuo. Storia che risulta fortemente condizionata dalla cultura di appartenenza, dalle scelte operate dai vari sistemi e dalle pratiche prodotte.

In questa prospettiva, l'orizzonte inclusivo, inteso come processo potenzialmente infinito (Booth & Ainscow, 2000; 2002; 2011), apre all'acquisizione di una prospettiva critico-trasformativa da parte delle scuole chiamate a seguire tale processo.

La definizione del PEI rappresenta l'atto progettuale dove si concretizza la necessità di favorire culture, operare scelte e progettare e realizzare pratiche inclusive. Il PEI, come espressione concreta di sintesi delle dimensioni inclusive della scuola, dovrebbe garantire il raggiungimento di quegli indicatori, Presenza, Partecipazione e Progresso con gli altri (Ainscow, 2003, 2004), che sembrano identificare le pratiche inclusive nell'aula.

Il progetto educativo dell'individuo rappresenta l'incontro tra le dimensioni inclusive della scuola (Booth & Ainscow, 2000; 2002; 2011) e gli indicatori di inclusività nell'aula (Ainscow, 2003, 2004) e, dimensioni e indicatori, possono fornire una prospettiva critico-trasformativa che non si rivolga alla sola gestione dei processi ma scenda in profondità riferendosi anche alla vita nell'aula. La progettazione e la realizzazione del PEI si delineano come momenti di riflessione critico-

trasformativa che potrebbero scaturire e produrre macro e microprocessi di automiglioramento all'interno delle scuole e nelle aule.

Booth e Ainscow (2000; 2002; 2011) con il loro *Index for Inclusion* parlano alla dimensione critico-trasformativa della scuola e lo fanno attraverso la proposta di un processo rivolto direttamente alla cultura, alla politica e alla pratica della vita di un'istituzione scolastica e a chi la abita. Oltre a queste dimensioni, Ainscow (2003; 2004) fornisce gli indicatori di inclusività nell'aula, le 3-P: Presenza Partecipazione e Progresso con gli altri, inteso come apprendimento insieme agli altri.

Se le dimensioni si rivolgono al sistema scuola restando sulla soglia delle aule, gli indicatori entrano dentro e si rivolgono alla vita che in esse quotidianamente scorre.

Cosa accade quando le dimensioni dell'*Index* incontrano le 3-P? Questa è la domanda che guida la nostra riflessione che intende fornire un possibile riferimento per scuole e insegnanti che vogliano adottare una prospettiva critico-trasformativa; una prospettiva che si sostanzia nella definizione e realizzazione del PEI, nella sua funzione di connettere macro e microsistemi, all'interno del modello relazionale (Shakespeare, 2014/2017; Monceri, 2017; Piccioli, 2020) proprio dell'ICF (OMS, 2001), in particolare dell'ICF-CY (OMS, 2007) e della Convenzione ONU (2006) sui diritti delle persone con disabilità.

## **2. Dimensioni inclusive della scuola e indicatori di inclusività: un albero che fa frutti**

### *2.1. Le dimensioni inclusive della scuola*

L'ultima edizione dell'*Index* si differenzia dalle precedenti soprattutto per l'analisi valoriale dell'inclusione, per una forte accentuazione sul curriculum, per la costante sottolineatura della necessità di far diventare l'inclusione un'impresa condivisa e per il ricorrente riferimento a una visione di crescita e di sviluppo, potenzialmente illimitati. “Noi vediamo la promozione dell'apprendimento e della partecipazione, e la lotta alla discriminazione, come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare” (Booth & Ainscow, 2011/2014, p. 32).

Gli autori utilizzano spesso metafore iconiche con riferimenti alla natura, in particolare all'albero che ha radici profonde abitate dai valori su cui si sviluppa il robusto tronco delle prassi, per poi diramarsi in una chioma fatta di alleanze per lo sviluppo inclusivo della scuola. Booth e Ainscow (2011/2014) ritengono che “lo sviluppo inclusivo ha luogo quando minori e adulti collegano le loro azioni ai valori inclusivi” (p. 38), così, come un albero si nutre attraverso le proprie radici, lo sviluppo inclusivo deve nutrirsi dei valori fondativi su cui si radica: “è importante vedere l'inclusione come un'azione rivolta alla realizzazione di valori inclusivi. [...] I valori sono guide fondamentali e un impulso all'azione. Ci spronano in avanti, indicano una direzione e definiscono una destinazione. Non possiamo sapere se stiamo facendo (o abbiamo fatto) la scelta giusta se non comprendiamo il rapporto tra le nostre azioni e i valori, poiché tali valori sono impliciti in tutte le azioni che coinvolgono gli altri e possono essere oggetto di giudizio morale, che ne siamo consapevoli o meno. È il modo attraverso cui diciamo ‘questa è la cosa giusta’ da fare” (p. 49).

