

La progettualità educativo-didattica dei nuovi modelli di PEI

Come è noto al mondo della scuola, dopo quasi un biennio di incertezza, di recente il Ministero dell'Istruzione ha confermato (Nota n. 3330 del 13 ottobre 2022),¹ l'impiego dei modelli di PEI introdotti a dicembre 2020 (DI n. 182/2020, applicativo del DLgs n. 66/2017), con l'esclusivo riferimento alla *progettualità educativo-didattica* dei Gruppi di lavoro operativi per l'inclusione (GLO). Sebbene il chiarimento sia giunto tardivamente agli insegnanti e alle famiglie — la scadenza per la redazione dei PEI era a fine ottobre — tuttavia il segnale ha importanza strategica, per promuovere il dispiego dell'azione progettuale e programmatica per l'apprendimento e l'inclusione scolastica delle bambine/i e allieve/i con disabilità. Su questo numero della rivista, il contributo di Tillo Nocera entrerà analiticamente nel merito delle luci che la nota prefigura e delle criticità, non poche e neppure secondarie, che rimangono insolute. In particolare, l'auspicabile accordo operativo tra il Ministero dell'Istruzione e il Ministero della Sanità, dopo la pubblicazione delle Linee Guida per la certificazione di disabilità e del Profilo di Funzionamento, ai fini dell'inclusione scolastica (rese pubbliche lo scorso 10 novembre).

Con l'invito a leggere il saggio di Nocera, nel breve spazio di un editoriale, quindi con poche pennellate, ci soffermiamo invece a evidenziare alcune positività sul piano della progettazione educativo-didattica che i modelli portano con sé, per il loro impatto euristico sulla professionalità delle e dei docenti e sulla collaborazione delle famiglie. In *primis*, non dimentichiamo che, con la nuova modulistica, finalmente si supera la diaspora di documenti differenziati per regione e/o per istituzione scolastica, privilegiando un'unica matrice nazionale — quindi un univoco impianto e linguaggio — redigibile in

¹ Nota MI 13.10.2022, prot. N. 3330, *Sentenza Consiglio di Stato n. 3196/2022. Redazione del PEI per l'a.s. 2022/2023*

modalità telematica, il che ne favorisce l'accessibilità e la consultabilità.

Un aspetto strategico dei dispositivi è la connotazione sistemica, l'impianto organico, che propone le parti interne come reciprocamente interattive. Il modello prende le mosse da un'ampia fase esplicativa del profilo del minore — sanitaria (profilo di funzionamento su base ICF), familiare e scolastica — con funzione informativa, osservativa e descrittiva (sezioni 1-2-3-4). Su questa base conoscitiva si innesta la progettualità del percorso curricolare, inerente i traguardi trasversali (nelle dimensioni: relazione/interazione/socializzazione; comunicazione e linguaggio; autonomia e orientamento; cognitiva/neuropsicologica e dell'apprendimento) e disciplinari, esprimibili in termini di obiettivi (sezioni 5 e 8) e di competenze (sezione 10). Non si può ignorare che, nel testo, gli esiti in termini di competenze risultano residuali e sotto traccia, riservati agli allievi di quinta primaria, di secondaria di primo e di secondo grado (classi seconde). Ricordiamo in proposito che persino le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia* (2018 e versioni precedenti),² quindi per gli scolari più giovani di età, prevedono la formulazione delle finalità in termini di competenze. Non è dunque chiara la ragione per cui i nuovi PEI privilegiano la modellizzazione programmatica per obiettivi rispetto a quella per competenze se non, forse, in ossequio alla tradizione scolastica più diffusa.

