

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
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Formative objectives for inclusive Life Projects. Proposals from upper secondary school teachers in training

Obiettivi formativi per Progetti di vita inclusivi. Le proposte di docenti di scuola secondaria in formazione

di

Ilaria Salvadori

Università degli Studi di Firenze

ilaria.salvadori@unifi.it

Abstract:

As an educational and transformative context, the school has the responsibility to prepare each student for adult social life. This requires action on teacher training to develop an inclusive culture together with effective school policies and practices, promoting a school culture that values diversity by providing appropriate training programmes. This paper reports the qualitative-quantitative analysis of the products realised within the "Orientation, Life Project and School-Work Alternation" workshop in the Specialisation Course for upper secondary school teachers organised by the University of Florence. The teachers identified some specific training objectives in the short, medium, and long term in relation to the four dimensions of the IEP, thus experimenting with processes and practices of personalisation and differentiation of teaching.

Keywords: Support teacher training; inclusive culture; Life Project; formative objectives

Abstract:

La scuola come contesto formativo valorizzante e trasformativo ha il compito di preparare ciascun studente alla vita sociale adulta. A tal fine occorre agire sulla formazione dei docenti per diffondere, oltre a pratiche e politiche scolastiche efficaci, una cultura pedagogica inclusiva, un modo di pensare all'insegnamento che valorizzi le diversità predisponendo adeguati percorsi formativi. Il presente contributo riporta l'analisi quali-quantitativa dei prodotti realizzati dai docenti di scuola secondaria di secondo grado, nell'ambito del laboratorio di "Orientamento, Progetto di vita e Alternanza" del corso di specializzazione per il sostegno organizzato dall'Università di Firenze. Essi hanno elaborato una prima parte del Progetto individuando alcuni obiettivi formativi prioritari a breve, medio e lungo termine in relazione alle quattro dimensioni del PEI, sperimentando così processi e pratiche di personalizzazione e differenziazione didattica.

Parole chiave: Formazione docenti di sostegno; cultura inclusiva; Progetto di vita; obiettivi formativi prioritari

1. Introduzione

Il contributo presenta i percorsi progettati e realizzati nell'ambito del laboratorio di *Orientamento, Progetto di Vita e Alternanza scuola lavoro* per la scuola secondaria di secondo grado del Corso di Specializzazione per il Sostegno, ciclo quinto, organizzato dall'università degli Studi di Firenze, che ha riguardato 123 insegnanti. La struttura del contributo è articolata nel modo seguente: la prima parte si concentra sulla presentazione degli aspetti teorici che sintetizzano il modello culturale preso a riferimento per l'impianto formativo, quello di una educazione inclusiva, che i docenti in formazione sono chiamati a condividere e ad assumere come orizzonte di senso per progettare le loro attività. Seguono la presentazione dei contenuti del laboratorio in oggetto, dei dati raccolti tramite lo svolgimento di un'attività individuale da parte degli insegnanti in formazione e l'analisi dei dati. Lo scopo di questa ricerca è stato rilevare quali obiettivi i futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di secondo grado hanno individuato come prioritari per la stesura di una sezione del PEI, e se questi possono essere considerati pratiche di personalizzazione o di individualizzazione didattica rispetto alla progettazione curricolare della classe.

2. Considerazioni teoriche

Negli ultimi anni si è affermata sempre di più la consapevolezza che la formazione dell'insegnante sia una variabile fondamentale per garantire processi educativi di qualità a tutti i livelli e sviluppare sistemi e politiche educative inclusive e democratiche (MIUR, 2009, 2011; ONU, 2006, 2015; UNESCO, 2017) tramite l'esercizio di una *pedagogia militante* (Baldacci, 2014), soprattutto nel momento in cui la scuola si trova al bivio tra ideologie neoliberiste e vocazioni democratiche