I valori fungono quindi da connettori, sono elementi impliciti delle nostre azioni, stimolano e guidano le nostre decisioni e, alcuni e non altri, sottendono lo sviluppo inclusivo della scuola. Non è quindi irrilevante comprendere quali valori favoriscano questa specifica tipologia di sviluppo, e gli autori ne

forniscono una selezione ragionata, frutto di un'ampia discussione all'interno del gruppo *Index* che ha operato l'ultima revisione dei materiali.

Un quadro di valori può essere considerato come una rete o un universo di significati interconnessi e, nel tempo, gli aspetti di un valore che sembrano più importanti potrebbero cambiare.

Il quadro di valori proposto non forma certo parte di una prescrizione, ma piuttosto rappresenta un invito al dialogo per individuare i valori sui quali fondare, all'interno di una scuola, il proprio progetto di sviluppo inclusivo. “Il cambiamento nella scuola diventa sviluppo inclusivo quando è basato su valori inclusivi” (Booth & Ainscow, 2011/2014, p. 37).

A questo punto appare indispensabile considerare che l'*Index* si inserisce in questa tipologia di ragionamento, riflessivo e trasformativo, nascendo come “un insieme di materiali che permette l'autovalutazione di tutti gli aspetti di una scuola [...] [capace di] sollecitare il personale, le famiglie e gli alunni a contribuire allo sviluppo e alla realizzazione pratica di un progetto di sviluppo per l'inclusione” (Booth & Ainscow, 2011/2014, p. 35). Gli autori rappresentano questo sviluppo inclusivo con un'immagine ancora appartenente al regno vegetale, come se dall'albero si andasse a focalizzare l'attenzione su un solo ramo, di cui le singole azioni di supporto fornite dall'*Index* costituirebbero le foglie.

La prima parte dell'*Index* ci fornisce il quadro valoriale in cui si colloca e si conclude fornendo al lettore l'elenco di alcune implicazioni inevitabili per una scuola che intenda svilupparsi in senso inclusivo.

Ogni processo trasformativo prende avvio da un'analisi della situazione di partenza e i processi e i materiali dell'*Index* messi a supporto dello sviluppo inclusivo della scuola sono immediatamente utilizzabili per questa prima indispensabile azione.

“L'analisi del contesto attraverso i materiali dell'*Index* esplora la possibilità per lo sviluppo seguendo tre dimensioni interconnesse: creare Culture inclusive; creare Politiche inclusive e sviluppare Pratiche inclusive” (Booth & Ainscow, 2011/2014, p. 82). Queste tre dimensioni vengono rappresentate da un triangolo equilatero nel quale ciascuna è collocata su un lato, a dimostrazione della diretta relazione tra loro: al variare di una, necessariamente variano le altre. Gli autori specificano che hanno “collocato le culture alla base del triangolo così da sottolinearne il significato” (p. 84) in quanto “le culture rispecchiano le relazioni e sono profondamente radicate nei valori e nelle convinzioni. Cambiare le culture è essenziale per sostenere lo sviluppo. Le Politiche riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento. Le Pratiche fanno riferimento al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende” (p. 39). Ciascuna dimensione si divide poi in due sezioni completando il quadro progettuale dell'*Index*.

L'immagine dell'albero torna a essere funzionale per comprendere l'intera struttura dei materiali dell'*Index*. Infatti, ciascuna dimensione si divide in due sezioni, a loro volta articolate attraverso indicatori che possono rappresentare per le scuole degli obiettivi d'inclusività da raggiungere, e ciascun indicatore è collegato a delle domande che ne definiscono il significato, affinano l'esplorazione, stimolano il dialogo e la riflessione e spingono a porsi ulteriori domande.

## 2.2. *Gli indicatori di inclusività nell'aula*

La Presenza, la Partecipazione e il Progresso con gli altri degli alunni che incontrano più barriere nell'apprendimento rappresentano le 3-P che sembrerebbero poter differenziare e connotare interventi e attività di tipo inclusivo.

