

Promuovere l'inclusione tra alleanze, sfide e complessità

Philipp Botes

Università degli Studi Roma Tre

Abstract: L'inclusione si configura come un caposaldo del sistema scolastico italiano sin dagli anni '70 del Novecento quando, progressivamente, vennero abolite le sezioni speciali, gli studenti con disabilità confluirono nelle aule comuni, introducendo le figure degli insegnanti di sostegno, contitolari delle classi a tutti gli effetti. Nel tempo, si è reso sempre più evidente come lavorare con la disabilità significhi raccordarsi sinergicamente tra professionisti – non soltanto educativi – attraverso competenze, saperi longitudinali e trasversali, secondo una prospettiva interdisciplinare ed ecologica. Il contributo presenta i risultati di una indagine condotta con un gruppo di docenti di sostegno circa la complessità del proprio ruolo all'interno della scuola inclusiva, facendo emergere le relazioni tra i vari stakeholder – famiglia, educatori, sanitari ecc. – nella presa in carico dello studente con disabilità e nella progettazione degli interventi, propri del Piano educativo individualizzato.

Parole chiave: disabilità, inclusione, insegnanti, PEI, interdisciplinarietà

Abstract: Inclusion has been a cornerstone of the Italian school system since the 1970s, when special sections were gradually abolished, students with disabilities merged into regular classrooms, introducing specialized support teachers who became co-teachers in every aspect of the classes. Over the years, it has become increasingly evident that working with disabilities means creating synergies among professionals – not only educators – through longitudinal and transversal skills and knowledge, in an interdisciplinary perspective. The paper presents the results of a research, involving a group of support teachers, regarding the complexity of their role within the inclusive school. It highlights the relationships among various stakeholders – families, educators, healthcare professionals, etc. – in addressing the needs of students with disabilities and in designing interventions specific to the Individualized Educational Plan.

Keywords: disability, inclusion, teacher, IEP, interdisciplinarity

La scuola inclusiva

L'inclusione si configura come un caposaldo del sistema scolastico italiano sin dagli anni '70 del secolo scorso quando, progressivamente, vennero abolite le sezioni speciali, gli studenti con disabilità confluirono nelle aule comuni, introducendo le figure degli insegnanti di sostegno, contitolari delle classi a tutti gli effetti. Docenti curricolari e specializzati sono immersi in realtà vie più eterogenee, caratterizzate da specificità sfidanti che necessitano di una costante formazione, al fine di rispondere in maniera efficace ai bisogni educativi e concorrere al successo formativo di ciascun discente.

Se da un lato si assiste a un progressivo e costante declino demografico, con la conseguente contrazione degli organici e la ristrutturazione delle reti di scuole¹ in tutta la penisola (Fondazione Agnelli, 2018), dall'altro la popolazione scolastica è contraddistinta da sempre maggiori bisogni educativi speciali², con un aumento particolare dei disturbi specifici dell'apprendimento (ISTAT, 2022; Ministero dell'Istruzione, 2022). Appare dunque evidente come il mondo dell'istruzione e della formazione debbano fortificare quotidianamente i processi messi in atto, che non possono non trovare il proprio orizzonte di senso all'interno del paradigma inclusivo, anche sulla scorta di quanto promosso in ambito internazionale dall'ONU (1948, 1989) e dall'UNESCO (1994), in favore dell'inclusione di tutte le persone con bisogni educativi speciali.