Ma torniamo agli aspetti di positività. È previsto uno spazio virtuoso, reiterato in tutte le sezioni progettuali, destinato al processo di verifica/revisione *in itinere* degli esiti raggiunti nelle varie sezioni del PEI, nonché alla verifica e valutazione conclusiva. Il complesso della valutazione finale, in particolare, viene chiamato in causa come fondamento per la progettualità, le eventuali modifiche e le richieste di risorse personali, tecnologiche e materiali per l'anno successivo. Si viene

² MI, *Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, presentate il 22 febbraio 2018; le precedenti, più note versioni sono del 2007 e 2012.

ad accentuare così la connotazione dinamica e funzionale del dispositivo, quale strumento attivo di lavoro, su cui gli insegnanti di classe congiuntamente e gli altri componenti del GLO sono sollecitati a confrontarsi in divenire, superando le vecchie distorsioni interpretative che hanno contribuito a considerare il PEI come documento burocratico, da redigere a inizio anno e «lasciare nel cassetto», fino alla scadenza di fine anno, in occasione delle richieste per l'anno seguente. Una deriva, questa, purtroppo diffusa in molte realtà scolastiche: ad esempio nei casi in cui si riscontra una distanza siderale tra il minore identificato nel PEI e quello vivo e vero; oppure nelle situazioni in cui il PEI si ripropone uguale a se stesso, nel susseguirsi degli anni all'interno del ciclo, mentre l'esperienza scolastica concreta sta da un'altra parte.

Un'altra caratteristica da valorizzare è l'assegnazione di un ruolo attivo — e coerentemente di uno spazio apposito nel documento — alla narrazione/descrizione del figlio da parte della famiglia, così come direttamente a cura della/del minore, quando l'età e la maturità lo consentono, sulla base di tracce/interviste che possono essere suggerite dagli insegnanti. Nell'ottica della continuità orizzontale e, nello specifico, del rilievo conferito all'extrascuola, per la prima volta viene richiamato un collegamento esplicito tra l'esperienza scolastica e quella esterna, con il rimando del PEI ai contenuti del progetto individuale di competenza dell'ente locale (sezione 3), troppo spesso inesistente o sconosciuto agli insegnanti se non, forse ma non è detto, ai professori del segmento secondario di secondo grado.

Altra novità è il riconoscimento sostanziale che il complesso del contesto scolastico è coinvolto sul progetto educativo-didattico per il minore, non tanto (e non solo) perché gli insegnanti sono i primi responsabili dell'elaborazione del PEI, quanto nella consapevolezza che la qualità dell'offerta didattica — di cui sono parte anche i compagni — ha un impatto diretto sulle prospettive di apprendimento e di inclusione dei bambini e degli allievi con disabilità. In quest'ottica, il modello sollecita a individuare analiticamente i «facilitatori» e le

«barriere» in classe e nella scuola — personali, relazionali, organizzative, tecnologiche, materiali — rispettivamente da potenziare e da ridurre, prevedendo l'esplicitazione di specifici obiettivi, strumenti, strategie e modalità riferiti all'ambiente di apprendimento, al fine di renderlo più inclusivo in corso d'anno (sezioni 6-7 e 9) e di aggiornare «le condizioni di contesto e progettazione per l'anno scolastico successivo» (sezione 11). In quest'ottica, si richiama a più riprese la partecipazione dell'alunna/o alla vita e alle iniziative della classe, così come il collegamento tra la programmazione di classe e il PEI (sezioni 8 e 9).

Senza la pretesa di esaurire la complessità della nuova modellizzazione progettuale, le si può riconoscere un'impostazione organica e interattiva, sia nelle traiettorie orizzontali (collegamenti del PEI con la vita di sezione/classe e con l'esperienza familiare ed extrascolastica) sia in quelle verticali (collegamenti tra PEI, profilo di funzionamento e progetto individuale). Siamo convinti che la professionalità e la disponibilità dei componenti dei GLO — insegnanti di classe e di sostegno, personale educativo/assistenziale, in collaborazione con la famiglia e con gli specialisti della sanità — nella quotidianità dell'esperienza scolastica, sapranno declinare al meglio le potenzialità educativo-didattiche e inclusive dei nuovi dispositivi. La posta in gioco è preziosa: la «cura autentica» del progetto di umanità presente nei minori con qualche fragilità, così come nei loro coetanei, che non aspetta altro che manifestarsi in pienezza. Agli adulti educatori il compito di creare le condizioni per renderlo possibile.

Marisa Pavone