Ainscow (2003, 2004) ritiene che l'inclusione sia rappresentata dalla Presenza, dalla Partecipazione e dal Progresso – in termini di sviluppo dell'individuo e nell'apprendimento con gli altri – da parte di tutti gli alunni. Secondo l'autore, la Presenza si riferisce al luogo in cui gli studenti imparano e alla percentuale di frequenza delle attività in classe insieme ai propri compagni; la Partecipazione si riferisce alla qualità dell'esperienza degli studenti quando sono in classe, alla possibilità di interscambio, di collaborazione ed espressione di opinione tra compagni; il Progresso si riferisce agli esiti scolastici, non solo in relazione ai risultati di apprendimento ottenuti, ma soprattutto in termini di sviluppo dell'individuo e dell'apprendimento con gli altri durante l'anno scolastico.

Facendo riferimento al termine Presenza, ovvero alla frequenza nelle classi ordinarie di tutti gli alunni, il nostro Paese sembra aver superato la necessità di perseguire il raggiungimento di questo obiettivo a partire dalla metà degli anni Settanta dello scorso secolo. In realtà, alcuni studi sul nostro sistema scolastico e sui fenomeni registrati al suo interno, come quello di micro-esclusione messo in evidenza da D'Alessio (2011, 2013), quello di *push e pull out* rilevato da Demo (2014; 2015) e quello di separazione riscontrato da Piccioli (2020), ci fanno riflettere sulla necessità di una continua riaffermazione di quei principi che hanno portato l'Italia a rappresentare un punto di avanzamento nello sviluppo dell'educazione inclusiva, in un quadro sovranazionale ancora contraddistinto da sacche di percorsi di separazione e di esclusione dal sistema scolastico ordinario.

Così, se anche in Italia questa tipologia di fenomeni viene messa in evidenza ancora oggi, significa che la prima delle tre P, la Presenza, rappresenta un indicatore già in grado di individuare un primo livello di possibili fenomeni di esclusione dai processi educativi ordinari.

Considerando poi il termine Partecipazione, questo rappresenta l'elemento maggiormente significativo del concetto di inclusione, in quanto ha a che vedere sia con la partecipazione degli insegnanti sia con il coinvolgimento diretto degli alunni e, per gli alunni, partecipazione significa giocare, apprendere e lavorare in collaborazione con gli altri (Booth, Ainscow & Kingston, 2007). Si tratta quindi di fare delle scelte ed esprimere la propria opinione su ciò che stiamo facendo: in definitiva, la partecipazione ha a che fare con l'essere riconosciuti, accettati e valorizzati per quello che si è. Sempre la partecipazione è al centro della prospettiva ICF che ci consegna, all'interno del *Relational Model* dei *Disability Studies* (Shakespeare, 2014/2017; Monceri, 2017; Piccioli, 2020), la prospettiva della rimozione delle barriere alla partecipazione come prospettiva inclusiva. Non a caso, Soldevila Pérez (2015) si riferisce agli alunni con disabilità come alunni che incontrano più barriere nell'apprendimento.

La valorizzazione di ciascun individuo all'interno di un gruppo classe che effettua insieme un processo di apprendimento ci riporta alla terza P, il Progresso con gli altri. Diversi sistemi scolastici europei hanno avviato un processo di riflessione in relazione alla certificazione delle competenze acquisite, questione considerata centrale anche nelle politiche inclusive (Bocci, 2015). La certificazione delle competenze sembra quindi una delle possibili strade da percorrere per valorizzare

ciascun individuo, senza logiche comparative e di standardizzazione, essendo capace di andare oltre la registrazione degli esiti scolastici in termini di apprendimento (Capperucci, 2020).

In considerazione di quanto fin qui detto, diversi autori considerano le 3-P come indicatori di un sistema inclusivo, soprattutto se contemporaneamente presenti nell'azione educativa (Ainscow, 2003, 2004, 2005; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow & César, 2006; Ainscow & Miles, 2008; Booth, Ainscow & Kingston, 2007; Soldevila Pérez, 2015; Sandoval Mena, Simón Rueda & Echeita Sarrionandia, 2019; Echeita Sarrionandia, 2019). Secondo Soldevila Pérez (2015), "la presenza, la partecipazione e il progresso ci servono per rivedere e migliorare le pratiche visto che, per portare a termine pratiche inclusive (e non di integrazione), si devono ritrovare i tre elementi in maniera congiunta" (p. 62). È attraverso la presenza/assenza di questi elementi all'interno dell'azione didattica dell'insegnante che si può rilevare l'inclusività degli interventi proposti.

