

Due distinti, ma intrecciati livelli di progettazione dell'inclusione

Roberto Dainese

Ricercatore in Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin», Università di Bologna

monografia

Sommario

Distinguiamo due livelli progettuali sottesi all'inclusione: una progettazione di primo livello riferita al Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e al Piano per l'Inclusione (PAI) e una di secondo livello circoscritta alla Programmazione per la classe, al Piano Educativo Individualizzato e al Piano Didattico Personalizzato.

Le due dimensioni progettuali dovrebbero essere correlate e dipendere vicendevolmente l'una dall'altra, invece di essere concepite come adempimenti esclusivamente burocratici, privi di utilità pratica.

La Nota Ministeriale del 27 giugno 2013 esplicita il rapporto tra Piano per l'Inclusione e Piano Triennale dell'Offerta Formativa e precisa che il primo non è un documento dissociato dal Piano dell'Offerta Formativa, ma rientra in esso; il PAI è lo strumento per una progettazione dell'offerta formativa in senso inclusivo destinata a tutti gli alunni.

Presentiamo qui alcuni dati relativi a un'indagine sui PAI redatti dalle istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna alla fine dell'anno scolastico 2013/2014 e dei due anni scolastici successivi.

Parole chiave

Inclusione, progettazione, didattica, collegialità.

Progettare e promuovere contesti di apprendimento inclusivi

Le richieste progettuali che sottendono all'azione inclusiva e formativa avviata da ogni istituzione scolastica sono collocabili su due distinti livelli interconnessi tra di loro.

Il primo livello fa riferimento almeno ai seguenti fattori:

- gli aspetti organizzativi: schemi orari, sedi, tempo scuola, attività, servizi, utilizzo di elementi di autonomia e flessibilità, ecc.;
- gli aspetti gestionali: infrastrutture, materiali, competenze degli insegnanti, fabbisogno di organico, la formazione degli insegnanti, ecc.;
- le progettazioni di indirizzo per le programmazioni per la classe: progettazione curri-

colare orizzontale e verticale, progettazione extracurricolare, progettazione educativa.

Il secondo livello si nutre del precedente perché da esso ciascun insegnante trae le linee di indirizzo in base alle quali ideare e costruire la propria azione di insegnamento. Entrambi i livelli necessitano di una responsabile e condivisa azione progettuale affinché le scelte più generali — primo livello — e quelle più vicine ai bisogni dei singoli alunni nella classe — secondo livello — possano intrecciarsi. L'inclusione necessita, all'interno dell'istituzione scolastica, di una circolazione di ideali e di obiettivi inclusivi che, se assunti dalla scuola coscientemente come propri, dovrebbero definire prassi organizzative e strutturali in grado, poi, di permettere ai gruppi di docenti impegnati nelle classi di promuovere una didattica che garantisca apprendimento generato, appunto, su prospettive inclusive. Quando si annulla la riflessività, l'azione dell'insegnante diventa sterile, piatta, mette in ombra i bisogni degli alunni, degli studenti ed emerge un insegnante burocrate, costretto dagli adempimenti ministeriali, chiuso nella sua solitudine con la sua disciplina: «Il docente presuntuosamente enciclopedico, blindato nell'asfittica relazione con il proprio gruppo classe, si tramuta senza scampo nello speaker di un'istruzione inossidabile, inconfutabile, surgelata. L'insegnante "solitario" indossa giocoforza gli abiti del burocrate dell'istruzione» (Frabboni, 2010, p. 102).

Se la scuola dichiara nei documenti di voler aderire alla prospettiva pedagogica rivolta a promuovere contesti di apprendimento inclusivi —, la normativa più recente sollecita esplicitamente tale caratterizzazione — ciascun insegnante dovrebbe inevitabilmente adottare questo ideale e contribuire a creare le condizioni strutturali e organizzative idonee a favorire un *fare inclusivo*. Anche in presenza di eventuali resistenze

culturali all'inclusione da parte di insegnanti che faticano a modificare il loro modo rigido di concepire la scuola e di conseguenza a innovare le loro pratiche didattiche, la scuola dovrebbe saper intervenire progettando azioni culturali, formative in grado di demolire gradualmente tali barriere, e anche queste prassi dovrebbero rientrare a pieno titolo nel primo livello di progettazione.