(Baldacci, 2019), di una *agency* riflessiva e consapevole (Bocci, 2018; Franceschini, 2019; Lascioli, 2018; Schön, 1983; Sibilio & Aiello, 2018) e di una *cura pedagogica* (Boffo, 2018). I rapidi cambiamenti che abbiamo vissuto e che stiamo vivendo richiedono agli insegnanti un'adeguata preparazione per affrontare le sfide di una realtà globale in costante trasformazione, per diventare culturalmente e pedagogicamente competenti nel creare ambienti di apprendimento equi e inclusivi per ciascun studente, sviluppando competenze specialistiche nell'ambito della disabilità e trasversali per agire in modo efficace nell'intera classe. Il concetto di «inclusione» si è ampliato nel corso del tempo per adeguarsi ai cambiamenti di contesto, assumendo i caratteri di un progetto culturale che investe tutti i docenti. La dimensione inclusiva può essere considerata dunque una sorta di tratto unificatore del profilo poliedrico del docente nell'agire la sua leadership per un apprendimento inclusivo, una *advocacy for inclusion* (Salvadori, 2020). Il modello di una educazione inclusiva è diventato un marcatore genetico per poter attuare un «processo di ricerca finalizzato a realizzare l'eguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi, attraverso la condivisione e diffusione di valori e principi di fondo, la riorganizzazione dei contesti scolastici, l'utilizzo di metodologie e strumenti didattici rivelatisi efficaci» (Franceschini, 2020, p. 26).

La ricerca internazionale e italiana sta convergendo verso modelli globali e framework ecologici dell'inclusione (Priestley, Biesta & Robinson, 2015; Ianes & Dell'Anna, 2020) per la formazione di un docente specializzato che «si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso le attività di sostegno alla classe al fine di favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di collegialità» (Art. 2, Allegato A del Decreto del 30 settembre 2011). Per strutturare un percorso didattico inclusivo per gli alunni con disabilità «la scuola italiana deve dotarsi di una strategia inclusiva volta a garantire il diritto all'apprendimento e al successo formativo di tutti, attraverso l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento» (CM n. 8 del 6 marzo 2013). Lo strumento progettuale utilizzato, calibrato sulle esigenze del singolo alunno con disabilità certificata che fissa gli obiettivi e le attività da svolgere raccordando gli interventi da realizzare durante l'anno scolastico, è il Progetto Educativo Individualizzato, il PEI. Sin da quando è stato introdotto con la legge n. 104 del 1992, ha svolto un ruolo “cerniera” tra il curriculum della classe e i bisogni specifici di alunni con disabilità, valorizzando sia la dimensione individuale sia quella contestuale della progettazione. Su queste basi il Decreto Interministeriale n. 182 del 2020, assumendo a modello concettuale la prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento umano in relazione con gli ambienti di apprendimento, ha elaborato un nuovo modello di PEI da adottare a livello nazionale, in linea con quanto affermato all'articolo 7 del Decreto Legislativo 66 del 2017 che ha aggregato i precedenti “parametri” e “assi” del DPR del 1994 in 4 dimensioni: 1. la dimensione della relazione, della interazione e della socializzazione; 2. la dimensione della comunicazione e del linguaggio; 3. la dimensione dell'autonomia (motorio, prassica, sensoriale) e dell'orientamento; 4. la dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento (Figura 1).