Parlare di inclusione, tuttavia, necessita di volgere lo sguardo al passato per comprendere l'evoluzione dei modelli che hanno determinato l'interpretazione della disabilità e dei relativi approcci di presa in carico, per concretizzare il costrutto di inclusione, quale obiettivo generale dell'educazione che riguarda tutti, uno spazio dialogico in cui agire proposte comuni nel rispetto delle individualità (Ianes & Demo, 2023). Se negli anni '70 del Novecento il modello medico o individuale identificava la disabilità come una componente biologica limitante per la vita della persona, successivamente si è passati al modello sociale che ha spostato il focus dall'individuo alle barriere ambientali, sociali, culturali, dunque, attribuendo la responsabilità dello svantaggio alle istituzioni e alle organizzazioni della società. È soltanto a partire da questo secolo che viene adottato il modello ICF (classificazione internazionale del funzionamento), attraverso l'approccio biopsicosociale (OMS, 2001), grazie al quale il concetto di salute, anziché rappresentare l'assenza della malattia, si configura come una condizione di equilibrio delle dimensioni biologica, individuale e sociale, legate al funzionamento della persona nella sua interezza non scindibile dall'ambiente in cui vive. Tale cambio di paradigma, attraverso una migliore analisi dei fattori ambientali e personali, nonché la considerazione dell'importanza propria degli aspetti sociali della disabilità, permette ai professionisti dell'educazione di individuare i bisogni educativi di ciascuno studente e progettare interventi didattici personalizzati ed efficaci (De Angelis, 2022).

Il lungo percorso che ha portato la scuola italiana a essere a tutti gli effetti un laboratorio e un modello di inclusione per tutti i soggetti in formazione, diversamente rispetto a quanto accade nella maggior parte degli altri paesi europei ed extra europei, appare tutt'oggi bisognoso di continue conferme basate sulle evidenze scientifiche. Come emerge dalla letteratura, infatti, è possibile riscontrare persone inclusio-scettiche, che mettono in dubbio tanto la valenza quanto la fattibilità del sistema scolastico inclusivo, nonostante le ricerche abbiano avvalorato i benefici per tutti gli allievi,

¹ Nello specifico, l'art. 1, comma 557, della legge 29 dicembre 2022, n. 197, prevede che *al fine di dare attuazione alla riorganizzazione del sistema scolastico prevista nel Piano nazionale di ripresa e resilienza, a decorrere dall'anno scolastico 2024/2025, i criteri per la definizione del contingente organico dei dirigenti scolastici e dei direttori dei servizi generali e amministrativi e la sua distribuzione tra le regioni, tenendo conto del parametro della popolazione scolastica regionale indicato per la riforma 1.3 prevista dalla missione 4, componente 1, del citato Piano nazionale di ripresa e resilienza, nonché della necessità di salvaguardare le specificità delle istituzioni scolastiche situate nei comuni montani, nelle piccole isole e nelle aree geografiche caratterizzate da specificità linguistiche, anche prevedendo forme di compensazione interregionale, sono definiti, su base triennale con eventuali aggiornamenti annuali, con decreto del Ministro dell'istruzione e del merito, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, previo accordo in sede di Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, da adottare entro il 31 maggio dell'anno solare precedente all'anno scolastico di riferimento.*

² Come chiarito dalla direttiva MIUR del 27 dicembre 2012, il termine bisogni educativi speciali (BES) viene usato per identificare gli studenti con: disabilità certificata (ai sensi della legge 104/1992), disturbi specifici di apprendimento (DSA), disturbi evolutivi specifici, svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico.

con e senza bisogni educativi speciali, per quanto concerne l'accettazione delle differenze, la riduzione di pregiudizi, stereotipi e fenomeni di esclusione (Ianes & Augello, 2019; Ianes et al., 2024).

Un ulteriore elemento al centro del dibattito è quello relativo agli insegnanti di sostegno o specializzati, introdotti con la legge 517/1977 in seguito all'abolizione delle sezioni speciali, la cui attuale formazione, regolamentata dal D.M. 30 settembre 2011, prevede un percorso universitario da sessanta crediti formativi universitari. I docenti di sostegno sono contitolari³ a tutti gli effetti insieme a quelli curricolari della classe ma, nella pratica, si assiste spesso a fenomeni di micro-esclusione e delega da parte di questi ultimi verso gli specializzati per quanto concerne la progettazione e l'attuazione degli interventi rivolti ai discenti con disabilità (Dettori & Botes, 2023). Le competenze degli insegnanti specializzati, non si limitano allo studente con disabilità, ma divengono preziosi al fine di intervenire efficacemente nella personalizzazione dei percorsi di apprendimento di tutti gli allievi, nonché di supportare l'intera comunità educante nel complesso insieme di azioni e processi necessari per una fattiva realizzazione dell'inclusione.

