

Marisa Pavone

# **L'inclusione educativa**

Indicazioni pedagogiche per la disabilità

## 11. Dal progetto scolastico al progetto di vita adulta

### 11.1 Conoscere, accompagnare, responsabilizzare

La scuola è luogo deputato all'educazione attraverso l'istruzione; tutto il lavoro che vi si svolge mira a far sì che il minore sviluppi senso di appartenenza a questa comunità, nel progredire attraverso i suoi segmenti e che impari a mettere a frutto le possibilità che gli vengono offerte. Operare in campo educativo con i disabili significa spesso toccare con mano i limiti della natura e delle capacità umane, ma anche riscontrare ampie potenzialità di ripresa e di compensazione. Occorre che la scuola, in tutte le sue articolazioni, dal ramo dell'infanzia a quello superiore, sappia accogliere l'allievo predisponendo per lui un progetto formativo capace di tradurre in atto le sue capacità, così da condurlo alla maturazione di quelle conoscenze e competenze che gli consentiranno un inserimento lavorativo e sociale adeguato e che gli offriranno i massimi gradi di autonomia e di autodeterminazione possibili. Come per ogni altro studente, anche per chi è in difficoltà il *prendere forma* si connota quale percorso di vita aperto, non appiattito inesorabilmente sulla cifra della minorazione, teso a favorire la costruzione di una «identità plurale» intesa come

composizione di elementi mai rigida e sempre aperta ad accoglierne altri, o a trasformare quelli già presenti (Canevaro, 1999, p. 75).

La legislazione nazionale indica i traguardi generali del processo formativo per gli alunni con problemi legati al deficit nei termini di:

- comunicazione;
- apprendimento;
- relazione;
- socializzazione;
- autonomia.

Queste finalità di grande respiro, da declinare in modo specifico compatibilmente con l'età e la condizione, sono per l'appunto tanto generali da risultare sinergiche rispetto alle mete del processo formativo previste in ogni ordine e grado di scuola, a testimonianza della possibilità di raccordare i programmi di apprendimento dei compagni di classe con quelli del coetaneo con disabilità.

La scuola ha il compito di qualificare le azioni attraverso cui *conosce, accompagna e responsabilizza* ciascun allievo durante il suo viaggio evolutivo. Le sue proposte possono

riguardare un arco temporale limitato o ampio: una determinata attività che si conclude in poche settimane, o in un anno scolastico, o in un ciclo di studi. Ma devono interessare tutti e ciascuno ed essere correlate a prospettive di medio e lungo termine. In particolare, le esperienze educative e didattiche scolastiche devono collegarsi alla biografia personale del minore, mirando a sostenere in lui lo sviluppo del «migliore Sé possibile».

La conoscenza approfondita della condizione iniziale del soggetto rappresenta una tappa ineludibile per identificare un progetto di intervento, anche individualizzato. La comunità scolastica può dedicarsi all'impegno di assumere ricche e prospettive informazioni prevedendo incontri – sia prima che l'allievo cominci la scuola sia durante la frequenza – con i familiari, gli insegnanti del ramo precedente, anche con gli specialisti della Sanità e con l'eventuale educatore che segue il caso. Di fronte alla straordinaria complessità del compito di conoscere in modo approfondito e di capire un individuo con deficit, e vista l'interdipendenza di molte variabili nell'unitarietà della persona, il processo di conoscenza deve osservare alcune cautele:

- rispettare lo svelarsi reciproco tra adulto/i e allievo: è un conoscere che va incontro all'altro lasciandogli lo spazio e la libertà per progettarsi, che tiene nella mente costantemente la direzione di senso della realtà contingente dell'alunno, che ha il centro di gravità nella promozione della sua specificità originale;
- non identificare l'allievo con il suo deficit (non enfatizzarlo né trascurarlo), ma essere attenti a cogliere la personalità nel suo complesso e nel dinamismo delle diverse dimensioni;
- non cercare di fermare il fluire di situazioni personali e relazionali, considerando definitive e stabili le osservazioni, ma rispettare il dinamismo evolutivo.

Quanto al *cosa* osservare, il profilo iniziale deve essere particolarmente attento a cogliere non solo l'impatto della minorazione sulla personalità, ma le attitudini individuali, le conoscenze già acquisite, le sicurezze raggiunte rispetto all'apprendimento, alla relazionalità e partecipazione, agli atteggiamenti nei confronti dell'esperienza scolastica (Pavone, 2001a e 2001b).