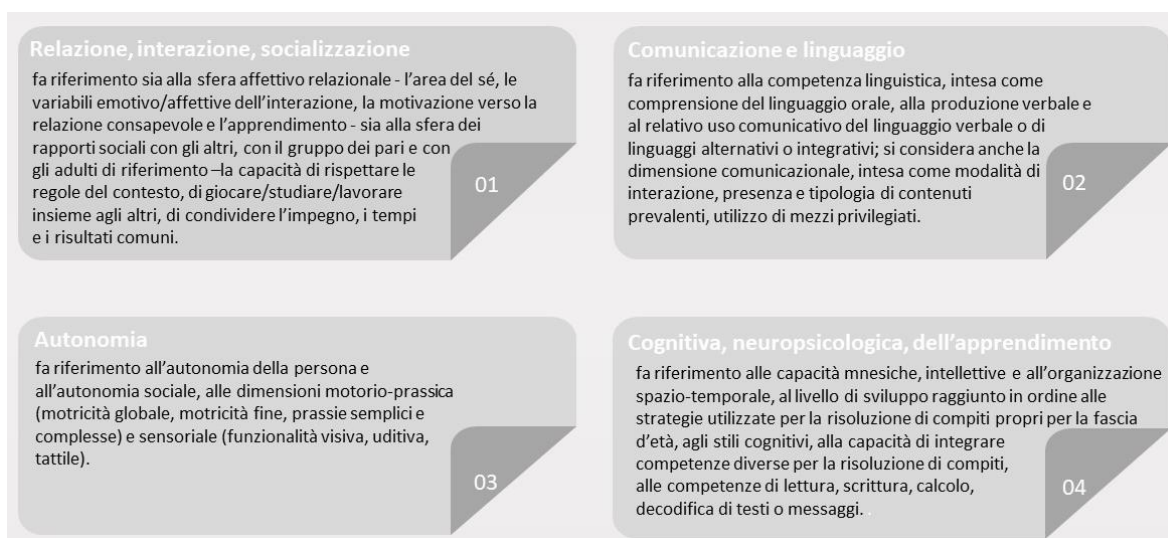


Figura 1 - I contenuti delle quattro "dimensioni" del PEI

Nella sezione cinque del nuovo modello di PEI, dal titolo *Interventi sull'alunno: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità*, redatta a seguito dell'osservazione sullo studente per evidenziare i suoi punti di forza al fine di articolare la migliore azione educativa e didattica possibile, si chiede di elaborare ed indicare gli interventi didattici e metodologici specifici con le relative strategie e strumenti da adottare per il raggiungimento di obiettivi ed esiti nelle quattro dimensioni. Quest'architettura consente di individuare percorsi di inclusione scolastica ad un livello di macrosistema congiuntamente ad un'adeguata progettazione educativo-didattica a livello di microsistema, con una progettualità finalizzata alla realizzazione dei Progetti di vita di ciascun studente. Il Progetto di vita, parte integrante del PEI (art 1.4 delle *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009) riguarda la crescita personale e sociale dell'alunno con disabilità (Lascioli, Pasqualotto, 2021; Mura, 2018) in prospettiva dell'innalzamento della "qualità della vita" che «si realizza quando le necessità individuali di una persona sono soddisfatte e la stessa ha la possibilità di perseguire e raggiungere i propri obiettivi» (Goode, 1988) attivando, secondo il modello di Schalock et al. (2010), fattori di indipendenza (sviluppo personale e autodeterminazione), partecipazione sociale (relazioni interpersonali, inclusione sociale e diritti) e benessere (emozionale, fisico e materiale). Il Progetto di vita non riguarda dunque solo la programmazione delle attività formative, ma anche e principalmente i diversi contesti di vita in un'ottica sistemica e diacronica per la realizzazione della quale la professionalità dell'insegnante di sostegno gioca un ruolo cruciale. I Corsi per la specializzazione sul sostegno sono stati progettati e realizzati proprio per garantire lo sviluppo di queste professionalità nei futuri insegnanti e in coloro che già lavorano con la disabilità (Bocci et al., 2021).

Il laboratorio *Orientamento e Progetto di vita e Alternanza scuola lavoro* ha previsto l'articolazione di due attività da svolgersi individualmente, la prima delle quali richiedeva ai corsisti di selezionare il caso di uno studente/studentessa di scuola secondaria di secondo grado, di descriverlo raccogliendo i dati ricavati dall'osservazione iniziale in relazione al tipo di disabilità, al contesto familiare, scolastico e di classe, per individuare obiettivi prioritari (a breve, medio e lungo termine) in ciascuna

delle quattro dimensioni del PEI. Come condizione posta, gli obiettivi non dovevano essere unicamente didattici. Al momento della richiesta, i docenti in formazione avevano già effettuato le ore di tirocinio previste nelle rispettive classi e avevano pertanto già avuto modo di conoscere sia lo studente/studentessa che il contesto di riferimento.