### 2.3. I buoni frutti

Cosa accade quando le dimensioni dell'*Index* incontrano le 3-P? Questa è la domanda che abbiamo posto in apertura del nostro lavoro e che guida questa riflessione.

L'iconica immagine dell'*Index* che viene spesso utilizzata dagli autori si riferisce ad un albero, con un apparato radicale che si nutre di valori inclusivi, con un robusto tronco che si dirama nelle sezioni dell'*Index*, con una folta chioma che rappresenta gli indicatori e le domande che l'*Index* ci consegna e foglie protese verso il contesto che circonda il nostro albero. Ci sono anche i fiori, un petalo per ciascuna motivazione che spinge la scuola verso il cambiamento, ma sta alla singola scuola sfogliare la margherita.

Un albero ci restituisce la complessità del macrosistema che è la vita di una scuola, fatta di valori, cultura, scelte, pratiche, gestione dei processi, progettazione, ma fatta anche di vita dentro l'aula. Dentro quel microsistema che dipende da tutte le sovrastrutture che ne determinano in parte l'andamento, ma che, al contempo, ha una propria vita.

Continuando con l'immagine iconica dell'*Index*, ecco che il nostro albero fa buoni frutti, ciascun frutto rappresenta un microsistema, un'aula con i suoi abitanti. Forse il frutto adatto per rappresentare l'immagine di una classe potrebbe essere una melagrana i cui arilli rappresentano le singole alunne e i singoli alunni. Difficile entrare dentro la vita nell'aula, spesso solo i suoi abitanti la comprendono davvero; difficile entrare dentro una melagrana senza che questa si spacchi e il frutto si guasti. Così come l'albero e i fiori rappresentano la scuola come comunità educante che apprende ed è capace di modificarsi, la melagrana potrebbe rappresentare la vita nell'aula: ciascuna melagrana è una classe, micro-sistemi separati che hanno una propria vita, ma che nascono, crescono e si sviluppano sullo stesso albero.

Come tutti gli esseri viventi anche la melagrana ha il proprio ciclo vitale, sarà destinata ad aprirsi e lasciar uscire gli arilli maturi che seguiranno il proprio percorso portando con sé un po' di quella vita vissuta insieme, protetti da una scorza robusta.

In questa visione il macrosistema è un sistema che genera, quello che resta da comprendere è cosa genera.

Secondo Echeita Sarrionandia (2019) il sistema può muoversi nella direzione della rimozione delle barriere all'apprendimento e dell'adozione di una postura di facilitazione, verso il riconoscimento dei

diritti e quindi verso l'inclusione, oppure andare nella direzione opposta, rappresentare una barriera per l'apprendimento, escludere e discriminare, generando quindi esclusione. La sua visione, in linea con i principi dell'*Index* e partendo dalle sue dimensioni, si pone in una prospettiva trasformativa e utilizza proprio gli indicatori di inclusività per rilevare la direzione verso cui si muove concretamente il sistema scuola. Le 3-P, considerate come indicatori di inclusività, possono essere utilizzate per fornire la direzione verso cui dirigere le concrete azioni progettuali non solo del macrosistema scuola, ma anche dei singoli microsistemi, la vita nell'aula.

Il superamento della bidimensionalità del triangolo equilatero dell'*Index* ci porta verso una terza dimensione: la vita nell'aula, dalla vita del nostro albero alla vita dentro i singoli frutti, dentro ciascuna melagrana che ha generato l'albero.

### **3. La terza dimensione**

Le riflessioni fin qui condotte ci hanno portato a considerare una terza dimensione, dimensione capace di rivolgersi al lavoro in aula.

La visione di una terza dimensione nasce come evoluzione della visione bidimensionale del triangolo equilatero delle dimensioni dell'*Index for Inclusion*, dalle quali nascono e si sviluppano gli indicatori di inclusività: le 3-P.

Se la Presenza rappresenta il luogo dove possiamo incontrare gli alunni che apprendono, questa è determinata dalla cultura di una istituzione scolastica che opera specifiche scelte, per cui alunni con disabilità complesse possono abitare scuole speciali, vivere in ambienti separati oppure essere presenti nelle classi ordinarie.