L'inclusione e i suoi stakeholder

Legami, alleanze e relazioni significative tra discenti e insegnanti rappresentano senza alcun dubbio degli elementi indispensabili per la promozione della crescita e del successo formativo, alla base dell'inclusione scolastica (Dainese, 2019). Per favorire azioni inclusive efficaci è necessario ampliare lo sguardo verso la pluralità di tempi, luoghi e persone che ruotano attorno alla persona. In tal senso, occorre trasformare i contesti educativi che, da meri contenitori, possano divenire luoghi in cui costruire reti e forme di comunicazione rinnovate (De Angelis, 2022), consapevoli del fatto che lavorare con la disabilità implica un raccordo sinergico tra professionisti – non soltanto educativi – attraverso competenze, saperi longitudinali e trasversali, secondo una prospettiva interdisciplinare ed ecologica.

Il paradigma di riferimento dell'interdisciplinarietà consente di addentrarsi all'interno di una cultura che comprende una varietà di piste cognitive, scambi reciproci tra discipline, interconnessioni fra contenuti, ermeneutiche e metodologie (Frabboni, 2006). Analogamente, assumere la prospettiva ecologica relativamente all'inclusione, permette di inquadrare in maniera globale le interazioni esistenti fra la persona e i molteplici elementi – individuale, relazionale, sociale, culturale, economica – che la caratterizzano, rimarcando l'importanza dell'educatore nell'accompagnamento inclusivo, che opera necessariamente in collaborazione con gli altri (Canevaro et al., 2021). Divengono centrali, dunque, le dimensioni dell'équipe e del lavoro in rete tra i molteplici stakeholder per la realizzazione di alleanze efficaci, nell'ottica della promozione del progetto di vita della persona con disabilità. Al tempo stesso, coinvolgere e fare rete con il territorio diventa un'occasione per la realtà educativa di incentivare processi di maturazione culturale e sociale che coinvolgono tutta la comunità.

Anche nella normativa di riferimento, basti pensare al d.lgs. 66/2017 e al D.I. 153/2023, è possibile riscontrare riferimenti all'inclusione, quale dimensione caratterizzata da un impegno collettivo e da corresponsabilità, in particolar modo relativamente ai gruppi per l'inclusione e al Piano educativo individualizzato⁴ (PEI). La vastità e la complessità del sistema si manifesta in primo luogo a partire dall'iter per la certificazione della disabilità, richiesta dalla famiglia all'INPS, ma che vede impegnati

³ Il D.M. 30 settembre 2011 statuisce che *il docente specializzato per il sostegno è assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità; egli assume la contitolarietà della sezione e della classe in cui opera, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti ai sensi dell'articolo 13, comma 6 della legge 5 febbraio 1992 n. 104. Il docente specializzato 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.*

⁴ Il Piano educativo individualizzato, introdotto dalla legge 104/1992, si configura come *il documento contenente gli interventi predisposti per lo studente in situazione di handicap, integrati ed equilibrati tra di loro, necessari per la realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione.* Nonostante l'obbligatorietà di tale documento per tutti gli studenti con disabilità all'interno delle istituzioni scolastiche, solo a partire dall'anno scolastico 2022/23 sono stati predisposti specifici modelli di PEI, differenti per grado scolastico, da utilizzare obbligatoriamente, ai sensi del D.I. 153/2023.

una copiosità di attori per la valutazione multidisciplinare, dall'area sanitaria a quella sociale. È tuttavia solamente a seguito della certificazione della disabilità che la collaborazione tra gli stakeholder avviene, o per meglio dire dovrebbe avvenire, con maggiore incisività. Si pensi, ad esempio, ai gruppi per l'inclusione interni all'istituzione scolastica, al gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (GLO) chiamato a elaborare e approvare un documento essenziale per lo studente con disabilità, il PEI.