L'ideale inclusivo non può rimanere circoscritto a pochi e/o ridotto a semplice aspirazione perché, così facendo, si rischia di privarlo di quelle procedure che garantiscono l'effettiva realizzazione di quell'ideale: ciò che è dichiarato come prospettiva culturale necessita di procedure che intenzionalmente e responsabilmente dovrebbero rientrare nella quotidianità della scuola.

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa e il Piano Annuale per l'Inclusione

Il primo livello di progettazione riguarda due documenti che si legano vicendevolmente alla dimensione inclusiva:

1. il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), nel quale si definisce l'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche;
2. il Piano Annuale per l'Inclusione (PAI).

A questi due documenti sono associati il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e il Piano di Miglioramento (PdM); tutti questi strumenti sono in stretta relazione reciproca, per cui, per esempio, successivamente alla pubblicazione del RAV, si dovrebbe avviare una fase importantissima che avrebbe lo scopo di condurre alla formulazione del Piano di Miglioramento.

Per meglio supportare l'inclusione, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa dovrà integrarsi con le scelte poste nel Piano Annuale per l'Inclusione, la cui compilazione è stata prevista nella Nota Ministeriale 1551 del 27 giugno 2013, *Piano Annuale per l'Inclusività. Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013*, che precisa che il PAI è un atto interno della scuola autonoma che mira allo sviluppo di un processo responsabile e attivo di crescita e partecipazione e che «[...] non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e sulla trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi, per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola "per tutti e per ciascuno"».

Il progetto scritto diventa atto formale e svanisce il collegamento tra l'analisi della situazione, l'ipotesi di intervento e la realizzazione dell'azione didattica; in questo modo non si realizza e non si attiva quella dinamicità che può sorgere solo dalla trasformazione del progetto ideato nella sua effettiva realizzazione.

Al contrario, si tratta di un documento che potrebbe costringere le scuole a esplicitare un approccio teorico educativo inclusivo e a inquadrarlo in una prospettiva metodologica in grado di favorire l'apprendimento in un contesto inclusivo. Il PAI rappresenta il principale documento programmatico-attuativo della scuola in materia di inclusione in quanto gli riconosciamo la possibilità di promuovere nelle istituzioni scolastiche una riflessione collegiale sugli aspetti culturali legati all'inclusione, sulle pratiche inclusive e sulle politiche educative inclusive da attivare.

Il rapporto tra PAI e Piano dell'Offerta Formativa (POF) — ora PTOF — è esplicitato

nella stessa Nota Ministeriale del 27 giugno 2013, dove si precisa che il PAI non è un documento dissociato dal Piano dell'Offerta Formativa, anzi, rientra in quest'ultimo, ne fa parte.

Se il PTOF esprime ciò che la scuola sceglie come costitutivo dell'identità culturale e progettuale di ogni istituzione scolastica ed esplicita la progettazione curricolare, extra-curricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia, il PAI può, allora, contribuire ad arricchire, con efficaci scelte a sostegno dei processi inclusivi, quelle stesse intenzioni progettuali.

Nel Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e della legge 13 luglio 2015, n. 107 (17G00074)*,¹ l'articolo 4, *Valutazione della qualità dell'inclusione scolastica*, sostiene che l'inclusione scolastica rientra nei processi di valutazione e di autovalutazione delle scuole, nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione. Al comma 2 vengono indicati i criteri relativi al processo di valutazione e autovalutazione delle istituzioni scolastiche, statali e paritarie, in tema di inclusione scolastica:

- a) livello di inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa come concretizzato nel Piano per l'inclusione scolastica;
- b) realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, definiti e attivati dalla scuola, in funzione delle caratteristiche specifiche delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti;
- c) livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione;

¹ GU n.112 del 16-5-2017 – Suppl. Ordinario n. 23.

- d) realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola, incluse le specifiche attività formative;
- e) utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, anche attraverso il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione;
- f) grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, attrezzature, strutture e spazi e, in particolare, dei libri di testo adottati e dei programmi gestionali utilizzati dalla scuola.

I criteri sopra riportati delineano le direttrici fondamentali verso cui deve posizionarsi l'azione educativa e formativa inclusiva delle scuole, che dovrà essere valutata, misurata in modo da migliorarla (inevitabile è il richiamo al Piano di Miglioramento).