Il concetto può essere meglio compreso, almeno in ambito nazionale, facendo riferimento alla fase di sviluppo dell'educazione inclusiva, abitualmente definita fase dell'inserimento, quando una certa cultura spinse la politica a compiere una scelta di civiltà che portò all'emanazione della Legge 517/1977. In quel periodo forse non era chiaro cosa gli insegnanti dovessero fare nell'aula, ma c'era la certezza che tutte le alunne e gli alunni dovessero frequentare le classi ordinarie. La spinta culturale aveva incontrato la decisione politica e le scuole e gli insegnanti, anche con fatica, dovettero accettare la strada che il nostro Paese aveva imboccato, anticipando di molto i tempi rispetto a quelli di altre nazioni.

La dimensione culturale, incontrando quella politica, genera la prima deviazione verso la terza dimensione ovvero il primo indicatore di inclusività: la Presenza.

La presenza in uno stesso ambiente non è di per sé indice di inclusione, tutt'altro, e la nostra storia lo dimostra. La riflessione porta a domandarci cosa fanno gli alunni in uno stesso ambiente, ovvero, dopo aver deciso che tutti devono stare nelle classi ordinarie, dobbiamo interrogarci sulle pratiche proposte in aula. Possiamo assistere a processi di micro-esclusione e micro-separazione nella pratica operata all'interno dello stesso ambiente. Il riferimento è alla seconda delle nostre 3-P, la Partecipazione alle attività proposte nell'aula e la domanda che ci dobbiamo porre è se tutti partecipano realmente alle attività di volta in volta proposte oppure se qualcuno, seppur nello stesso ambiente, non sia impegnato in attività diverse, separate, individualizzate, adattate in relazione all'etichetta diagnostica a cui si accompagna.

La dimensione politica che ha sancito la scelta della Presenza, incontrando la dimensione della pratica genera la seconda deviazione verso la terza dimensione: la Partecipazione.

Certo un'attività individualizzata, adattata all'etichetta diagnostica che spesso rischia di identificare un alunno, porta ad un apprendimento, ma ad un apprendimento individuale, scollegato da quello del gruppo dei pari. Questa ulteriore riflessione ci porta alla terza delle nostre 3-P: il Progresso con gli altri, l'apprendere insieme ai compagni. In questo ultimo passaggio la dimensione della pratica nell'aula incontra di nuovo la dimensione culturale, è infatti una questione di cultura se vediamo l'inclusione come un accomodamento ragionevole dell'individuo che si dirige verso la normalizzazione oppure se l'accomodamento ragionevole si rivolge al contesto e alla rimozione delle

barriere all'apprendimento che questo può porre. Le attività proposte quotidianamente si rivolgono e sono accessibili a tutti i componenti del gruppo classe oppure si rivolgono ad un gruppo classe ideale, ad un artefatto statistico come la normalità e si interviene modificando le proposte solo per gli individui che si discostano da quella? L'apprendimento ha la stessa importanza per tutti gli alunni? Ci sono alte aspettative per tutti gli alunni? Tutti gli alunni vengono valorizzati?

Queste domande servono solo a far comprendere che quando la dimensione della pratica incontra quella della cultura si genera la terza deviazione verso la terza dimensione: il Progresso con gli altri. Avendo come base il triangolo equilatero delle dimensioni dell'*Index* (Figura 1), la terza dimensione degli indicatori di inclusività ci porta allo sviluppo di un tetraedro regolare (Figura 2).

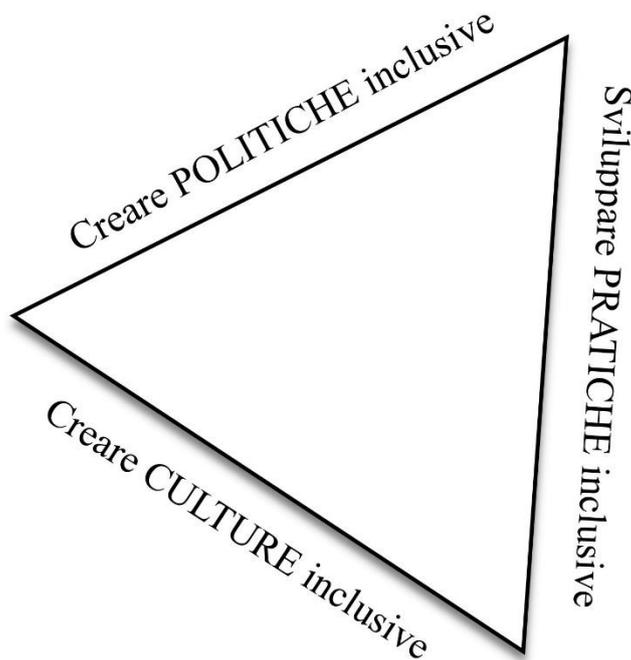


Figura 1: Le dimensioni dell'*Index for Inclusion*. Da Booth & Ainscow, (2011/2014), p. 40