Il GLO annovera nella sua composizione il dirigente scolastico o un suo delegato, tutti i docenti contitolari della classe, i genitori dell'alunno con disabilità o chi ne esercita la responsabilità genitoriale, le figure professionali specifiche interne ed esterne alla scuola (psicopedagogisti, assistenti all'autonomia e alla comunicazione ecc.) che interagiscono con il gruppo classe e con lo studente nonché, ai fini del necessario supporto, l'unità di valutazione multidisciplinare, un rappresentante designato dal Direttore sanitario dell'ASL di residenza. È inoltre assicurata la partecipazione attiva all'interno del GLO dell'allievo con disabilità, nel rispetto del principio di autodeterminazione, come sancito dal d.lgs. 66/2017.

Tale pluralità di attori è chiamata a co-progettare, condividere e sottoscrivere il Piano educativo individualizzato, su appositi modelli unificati a livello nazionale, ai sensi del D.I. 153/2023, quale strumento inclusivo di progettazione educativa e didattica. In linea con la prospettiva biopsicosociale ed ecologica, il PEI si inserisce all'interno di alleanze progettuali tra famiglia, scuola e servizi fondate sul principio della corresponsabilità educativa. Ciò nonostante, come emerge dalla letteratura (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021; Canevaro & Ianes, 2022; Dettori & Botes, 2023; Ianes & Augello, 2019), non sempre si assiste a legami proficui tra gli attori, a partire dai docenti specializzati e da quelli curricolari afferenti al medesimo consiglio di classe, per arrivare a tutti gli altri componenti del GLO. La collaborazione tra scuola, famiglia e servizi (sociali e sanitari) sta riscontrando momenti di peggioramento (Ianes et al., 2024); in alcuni casi i professionisti sanitari non collaborano con la scuola, in altri è la famiglia a non mostrarsi coinvolta negli itinerari educativi protesi verso la costruzione del progetto di vita del proprio figlio.

L'indagine

Nel corso dell'anno accademico 2023/24 è stata svolta un'indagine esplorativa condotta con ottantasei futuri docenti specializzati, frequentanti le attività di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Sassari. La finalità della ricerca è stata di indagare la complessità del ruolo degli insegnanti all'interno della scuola inclusiva, mettendo in risalto gli stakeholder, le relazioni esistenti nella presa in carico dello studente con disabilità e nella progettazione degli interventi, propri del Piano educativo individualizzato. I partecipanti hanno un'età compresa tra i trenta e i cinquant'anni e, per la maggior parte dei casi (80%), sono già in servizio presso le scuole primarie e secondarie sarde.

È stato chiesto ai docenti di riflettere su quali siano i servizi e gli attori con cui la scuola entra in contatto per la redazione del PEI, nell'ambito del complesso progetto inclusivo rivolto al discente con disabilità. Oltre alla rilevanza in termini di ricerca, tale attività ha racchiuso in sé una finalità formativa, in quanto svolta all'interno di un percorso di specializzazione universitario, e una riflessiva, poiché ha permesso di attivare processi di riflessione sui contesti lavorativi dei partecipanti, con un'attenzione particolare ai rapporti e agli interventi positivi attuati tra la scuola, i servizi, gli stakeholder.

Dall'analisi delle risposte emergono in prima istanza i portatori di interesse maggiormente annoverati dai partecipanti (Fig. 1). Appare doveroso esplicitare che non tutti hanno fatto riferimento alla propria esperienza sul campo; otto persone si sono limitate a presentare gli attori appartenenti ai gruppi di lavoro definiti dalla normativa vigente (d.lgs. 66/2017, D.I. 153/2023). Sei persone, inoltre, hanno cercato di raggruppare gli stakeholder in primari/secondari o, a seconda dei contesti in cui esercitano le rispettive azioni, in formali/informali/non formali. Tuttavia, in questo contributo, ci si limita alla presentazione delle categorie maggiormente citate.