Il PAI non è quindi un «documento» utile per l'insegnamento rivolto agli alunni con bisogni educativi speciali, ma è lo strumento per una progettazione dell'offerta formativa in senso inclusivo destinata a tutti gli alunni; è lo sfondo e il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascun alunno nel realizzare gli obiettivi comuni. È evidente che si tratta di chiedere al Collegio dei docenti di prospettare prassi trasversali di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie, di stabilire criteri e procedure di utilizzo funzionale delle risorse professionali presenti, e di indicare le azioni di formazione a cui aderire, evidenziando quelle concordate a livello territoriale.

Nell'ambito di un'indagine sui PAI redatti dalle istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna alla fine dell'anno scolastico 2013/2014 e dei due anni scolastici successivi (l'analisi dei PAI è stata avviata in collaborazione con la dott.ssa Graziella Roda dell'USR Emilia-Romagna, Ufficio III – Diritto allo studio, Istruzione

non statale; dirigente: Ing. Stefano Versari; ricercatori incaricati: dott. Roberto Dainese, dott.ssa Valeria Friso e Giulia Righini), sono giunti alcuni interessanti spunti di riflessione.

Dall'indagine esplorativa è emersa la necessità di rafforzare negli insegnanti la consapevolezza e la responsabilità con cui essi progettano i Piani Annuali per l'Inclusione; i Piani dovrebbero orientarsi a una promozione della collegialità e dovrebbero concentrarsi più dettagliatamente sull'analisi dei bisogni, dando indicazioni particolareggiate sulle scelte da adottare a livello di Istituzione Scolastica. Molta attenzione, inoltre, andrebbe posta alla redazione dei Piani Didattici Personalizzati: il PAI dovrebbe contenere indicazioni precise rivolte a incentivare la formulazione di piani personalizzati che siano frutto di una progettazione condivisa tra gli insegnanti e che siano in grado, poi, di stimolare un'effettiva ricaduta sulla didattica attraverso l'attivazione di pratiche e scelte organizzative che sappiano favorire un apprendimento partecipato, condiviso e significativo di ciascuno nella classe di tutti.

Per quanto riguarda il disagio socio-economico, quello linguistico-culturale e quello comportamentale/relazionale, o qualsiasi altra tipologia di disagio rilevata dagli insegnanti e a cui non è attribuita, opportunamente, una diagnosi clinica, nel PAI i gruppi di lavoro dovrebbero formulare criteri precisi e dettagliati che rimandino inequivocabilmente a quest'area dello svantaggio negli apprendimenti, in modo da indirizzare i consigli di classe impegnati nel compito di riconoscimento di queste particolari condizioni, evitando disparità eccessive di valutazione fra un consiglio di classe e un altro e scelte eccessivamente discrezionali.²

² Potrebbe essere interessante l'utilizzo di forme di adattamenti, collegialmente condivise, ispirate al modello ICF.

Riteniamo che il PAI debba soprattutto esplicitare tutti quegli elementi che possano favorire un agire consapevole e una effettiva presa in carico responsabile delle azioni da svolgere sia a livello macro, quelle che sono trasversali all'attivazione dei processi inclusivi, che a livello di ogni singola classe, con/ per i singoli alunni, ma in funzione di una loro effettiva partecipazione nella classe.

Non solo vanno riconosciute e favorite le relazioni tra i documenti appartenenti al medesimo livello, ma è indispensabile che i due livelli stabiliscano reali ed effettive connessioni. Il primo livello di progettazione ha il compito di indirizzare il successivo, che fa esclusivo riferimento alla classe e che focalizza le scelte degli insegnanti che si esplicitano nella programmazione per la classe. Programmazione da sintonizzare, eventualmente, con il/i Piano Educativo Individualizzato, se sono presenti uno o più alunni con disabilità e/o il/i Piano Didattico Personalizzato, se sono presenti alunni con Disturbo Specifico dell'Apprendimento o con difficoltà scolastiche, privi di diagnosi clinica, ma che, nell'ambito dell'équipe pedagogica (scuola primaria) o del consiglio di classe (scuola secondaria), sono riconosciuti dagli insegnanti con Bisogni Educativi Speciali.

Individualizzazione e personalizzazione pongono al centro dell'intervento didattico l'alunno, la sua storia, le sue caratteristiche, le sue aspirazioni, la sua motivazione e impediscono la generazione di inopportune disparità.