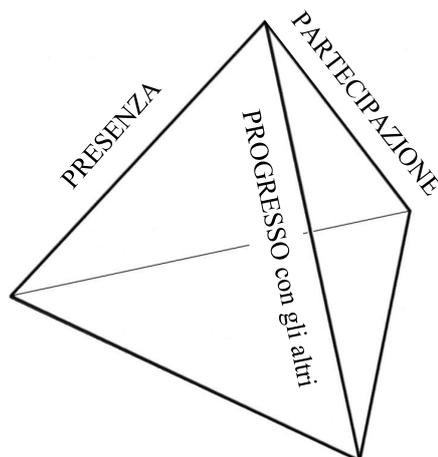


Figura 2: Gli indicatori di inclusività come terza dimensione dell'Index for Inclusion

Le proprietà del triangolo equilatero vengono potenziate in quelle del tetraedro regolare. Per mantenere la struttura tetraedrica regolare al variare di una dimensione anche gli altri spigoli subiscono una modifica. Il tetraedro regolare è composto da quattro triangoli equilateri i cui vertici sono equidistanti ed è l'unico solido platonico autoduale, ovvero il solido duale ottenuto prendendo i centri di ogni faccia e considerandoli come vertici del nuovo solido, risulta di nuovo un tetraedro. Partendo dalla domanda in apertura di contributo su cosa potesse accadere quando le dimensioni dell'Index incontrano le 3-P, cioè gli indicatori di inclusività, siamo giunti alla costruzione di un'immagine (Figura 3) della prospettiva critico-trasformativa inclusiva della scuola e della vita nell'aula. La proposta di un processo di cambiamento in direzione inclusiva ottenuta si rivolge tanto al macrosistema scuola quanto al microsistema aula, all'albero e ai suoi frutti, non restando sulla soglia delle aule ma entrando dentro.

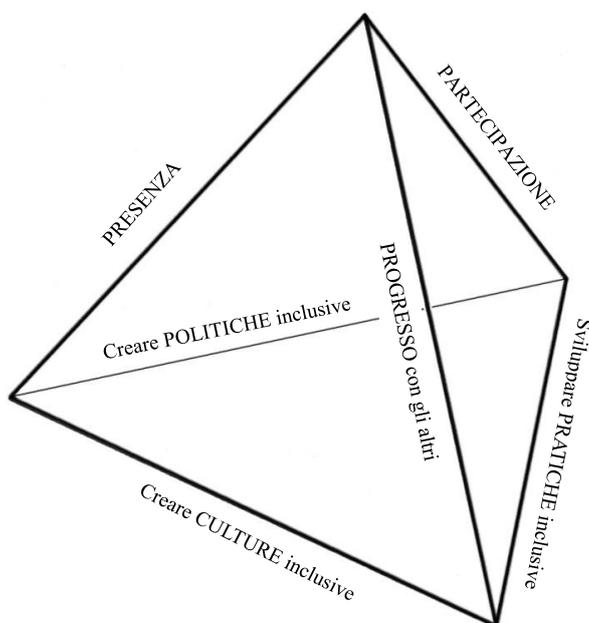


Figura 3: Prospettiva critico-trasformativa inclusiva della scuola e della vita nell'aula

#### **4. Progettazione e realizzazione del PEI in una prospettiva critico-trasformativa**

L'emanazione del Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020 ha portato a compimento il processo di definizione della gestione dei processi per l'inclusione degli alunni con disabilità, in attuazione del D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019. Nel settembre del 2021 il TAR del Lazio, Sez. III bis, con sentenza n. 9795/2021 ha annullato il Decreto interministeriale n. 182, accogliendo il ricorso delle associazioni di persone con disabilità che, fin dalla divulgazione in bozza dei suoi contenuti, si erano espresse in maniera critica manifestando la loro contrarietà soprattutto in relazione ad alcune parti che possono essere meglio comprese leggendo la sentenza stessa.

Resta così, come riferimento per le scuole, l'art. 7, comma 2 del D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019 che definisce la progettazione del PEI come competenza del Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLOI) che è chiamato a:

- definire obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati;
- esplicitare le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e la proposta delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione;
- definire gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione;
- indicare le modalità di coordinamento degli interventi ivi previsti e la loro interazione con il Progetto individuale (L. art. 14, comma 2, L. 328/2000).