3. Metodologia di ricerca, obiettivi e campione

La ricerca, condotta secondo la metodologia quali-quantitativa tramite procedura descrittiva ed esplorativa, ha inteso evidenziare quali obiettivi prioritari i futuri insegnanti di sostegno possono configurare per studenti con disabilità nella predisposizione e costruzione operativa di una parte del PEI, tenendo conto dell'orientamento verso una progettualità di vita più ampia e quali strategie vengono privilegiate, se quelle che mirano a far sviluppare in ciascuno studente le proprie potenzialità diversificando le mete formative (personalizzazione), oppure quelle che differenziano i percorsi didattici perché tutti gli studenti possano raggiungere comuni traguardi (individualizzazione) (Baldacci, 2006).

Il campione della ricerca presentata è costituito dai docenti che hanno frequentato il laboratorio del ciclo quinto del Corso di Specializzazione per il Sostegno organizzato dall'università degli Studi di Firenze per l'a.a. 2019/2020. I 123 docenti, di cui 107 donne (87%) e 16 uomini (13%), in base alle proprie esperienze di tirocinio, hanno scelto di considerare studenti (il 69% maschi, il 31% femmine), tipologia di scuola e classi per eseguire il compito (Figura 2 e 3):

TIPOLOGIA DI SCUOLA SECONDARIA



Figura 2 - Tipologia di scuole scelte dai docenti per il compito

CLASSI SELEZIONATE DAI DOCENTI

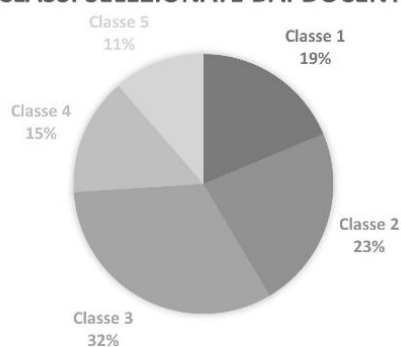


Figura 3 - Classi scelte dai docenti per il compito

Le tipologie di disabilità sulle quali hanno lavorato i docenti si riferiscono prevalentemente a disturbi del neurosviluppo (90%) rispetto ai disturbi sensoriali e motori (10%) e tra i primi sono stati considerati i disturbi di tipo intellettivo (44%), comportamentale (32%) e dello spettro autistico (14%) (Figura 4):



Figura 4 - Tipologie di disabilità considerate dai docenti

Per ciascuna delle quattro dimensioni sono stati indicati obiettivi prioritari a breve, medio e lungo termine, con la richiesta di esplicitare non unicamente obiettivi didattici, piuttosto, obiettivi educativi e formativi in sintonia con il più ampio Progetto di vita.

Il presente contributo si concentra tuttavia soltanto sulla dimensione numero 4 del PEI che, come stabilito dalla legge n. 104 del 1994, comprende la macroarea dell'apprendimento, prima articolata in sottodomini (1. uso dei sensi; 2. apprendimento di base e applicazione delle conoscenze; 3. funzioni mentali globali e specifiche) che adesso vengono riuniti in un'unica dimensione, quella *Cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento* (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021). In sostanza, la dimensione neuropsicologica fa riferimento alle capacità intellettive, le capacità mnestiche e le capacità di organizzazione spazio-temporale; la dimensione cognitiva alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti, la capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione dei problemi e gli stili cognitivi; la dimensione dell'apprendimento invece considera la lettura, la scrittura, il calcolo e la decodifica di testi o messaggi. Di questa quarta dimensione verranno qui considerate solo quella neuropsicologica e cognitiva che, rispetto alle altre, sono risultate oggetto di maggior interesse da parte degli insegnanti del Corso.