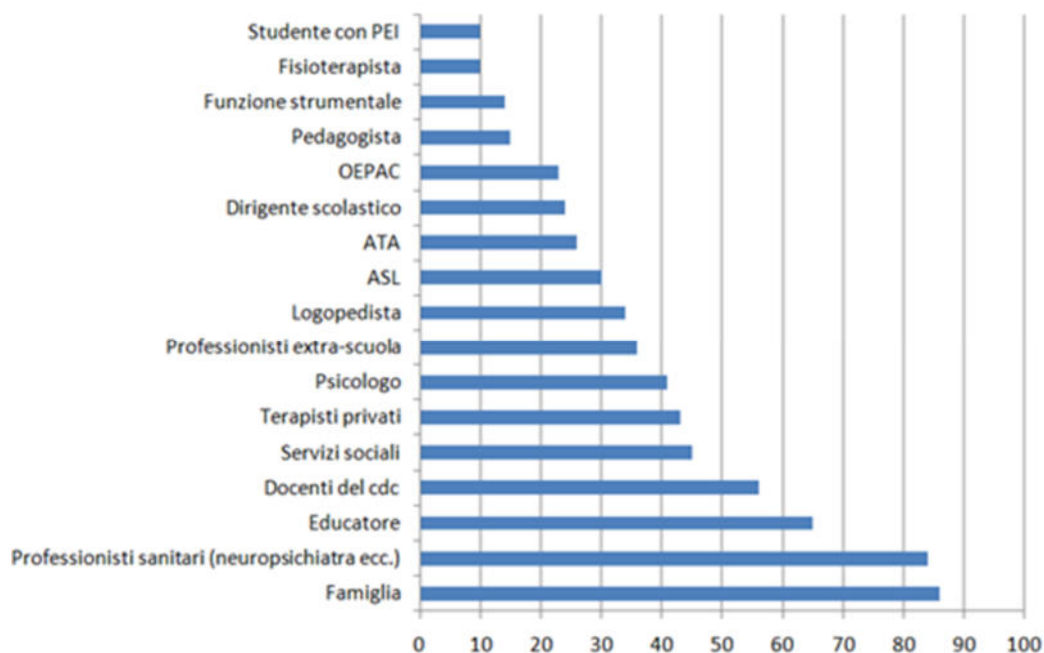


Fig. 1: Le risposte dei docenti

La maggior parte dei partecipanti ritiene che la famiglia (100%) e il neuropsichiatra o gli altri professionisti sanitari (98%) siano le figure indispensabili con cui l'istituzione scolastica deve interfacciarsi per la progettazione del PEI e la realizzazione di un lavoro efficace con lo studente con disabilità. Ciò nonostante, non sono isolati i casi che testimoniano rapporti complessi con le famiglie e con il neuropsichiatra.

A volte i rapporti e le relazioni con la famiglia dello studente con disabilità non funzionano.

Difficilmente riusciamo ad avere la partecipazione del neuropsichiatra. Quando c'è ha un ruolo importantissimo, perché ci chiarisce alcuni aspetti della patologia che noi docenti non conosciamo.

Il 75,6% menziona il ruolo centrale dell'educatore, sia scolastico che domiciliare (extra scolastico). L'educatore si configura come un professionista e una figura di sistema per la realizzazione di una cultura inclusiva, secondo una prospettiva ecosistemica⁵, poiché opera nei differenti contesti abitati, e trasformativa, a partire dalla progettazione di interventi educativi, attraverso strategie personalizzate ed efficaci, nella promozione dell'empowerment della persona (De Angelis, 2013; Moliterni, 2017).

L'educatore conosce e ha occasione di costruire una relazione lunga e di fiducia con il ragazzo. Riporta i punti di forza e di debolezza, gli interessi, gli elementi della personalità che per noi a scuola sono importanti.

Per quanto concerne le figure afferenti all'ambito scolastico (Fig. 2), i partecipanti all'indagine annoverano i docenti del consiglio di classe (65,12%), il personale amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA) (30,23%), il dirigente scolastico (27,9%), l'operatore educativo per l'autonomia e la comunicazione (OEPAC) (26,74%), la funzione strumentale per l'inclusione (16,28%). L'alta percentuale ritenente fondamentale il ruolo di tutti gli insegnanti del consiglio di classe si inserisce nella necessità di collaborazione e corresponsabilità che deve riguardare tutto il team, arginando i fenomeni definiti in letteratura di delega, micro-esclusione e separazione del docente specializzato (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021; Canevaro & Ianes, 2022).

⁵ La legge 205/2017 riconosce all'educatore una rilevanza sociale, divenendo una figura "collante" tra i sistemi (familiari, educativi, territoriali, professionali ecc.), in dialogo con ciascuno di essi.