Per meglio personalizzare e individualizzare le azioni didattiche della scuola, nel caso degli alunni con *svantaggio* negli apprendimenti, la normativa dispone diffusamente che gli insegnanti progettino, per

ciascuno di loro, un piano individualizzato/personalizzato.

La progettazione di questi piani — Piano Educativo Individualizzato (PEI) o Piano Didattico Personalizzato (PDP) — è il fulcro progettuale delle azioni della scuola perché è sui loro contenuti e sull'effettiva realizzazione di quanto in essi viene ipotizzato che si attivano i processi di apprendimento, di crescita degli alunni in difficoltà e la loro inclusione scolastica e sociale.

Decisivo appare il ruolo del Dirigente Scolastico, che opera sia per la diffusione di una cultura inclusiva sia per l'implementazione di una struttura organizzativa che definisca un *sistema-scuola* inclusivo.

Nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* — emanate dal Ministero dell'Istruzione con la Nota del 4 agosto 2009 — si legge:

L'integrazione/inclusione scolastica è, dunque, un valore fondativo, un assunto culturale che richiede una vigorosa leadership gestionale e relazionale da parte del Dirigente Scolastico, figura-chiave per la costruzione di tale sistema. La leadership dirigenziale si concretizza anche mediante la promozione e la cura di una serie di iniziative da attuarsi di concerto con le varie componenti scolastiche atte a dimostrare l'effettivo impegno del Dirigente e dell'istituzione scolastica in tali tematiche (come, per esempio, corsi di formazione, programmi di miglioramento del servizio scolastico per gli alunni con disabilità, progetti, iniziative per il coinvolgimento dei genitori e del territorio, costituzioni di reti di scuole per obiettivi concernenti l'inclusione, partecipazione agli incontri di GLHO, istituzione del GLH di Istituto, favorire la continuità educativo-didattica, programmi di miglioramento del servizio scolastico per gli alunni con disabilità, partecipazione alla stipula di Accordi di programma a livello dei piani di zona, di cui all'art 19 L.n. 328/00, direttamente o tramite reti di scuole, ecc.).

Two different yet intertwined levels of inclusion planning

Abstract

We can distinguish two planning levels referring to inclusion: a first level design referring to the Three-year Educational Policy Plan and the Plan for Inclusion and a second level relating to individual class planning, the individualised education programme and the personalised education plan.

The two dimensions should correlate and depend on each other instead of being conceived as exclusively bureaucratic requirements, devoid of practical utility.

The Ministerial Memorandum dated the 27th June 2013 explains the relationship between the Plan for Inclusion and the Three-year Educational Policy Plan and specifies that the former is not a document dissociated from the Educational Policy Plan, but falls within it; the Plan for Inclusion is a tool for planning an inclusive educational policy for all pupils.

In this paper we'll present some data related to a survey on the Plan for Inclusion prepared by schools in Emilia-Romagna.

Keywords

Inclusion, planning, teaching, collegiality.

Autore per corrispondenza

Roberto Dainese
 Università degli Studi di Bologna
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione
 Via Filippo Re, 6
 40126 Bologna
 E-mail: roberto.dainese@unibo.it

Bibliografia

- Baldacci M. (2008), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino, UTET Università.
- Biagioli R. (2012), *L'organizzazione dell'attività didattica e la progettazione*. In S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, ETS, pp. 139-164.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Caldin R. (2012), *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*. In L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori.
- Caldin R., Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Dainese R. (2015), *La Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali: Il piano didattico personalizzato potrebbe essere efficace se...*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 14, n. 1, pp.72-79.
- Dainese R. (2016), *Le sfide della Pedagogia Speciale e la didattica per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2010), *La scuola rubata*, Milano, FrancoAngeli.

- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno (Nuova edizione)*, Trento, Erickson.
- Ligorio M.B. e Pontecorvo C. (a cura di) (2010), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma, Carocci.
- Vertecchi B. (1993), *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Normativa e Documenti di riferimento

- Direttiva Ministeriale del 27.12.2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- CM n. 8 prot. 561 del 6.3.2013, *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e della legge 13 luglio 2015, n. 107 (17G00074)*, GU n.112 del 16-5-2017, Suppl. Ordinario n. 23.
- Nota 22.11.2013, prot. n. 2563, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti*.
- Nota MIUR del 27.6.2013, prot. 1551, *Piano Annuale per l'Inclusività*, Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013.