4. Analisi dei dati

Per ottenere un'analisi dettagliata si possono usare procedure quantitative di analisi del contenuto tramite individuazioni di unità di classificazione per poi disambiguare i termini considerati in relazione al contesto con procedura di *text mining*. Si tratta di effettuare l'analisi delle frequenze degli obiettivi indicati tramite assegnazioni di etichette e classificazione successiva. La lista di obiettivi proposti, posta in una matrice di foglio di calcolo Excel, è stata dunque trattata al fine di rilevare la ricorrenza numerica delle parole associate agli ambiti considerati. Ad esempio, per uno studente di una classe prima di un istituto tecnico con disturbo da deficit di attenzione/iperattività, l'obiettivo prioritario è stato individuato nell'aumentare i tempi di concentrazione e attenzione a lungo termine: l'intervento è riconducibile all'ambito delle "capacità intellettive" (ambito neuropsicologico). Per uno studente affetto da cromosomopatia con disabilità intellettiva di livello medio-grave, l'obiettivo prioritario individuato dalla docente è stato quello di "imparare a leggere l'orologio": anche in questo

caso il processo di comprensione di messaggi è riconducibile all'ambito delle "capacità intellettive" (ambito neuropsicologico). Ancora un altro esempio: per uno studente di una classe terza di un istituto professionale con diagnosi di mutismo selettivo e relativo deficit linguistico, sono stati individuati quattro obiettivi prioritari: a) Sviluppare capacità di trovare più soluzioni ad un'unica situazione problematica; b) Favorire la memoria attraverso attività motivanti quali attività laboratoriali, cooperative e che inglobano diversi stimoli (visivi, uditivi, verbali); c) Favorire l'apprendimento per scoperta in merito alla relazione di causa-effetto degli eventi; d) Sviluppare capacità attentive e motivazionali attraverso attività di durata breve legate all'esperienza. In questo caso gli obiettivi fanno riferimento all'acquisizione di strategie di *problem solving*, allo sviluppo di capacità mnestiche, alla comprensione di relazioni di causa-effetto e all'incremento dell'attenzione come capacità intellettiva che richiamano gli ambiti cognitivo e neuropsicologico.

Applicando questa procedura all'intero corpus degli elaborati, è stato possibile rilevare la ricorrenza degli obiettivi scelti ed è emersa la seguente suddivisione di ambiti riportati in ordine decrescente (Figura 5).

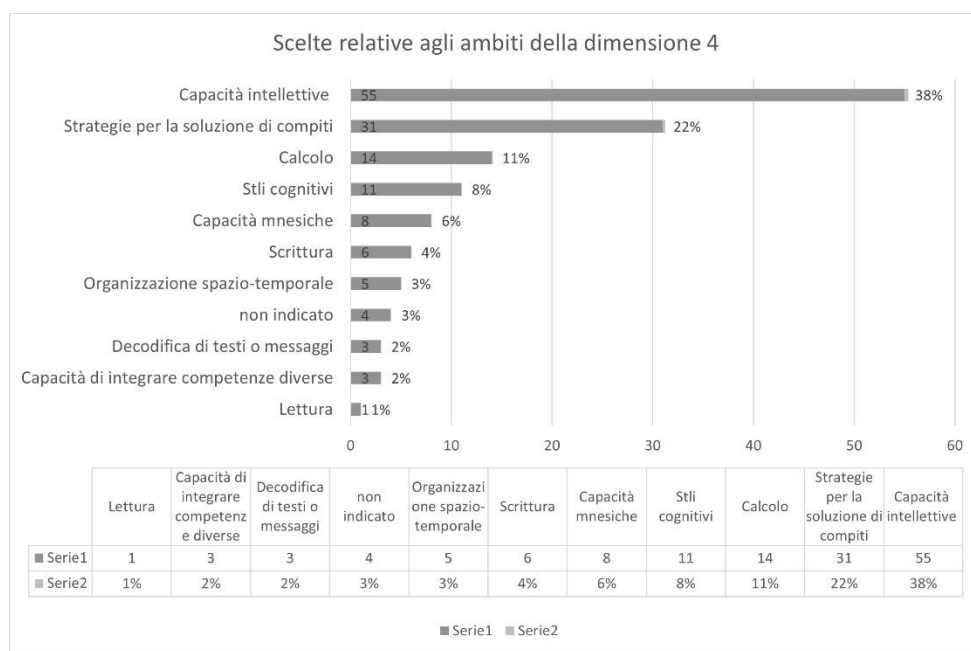


Figura 5 - Ripartizione delle scelte dei casi in base agli ambiti per la dimensione 4 del PEI