Il docente di sostegno deve essere un facilitatore dell'apprendimento e un mediatore per l'inclusione. I docenti del consiglio di classe si rivolgono a quello di sostegno per adattare le attività dello studente, non per delegare tutto il lavoro. Questo vale sia per l'attività didattica che per la compilazione del PEI.

Al tempo stesso, dalle risposte è possibile evincere l'importanza del lavoro corale e in rete all'interno della scuola, che dovrebbe trovare una spinta propulsiva nella figura del dirigente scolastico, promotore e garante dell'inclusione, nonché dei processi atti a favorire il coinvolgimento della comunità nell'assunzione di responsabilità condivise (Dettori & Botes, 2023).

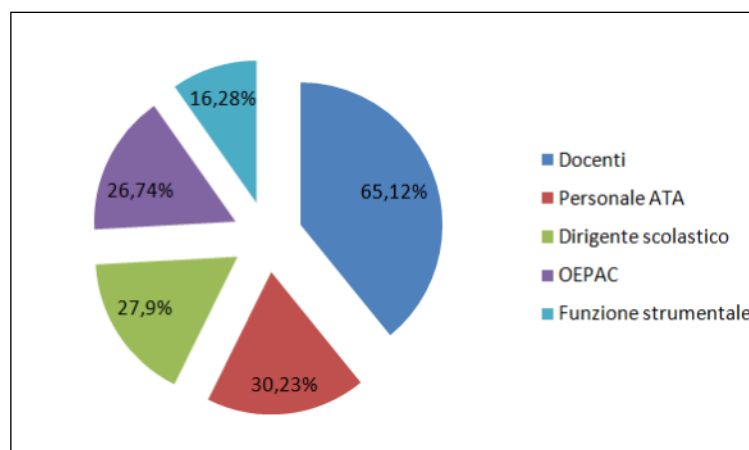


Fig. 2: Gli stakeholder dell'ambito scolastico

Tra gli stakeholder troviamo i terapisti e i professionisti privati (Fig. 3), menzionati dal 50% dei docenti, che seguono a vario titolo la persona con disabilità al di fuori della scuola, specializzati nelle problematiche di apprendimento, comportamentali e psicologiche, ma anche di natura fisico-riabilitativa, tra cui lo psicologo (47,67%), il logopedista (39,53%), il pedagogo (17,44%), il fisioterapista (11,63%), lo psicomotricista (5%).

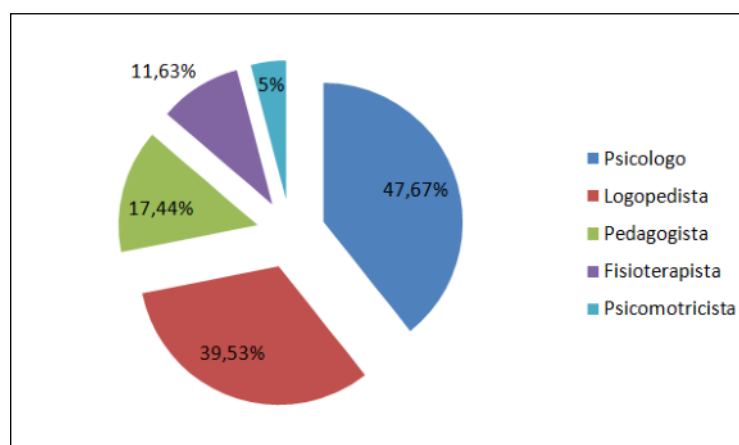


Fig. 3: Terapisti e professionisti del settore privato

Tali professionalità, nella maggior parte dei casi riportati, vengono individuate privatamente dalle famiglie e, conseguentemente, pagate senza contributi pubblici. Per la progettazione delle azioni educative i professionisti che seguono lo studente possono rivelarsi particolarmente utili per i docenti, nell'ottica di una concertazione delle azioni in continuità tra scuola ed extra scuola. Come previsto dalla normativa vigente (d.lgs. 66/2017; D.I. 153/2023), i terapisti esterni possono partecipare sia al GLO che alle attività didattiche, per svolgere osservazioni o supporto. I partecipanti dichiarano, inoltre, che i professionisti sanitari pubblici dell'ASL, contrariamente a quelli del privato, si

interfacciano difficilmente con la scuola sia per la partecipazione al GLO che per la progettazione del PEI.