Rispetto al passato, il PEI viene maggiormente definito nei contenuti progettuali e acquisisce anche valenza amministrativa dovendo riportare le esigenze in termini di: ore di sostegno didattico alla classe; assistenza igienica di competenza del personale collaboratore scolastico della scuola; assistenza all'autonomia e alla comunicazione.

In particolare, all'interno della nostra prospettiva critico-trasformativa, dobbiamo considerare che le indicazioni per la definizione del PEI, seppur rivolte alla definizione di un piano individualizzato, rivolto cioè ad un singolo individuo all'interno del microsistema classe, prevedono anche azioni che riguardano il macrosistema scuola, i riferimenti normativi acquisiscono cioè la prospettiva del *Relational Model*.

La definizione degli obiettivi educativi e didattici, l'individuazione di strumenti, strategie, modalità di lavoro e modalità di sostegno didattico si riferiscono ad azioni di sistema per la realizzazione di ambienti di apprendimento favorevoli al soddisfacimento dei bisogni educativi individuali. Azioni

che non restano solo all'interno dell'aula, ma sono poste in relazione anche agli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica.

La prospettiva è quindi quella di una stretta interdipendenza tra macro e microsistemi, tra albero e frutti, tra dimensioni inclusive e indicatori di inclusività. Le azioni compiute in prospettiva critico-trasformativa non possono quindi rivolgersi solo ad uno dei due sistemi, ma devono sostenerli entrambi guidandoli verso quel processo, potenzialmente infinito, diretto verso l'inclusione.

#### 4.1. Domande guida

L'*Index for Inclusion* si rivolge al macrosistema scuola, ma, prendendo in considerazione le batterie di domande contenute nell'*Index*, possiamo incontrarne molte che si rivolgono direttamente alle 3-P degli indicatori di inclusività nell'aula, a dimostrazione dell'interdipendenza dei due sistemi, micro e macro, albero e frutti.

In chiusura di questo contributo si ritiene importante fornire, a solo titolo esemplificativo, una selezione di domande tra quelle proposte dall'*Index* per la sola Dimensione A – Creare culture inclusive che si ritiene possano guidare la progettazione e realizzazione del PEI in una prospettiva critico-trasformativa. La selezione è stata effettuata da tre insegnanti specializzati per le attività di sostegno agli alunni con disabilità di tre ordini di scuola diversi (primaria, secondaria di I e II grado) con un'anzianità di servizio come insegnante specializzato di almeno cinque anni. Il lavoro ha interessato tutte le batterie, sono state selezionate le domande indicate dai tre insegnanti specializzati e sono riportate in tabella (Figura 4) solo le domande indicate per la Dimensione A – Creare culture inclusive.

|   |
|---|
| <b>PRESENZA</b>   |
| A1.1.t) – Gli alunni sentono di appartenere alla loro classe e agli ambienti scolastici?<br>A1.4.a) – Ci si rivolge a tutti in modo rispettoso e con la corretta pronuncia del nome?<br>A2.7.b) – Gli adulti riflettono sui loro atteggiamenti nei confronti della diversità e identificano i propri pregiudizi, così da aiutare a loro volta i bambini a identificare e ridurre i propri?<br>A2.9.b) – La scuola aiuta i minori e gli adulti a sfuggire alla predominanza delle idee inerenti alla normalità?<br>A2.9.c) – I minori imparano che è normale e giusto sentirsi diversi dagli altri?  |
| <b>PARTECIPAZIONE</b>   |
| A1.3.e) – Gli alunni imparano a condividere piuttosto che a competere tra amici?<br>A1.3.k) – Gli alunni sanno come aiutare gli altri e come gli altri possono aiutare loro?<br>A1.7.l) – Tutti gli alunni si impegnano in attività che contribuiscono allo sviluppo della scuola?<br>A1.11.i) – I membri del personale si interrogano sulla tendenza a rendere le attività di apprendimento più adatte per gli alunni che essi considerano avere un background simile al proprio?<br>A2.1.c) – Nella scuola ognuno si impegna nel riconoscere pari valore a ogni persona e alla partecipazione di tutti?<br>A2.4.l) – Vengono contrastati gli atteggiamenti che tendono a limitare la piena appartenenza alla comunità scolastica, come ad esempio quelli secondo cui i minori con disabilità gravi o multiple non possono far parte di questa comunità? |
| <b>PROGRESSO con gli altri</b>  |
| A1.3.o) – Gli alunni provano piacere per il successo degli altri?<br>A1.3.q) – Gli alunni apprezzano gli sforzi degli altri alunni, a prescindere dai risultati raggiunti?<br>A2.5.a) – Ogni adulto e minore sente che all'interno della propria scuola può raggiungere i risultati più alti?<br>A2.5.b) – Tutti i minori e gli adulti sono consapevoli che non c'è limite ai risultati che possono ottenere?<br>A2.5.f) – Adulti e minori si sentono orgogliosi dei propri successi?<br>A2.5.h) – I risultati degli alunni vengono valutati più in base ai successi da loro raggiunti che attraverso un paragone con gli altri?  |