Come appare dalla tabella, la maggior degli obiettivi scelti hanno riguardato interventi per sviluppare capacità intellettive (38%) e strategie per la risoluzione di problemi (22%). Il passaggio successivo è stato quello di individuare l'ulteriore ripartizione dell'ambito "capacità intellettive" (prima indicate come funzioni mentali) distinguendo tra: capacità di attenzione e concentrazione, capacità di acquisire e comprendere concetti e conoscenze, selezionare informazioni, rinforzare e consolidare la comprensione e produzione orale e scritta, capacità di acquisire abilità pratiche e di trasferire le

competenze in ambiti differenti secondo le etichette assegnate. L'analisi delle ricorrenze è riportata nella seguente tabella:

<i>Capacità intellettive (38% delle scelte nella dimensione 4)</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
<i>Comprensione/comprendere</i>	20	36%
<i>Attenzione/concentrazione</i>	18	33%
<i>Autonomia nei compiti, appunti, gestione registro elettronico</i>	5	9%
<i>Stabilire sequenze</i>	3	5%
<i>Saper controllare l'emotività</i>	3	5%
<i>Conoscere l'uso di strumenti (pc, strumenti di lavoro, ...)</i>	2	4%
<i>Saper esporre i contenuti/ripetere contenuti</i>	2	4%
<i>Saper eseguire esercizi</i>	1	2%
<i>Interpretare le informazioni in modo critico</i>	1	2%

Tabella 1 - Ambiti degli obiettivi scelti per le "capacità intellettive"

Tra le capacità intellettive considerate, gli insegnanti hanno ritenuto prioritari obiettivi riferiti a: a) sviluppo di capacità di comprensione e di incremento della capacità attentiva; b) atteggiamenti dimostrati dagli studenti attinenti alla sfera della comprensione che riguardano l'organizzazione, la sistematizzazione e il consolidamento di conoscenze, di informazioni, idee, automatizzazioni; c) comprensione testuale e la produzione orale e scritta; d) riconoscimento e la strutturazione di sequenze spazio-temporali di eventi.

Gli interventi didattici si concentrano prevalentemente su ciò che gli studenti conoscono, sulle loro conoscenze e sui loro atteggiamenti e comportamenti più o meno partecipativi, ma tralasciano la dimensione di contesto classe e l'interazione con i compagni privilegiando obiettivi didattici conoscitivi. Per uno studente affetto da «nanismo armonico con compromissione del profilo cognitivo che si presenta ai limiti della norma», l'insegnante ha proposto l'obiettivo prioritario a lungo termine di «comprendere un qualsiasi testo scritto di venti righe e saperlo ripetere all'insegnante di sostegno dopo averlo letto in autonomia tre volte in modo da essere autonomo in qualsiasi contesto». Per uno studente con disabilità intellettiva media, è stato proposto come obiettivo prioritario «sottolineare le frasi di un testo che contengono informazioni significative per comprendere il senso di quel testo con l'aiuto del docente di sostegno e in un tempo massimo di due ore». Nel caso di uno studente con disturbo dello spettro autistico ad alto funzionamento, un obiettivo sul quale concentrare l'intervento didattico è stato «esporre un argomento trattato in classe formulando in autonomia almeno tre frasi principali utilizzando come supporto le mappe concettuali». Per quanto riguarda l'attenzione e la concentrazione, la totalità degli obiettivi rimanda a due azioni da svolgersi nel medio/lungo termine: a) aumentare/prolungare i tempi di attenzione e concentrazione sul compito e b) mantenere l'attenzione per un tempo sufficiente ad eseguire una sequenza di istruzioni operative. In questo caso, gli studenti destinatari degli interventi sono perlopiù affetti da disabilità di tipo intellettivo lieve e medio, autismo e disturbi del comportamento.