Figure come il terapeuta comportamentale e la logopedista sono preziosi perché forniscono spunti utili sulle possibili metodologie da applicare.

Da parte dell'ASL vi è una non curanza e non rappresentanza all'interno dei GLO della mia scuola.

Nella mia realtà difficilmente tutte queste figure partecipano attivamente e si uniscono alla 'rete' necessaria per l'inclusione.”

Il 52,33% dei docenti ritiene importante la partecipazione dei servizi sociali nell'interlocuzione con la scuola. Salvo talune eccezioni che specificano di quale specifico servizio si tratti, come ad esempio l'assistente sociale o l'educatore domiciliare, gli altri partecipanti fanno presumibilmente riferimento alle intese, alle prestazioni e alle misure offerte dagli enti locali alla persona con disabilità e alla sua famiglia. In tal senso è possibile ricondurre tali occasioni al progetto individuale⁶, di cui alla legge 328/2000, richiesto dalla famiglia al proprio comune di residenza *per realizzare la piena integrazione delle persone con disabilità nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro* (art. 14).

L'ultima categoria annoverata da una quantità significativa di docenti (41,86%) è quella dei professionisti che si occupano a vario titolo della persona con disabilità nelle attività extra-scolastiche. Appare infatti condiviso il ricorso ad attività del tempo libero, quali quelle ludico-ricreative, sportive, artistiche, che possono rappresentare elementi preziosi per l'osservazione dell'individuo all'interno di altri contesti e, conseguentemente, far emergere competenze, strategie, da utilizzare anche in ambito scolastico, promuovendo continuità tra le azioni portate avanti nel progetto educativo e di vita.

Riflessioni conclusive

L'inclusione si configura come un cammino complesso che richiede impegno, progettazione condivisa di azioni a partire dalla definizione di obiettivi comuni. In tale percorso si inseriscono le figure chiave degli insegnanti e, conseguentemente, della scuola, ecosistemi privilegiati nell'accompagnamento inclusivo della persona con disabilità (Canevaro et al., 2021), in costante interrelazione con la famiglia, gli specialisti sanitari, i servizi sociali e tutti coloro i quali afferiscano alla rete territoriale che circonda l'individuo. È infatti solamente attraverso una piena aderenza alle alleanze educative che è possibile dare vita a percorsi virtuosi, atti a favorire l'autonomia, la valorizzazione delle competenze, delle risorse, il pieno sviluppo della persona e la realizzazione del suo progetto di vita (Mura, 2018).

L'indagine esplorativa presentata si è collocata entro questa cornice di riferimento e ha indagato quali siano gli stakeholder che effettivamente si relazionano con le scuole per la predisposizione e l'attuazione del Piano educativo individualizzato degli alunni con disabilità, al di là di quanto previsto dalla normativa vigente. Se è vero, infatti, che il legislatore ha definito la composizione dei gruppi di lavoro per l'inclusione, le tempistiche e le modalità di redazione del PEI, nella pratica si assiste a situazioni variegate.

Per la realizzazione di un PEI effettivamente utile, che non rappresenti un mero atto burocratico, appare necessaria una proficua collaborazione tra tutti gli attori – docenti, genitori, studenti, sanitari, servizi, associazioni – in costante confronto, al fine di individuare le strategie educative più efficaci. L'importanza della collaborazione nella presa in cura dell'allievo con disabilità si configura come un elemento imprescindibile, in quanto ogni stakeholder fornisce una propria visione – specialistica, specializzata, privilegiata – desunta dal proprio operato e dai differenti contesti in cui agisce. La maggior parte dei partecipanti ritiene che la famiglia e il neuropsichiatra siano le figure indispensabili con cui l'istituzione scolastica debba interfacciarsi per la progettazione del PEI e l'attuazione di azioni efficaci, anche se non sempre i rapporti con questi due attori si rivelano lineari e di facile attuazione.