Figura 4: Domande per gli indicatori di inclusività selezionate dalle batterie dell'*Index*: Dimensione A – Creare culture inclusive

Il processo proposto può supportare il lavoro di un GLOI sin dalla fase di progettazione del PEI. La selezione delle domande da utilizzare come guida alla progettazione e realizzazione del PEI in una prospettiva critico-trasformativa, può essere considerata la prima azione del processo inclusivo nell'aula. È indifferente il numero di domande selezionate, l'importante è la condivisione delle scelte e l'individuazione di almeno una domanda per ciascun indicatore di inclusività.

## 5. Conclusioni

La progettazione e la realizzazione del PEI sono sicuramente momenti fondamentali per la vita all'interno della comunità educante degli alunni con disabilità certificata. Certo sarebbe auspicabile giungere ad un sistema educativo inclusivo dove le azioni di individualizzazione, operate in risposta ad un diritto sancito per legge, lasciassero spazio a quelle di personalizzazione, dove ciascun individuo avesse la possibilità di svilupparsi all'interno della vita nell'aula avendo a disposizione i propri spazi, gli strumenti, le modalità e le opportunità per la cultura, le scelte e le pratiche messe abitualmente in atto. Nel nostro Paese il processo è in atto da ormai molti anni ed è importante restare al suo interno, non abbandonare la prospettiva della piena inclusione che ci giunge da lontano. Se ci ponessimo la domanda su cosa potremmo fare per mantenere vivo il processo e non commettere l'errore di variare direzione, la risposta potrebbe essere quella di dare nuovo impulso a quelle pratiche che troppo spesso vengono vissute come mere azioni burocratiche, ma che in realtà narrano la storia di alunne e alunni che vivono, crescono e si sviluppano insieme agli altri, arilli tra altri arilli dentro le loro aule. Le 3-P servono, così come le dimensioni dell'*Index*, a non perdere la direzione e, come dimensioni e indicatori di inclusività, ci forniscono prospettive bidimensionali e tridimensionali per restare dentro quel processo, praticamente infinito, dell'inclusione.

### Riferimenti bibliografici:

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Congreso Guztientzako Eskola. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, Donostia-San Sebastián*, 19–36.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of educational change*, 5(4), 1–20.  
[https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems. What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), pp. 109-124.
- Ainscow M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp. 231-238.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for all inclusive. Where next? *Prospects*, 38(1), Pp. 15-34.
- Bocci, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 139-153.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. Trad. it. F. Dovigo (ed) (2014), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Capperucci, D. (2020). La certificazione delle competenze nella scuola Secondaria di secondo grado per studenti con disabilità grave. In D. Capperucci & G. Franceschini (Eds). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici* (pp. 195-228). Milano: Guerini.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà & E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Trento: Erickson.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2(2), pp. 202-217.
- Demo, H. (2015), Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), pp. 53-70.
- Echeita Sarrionandia, G. (2019). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- OMS (2007), *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento: Erickson.
- OMS, (2001), *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento: Erickson.
- ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Piccioli, M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Madrid: Sintesis.
- Shakespeare T. (2014), *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, tr. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Trento: Erickson, 2017.
- Soldevila Pérez, J. (2015), *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*. Vic: UVic-UCC.

**Riferimenti normativi:**

D.Lgs. n. 66, 13 aprile 2017. *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.*

D.Lgs. n. 96, 7 agosto 2019. *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».*

Decreto Interministeriale n. 182, 29 dicembre 2020, *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.*

Legge n. 328, 8 novembre 2000. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*

Legge n. 517, 4 agosto 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

Sentenza 9795/2021, del 14 settembre 2021, TAR Lazio, Sez. III bis, per indicazione operative PEI a.s. 2021/2022.