Gli esempi riportati lasciano trasparire una visione di progettualità educativo-didattica di tipo “tradizionale” che porta avanti un modello di scuola basato sulla quantità di conoscenze possedute e che fa emergere la prevalenza di strategie individualizzate: agli studenti con disabilità vengono presentati percorsi diversificati per raggiungere le competenze del resto della classe privilegiando un tipo di conoscenza fattuale e concettuale rispetto a quella procedurale e metacognitiva e strategie di apprendimento basate sul rapporto studente-insegnante specializzato. Non si ravvisano quei principi alla base della personalizzazione che secondo Baldacci (2006) sono riassumibili in: a) principio delle opzioni, riferito alla pluralità di percorsi proposti; b) principio dell'auto-orientamento, che chiama in causa la possibilità e le condizioni di scelte dello studente per avere consapevolezza a partire dalla valorizzazione dei propri punti di forza; c) principio della valutazione critica, finalizzato all'autoconsapevolezza.

Tuttavia, dalla raccolta dei dati emergono anche delle proposte divergenti che tracciano una nuova direzione da percorrere verso la personalizzazione. Una studentessa di una classe quinta di un liceo artistico, con ritardo cognitivo di grado grave e difficoltà nella coordinazione motoria, è stata presentata come «una studentessa che ama molto frequentare la scuola ed è molto legata alle sue compagne. È brava nel disegno, nell'utilizzo dei software grafici ed ha una memoria formidabile [...]. Spesso manifesta difficoltà di concentrazione, che spesso riesce a compensare con un grande impegno». Considerando i suoi punti di forza, l'insegnante ha pensato all'obiettivo di medio termine: «essere in grado di partecipare a un'attività cooperativa con i compagni di classe, selezionando venti immagini su internet e collocandole nella sua chiavetta usb, per almeno un'ora, senza l'intervento del docente, gestendo gli impulsi e l'emotività». L'obiettivo da raggiungere in questo caso non è rivolto unicamente alla studentessa, ma prevede il coinvolgimento della classe in un'attività cooperativa e con l'uso di strumenti informatici che lei sa usare e con i quali può dimostrare le sue capacità. Si è creato il contesto adatto per far acquisire alla studentessa maggiore autonomia proprio in quell'ambito che il docente ha rilevato essere per lei più difficoltoso, ossia la gestione della sua emotività. In altri casi sono stati proposti obiettivi attinenti al riconoscimento del valore del denaro e al calcolo delle spese per agire anche sull'incremento di autonomia personale; per esempio, far gestire allo studente o studentessa l'acquisto delle merende per la classe al bar della scuola e la distribuzione ai compagni. In questi casi l'obiettivo didattico non viene dimenticato, bensì è riassorbito entro cornici più fluide e con altri obiettivi per lo sviluppo di competenze.

Questi ultimi esempi fanno riferimento ad una progettualità di più ampio respiro che non si ferma agli apprendimenti e alle conoscenze ma che le usa per costruire il futuro degli studenti con disabilità, il loro Progetto di vita, che richiede interventi curvati sulla persona attuando forme di cura pedagogica pensando al loro futuro.

Tornando alla Figura n. 5 per considerare il secondo dato rilevante, il 22% delle attività richieste agli insegnanti per il laboratorio ha riguardato *strategie utilizzate per la risoluzione di compiti*, tra le quali prevalgono quelle di *problem solving* (23%) seguite da strategie per la gestione degli stati d'ansia (16%) e per la memorizzazione (13%), tutte attuate con studenti con disabilità lieve e media («Individuare ed esprimere autonomamente soluzioni ai problemi comuni di vita quotidiana che si possono presentare a scuola»; «individuare soluzioni ai comuni problemi della vita quotidiana: la

studentessa impara con l'ausilio dei docenti e/o educatore ad escogitare soluzioni alternative di fronte ad un problema») e disturbi comportamentali («lo studente è in grado di riflettere su un errore compiuto senza perdersi d'animo e valutando altre strategie di risoluzione del problema»; «imparare l'utilizzo di opportune strategie che gli permettano di affrontare i problemi derivanti da disturbo compulsivo-ossessivo»). Ma, a differenza del precedente ambito (*capacità intellettive*), emerge in questo una intenzionalità più in sintonia con un Progetto di vita degli studenti poiché la quasi totalità degli obiettivi si riferisce a comportamenti e atteggiamenti da sviluppare per il “dopo la scuola” più che a conoscenze didattiche. Per uno studente con disabilità intellettiva lieve di una classe quarta di un istituto professionale, il docente ha posto l'obiettivo di essere in grado di «riflettere su un errore compiuto senza perdersi d'animo e valutando altre strategie di risoluzione del problema», e «davanti a una scelta tra più opzioni [lo studente] sa prendere una decisione e mette in atto le azioni da svolgere per arrivare alla soluzione, in piena autonomia». Un altro caso: «lo studente, in maniera autonoma, è in grado di individuare e correggere gli errori utilizzando strategie di auto-correzione».