Dalle opinioni dei partecipanti emerge come l'educatore rappresenti un professionista particolarmente prezioso per la scuola, in grado di creare ponti con la vita extrascolastica e,

⁶ Per un approfondimento relativo al processo di accompagnamento della persona con disabilità all'interno di percorsi individualizzati, relazioni di cura, progettualità di rete si rimanda al testo di Canevaro et al. (2021) presente nei riferimenti bibliografici.

conseguentemente, con la famiglia e i servizi. Qualora la famiglia non si dimostrasse particolarmente collaborativa, l'educatore può diventare strategico nel favorire alleanze e raccordi con l'istituzione scolastica.

Una ulteriore riflessione va fatta relativamente al coinvolgimento dello studente con disabilità nell'elaborazione del PEI, annoverato soltanto dall'11,63% dei rispondenti. Secondo gli insegnanti, infatti, la partecipazione dell'allievo risulta del tutto marginale, in linea con le altre indagini presenti in letteratura (Bianquin & Sacchi, 2023), nonostante rappresenti il protagonista a cui si rivolgono le azioni e, al contempo, l'esperto che dovrebbe assumere un coinvolgimento attivo all'interno del GLO, in attuazione del principio di autodeterminazione.

Infine, appare pressoché condiviso il ruolo precipuo del docente specializzato nelle relazioni con gli altri attori per quanto concerne la progettualità dello studente con disabilità. Analogamente, viene riscontrato come all'insegnante di sostegno venga "delegato" il compito di occuparsi della redazione del Piano educativo individualizzato, nonostante il principio e il valore indispensabile della corresponsabilità educativa sotteso a tale processo. È invece il docente inclusivo l'orizzonte di riferimento verso il quale protendere, un professionista opportunamente formato in grado di guidare il complesso processo inclusivo, rispondere in maniera adeguata ai bisogni educativi di tutti i soggetti in formazione, gestire efficacemente le relazioni con la vasta rete dei portatori di interesse, generando circoli virtuosi – educativi, culturali, sociali – per tutta la comunità.

Bibliografia

- Bianquin, N., & Sacchi, F. (2023). Di chi è il PEI? Il coinvolgimento dell'alunno con disabilità nella progettazione educativa individualizzata. Declinazioni teorico-metodologiche e programmi didattici dalla ricerca internazionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 80-97. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2652>.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23. <http://dx.doi.org/10.13128/form-10463>.
- Canevaro, A., Gianni, M., Callegari, L., & Zoffoli, R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (a cura di) (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Erickson.
- Dainese, R. (a cura di) (2019). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. FrancoAngeli.
- De Angelis, B. (2013). *E come educatore. Glossario di una professione poliedrica*. Anicia.
- De Angelis, B. (2022). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche della scuola di tutti*. FrancoAngeli.
- Decreto Interministeriale 153/2023. Disposizioni correttive al D.I. n. 182 del 29/12/2020, recante: "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".
- Decreto legislativo 66/2017. *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.
- Dettori, G. F., Botes, P. (2023). La progettazione del nuovo Piano educativo individualizzato tra normativa e percezioni dei docenti in formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 25-40. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2649>.
- Direttiva MIUR del 27.12.2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Fondazione Agnelli (2018). *Scuola. Orizzonte 2028. Evoluzione della popolazione scolastica in Italia e implicazioni per le politiche*.
- Frabboni, F. (2006). *Didattica e apprendimento*. Sellerio.

- Ianes, D., & Augello, G. (2019). *Gli inclusi scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tuttə*. Erickson.
- Ianes, D., Zagni, B., Zambotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024). Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori?. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(1), 33-54. doi: 10.14605/ISS2312402.
- ISTAT (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.s. 2021-2022*.
- Legge 104/1992. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 328/2000. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.
- Ministero Istruzione (2022). *I principali dati relativi agli alunni con DSA*.
- Moliterni, P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 249-262.
- Mura, A. (a cura di) (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. FrancoAngeli.
- OMS (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson.
- ONU (1948). *Dichiarazione universale dei diritti umani*.
- ONU (1989). *Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement of freamework for action on special needs education*.