5. Conclusioni

Il contributo ha presentato una prima fase di una ricerca esplorativa e descrittiva volta ad indagare le scelte progettuali di insegnanti di scuola secondaria di secondo grado che frequentano un Corso di Specializzazione per il Sostegno in merito a quali obiettivi prioritari hanno individuato per la dimensione *Cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento* del nuovo modello di PEI, se questi risultano in linea con una progettualità più ampia e quale tipologia di strategia hanno privilegiato. L'esiguità del campione d'indagine (n. 123 insegnanti) non consente una generalizzazione dei risultati e sarebbe inoltre auspicabile poter ripetere la ricerca longitudinalmente nei prossimi cicli e con un maggior numero di insegnanti. L'analisi dei dati raccolti ha consentito di rilevare come, quando si tratta di capacità intellettive, di processi cognitivi e di tipi di conoscenza, gli insegnanti hanno articolato il percorso didattico ricorrendo principalmente a strategie di individualizzazione, mentre quando hanno affrontato la questione delle strategie che gli studenti possono impiegare per la risoluzione di problemi quotidiani, è emersa una maggiore convergenza verso proposte che mirano a far sviluppare competenze da impiegare per la formazione della persona più che dello studente. Si tratta ancora di esempi numericamente ridotti, tuttavia si potrebbe partire proprio da loro per diffondere nuove traiettorie possibili, arricchire il profilo del docente di sostegno e la sua agentività e realizzare proposte educative e formative inclusive e trasformative soprattutto nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado che la normativa ha reso “escludente” nel momento in cui ha stabilito e continua a mantenere percorsi separati per studenti con disabilità.

Riferimenti bibliografici:

- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erikson.
Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli
Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

- Bocci, F. (2018). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della teacher agency, In Sibilio M., Aiello P. (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@ re*, 21(1), pp. 8-23.
- Boffo V. (2018), L'agency dei docenti come cura pedagogica. Una opportunità per l'educazione e l'apprendimento in età adulta. P. Aiello & M. Sibilio (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES, pp. 209-15.
- Franceschini, G. (2019). Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), pp. 253-270.
- Franceschini, G. (2020). Che cos'è l'inclusione? La ricerca dell'uguaglianza. In D. Capperucci & G. Franceschini (ed.), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Milano: Guerini (pp. 19-65).
- Goode, D. (1990). Thinking about and discussing quality of life. In R. Shallock (ed.) *Quality of life: Perspectives and issues*, Washington: American Association on mental retardation, pp. 41-57.
- Ianes, D., & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), pp. 109-128.
- Ianes D., Cramerotti S. & Fogarolo F. (2021), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Edizioni Erickson.
- Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 183-192.
- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- MIUR (2009). *Le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. https://miur.gov.it/web/guest/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/188260
- MIUR. Decreto 30 settembre 2011. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>
- MIUR. Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2016 Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali.
- MIUR. Decreto Legislativo 66 del 2017
- MIUR. Decreto Interministeriale n. 182 del 2020
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- ONU. (2006). *Convenzione Delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Salvadori, I. (2020). Advocacy for inclusion: Per una promozione delle competenze dell'insegnante inclusivo. In D. Capperucci & G. Franceschini (ed.), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica*

dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici. Milano: Guerini (pp. 93-125).

Schalock, R. L., Keith, K. D., Verdugo, M. Á., & Gómez, L. E. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities* (pp. 17-32). Dordrecht: Springer.

Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.

Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). Lo sviluppo professionale dei docenti. *Ragionare per una scuola inclusiva*. Edises: Napoli.

UNESCO (2017), *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>.