Affinché la conoscenza iniziale si traduca in progetto occorre da parte della scuola un'accoglienza continua, che si trasforma in accompagnamento. Nell'istituzione scolastica la progettualità educativa e didattica si anima e si concretizza in una molteplicità di «riti»: incontri, proposte, attività, orientati a favorire lo sviluppo della personalità di tutti gli allievi attraverso l'istruzione condivisa. Nella scuola inclusiva, che ospita le «diversità», i «riti» si moltiplicano e si arricchiscono per rispondere alla pluralità delle domande educative degli allievi.

Per il compagno con disabilità è opportuno allestire una situazione ideale: l'**individualizzazione didattica** e la **personalizzazione educativa** rappresentano i modelli progettuali indicati per rispondere a questa intenzionalità. Questo ci porta a chiarire che il «Piano Educativo Personalizzato/Individualizzato» non è solo, o tanto, un prodotto artificiale da costruire in senso tecnico, che rischia di imprigionare il soggetto nel determinismo di qualsivoglia necessità, ma un cammino frutto di scelte che si rinnovano nel tempo, grado scolare dopo grado scolare. La «Legge quadro» a questo proposito

## LA DEFINIZIONE

**Individualizzazione didattica**

Con questo principio si intende l'adattamento degli obiettivi, dei contenuti, dei linguaggi, dei tempi e dei ritmi dell'insegnamento alle peculiari esigenze di apprendimento dello studente. La paternità dell'«individualizzazione» viene tradizionalmente riconosciuta allo psicopedagogo svizzero Édouard Claparède, autore nel 1920 dello scritto *La scuola su misura* e, con modalità diverse, alla studiosa statunitense Helen Parkhurst che, quasi negli stessi anni, mise a punto un metodo di insegnamento/apprendimento basato su apposite schede.

giustamente puntualizza che, trattandosi di un progetto formativo, il quale in sostanza deve favorire e sostenere lo sviluppo della personalità anche ai fini dell'inserimento sociale/lavorativo, facendo da supporto e da volano al più ampio progetto di vita indipendente, va condiviso con l'allievo (e con la sua famiglia) nel rispetto delle sue scelte culturali (art. 12).

Per preparare le prospettive del domani, occorre lavorare bene *qui e ora*, in ogni tassello del sistema scolastico, con la consapevolezza che ciascun segmento di scolarità si concretizza in una offerta di situazioni educativo-didattiche propizie. Il processo di valutazione svolge un importante ruolo formativo in funzione dell'apprendimento/maturazione, offrendo un rispecchiamento sia al docente sia al soggetto stesso e ai suoi familiari, in modo che non venga persa di vista la meta e che il processo rimanga coerente ai propositi. La **valutazione formativa** deve curare sicuramente il profitto – in termini di traguardi disciplinari, di conoscenze e di competenze, di padronanza di procedimenti e di strumenti – ma anche lo sviluppo cognitivo e metacognitivo e la motivazione all'apprendimento continuo, affinché l'allievo acquisisca una sempre maggiore *governance* dei suoi progressi culturali e sociali. Il complesso normativo e la prassi scolastica prevedono per gli studenti con disabilità una valutazione «individualizzata» legittimando, per tutto l'arco della scolarità, il ricorso a giudizi che si riferiscono alla situazione di partenza, nonché agli insegnamenti previsti nel «Piano Educativo Individualizzato» ed effettivamente impartiti (sentenza della Corte Costituzionale n. 215/87 e Legge quadro, art. 16) (per un approfondimento, si vedano Pavone 2006 e 2000).

L'esperienza insegna che se il processo di insegnamento-apprendimento si risolve nel rapporto duale tra docente e alunno, isolati rispetto alla classe, il suo potenziale formativo ne risulta fortemente indebolito. L'«individualizzazione» dell'intervento didattico non corrisponde, infatti, all'attività individuale dell'allievo, cioè alla dinamica uno-uno tipica

## LA DEFINIZIONE

**Personalizzazione educativa**

L'«educazione personalizzata» non è una semplice metodologia didattica, ma una teoria educativa molto complessa il cui fondamento è posto nel concetto di sviluppo della persona, intesa come soggetto unico, originale e libero che riassume in sé le dimensioni della singolarità (individualità), della relazionalità e della direzione di senso (razionalità); la sua educazione deve rivolgersi dunque all'intelligenza e anche alla emotività/affettività e alla volontà/responsabilità. Oggi esistono comunque numerose interpretazioni di questo principio a cui fanno riferimento in specie autori del mondo anglosassone.

## LA DEFINIZIONE

**Valutazione formativa**

Tale modalità valutativa interviene durante i processi di apprendimento, con lo scopo di fornire informazioni continue, utili ad accertare in modo analitico quali abilità e competenze ciascun allievo stia acquisendo e rispetto a quali incontri difficoltà. Gli insegnanti possono quindi attivare tempestivamente gli interventi compensativi che appaiono più opportuni, differenziando – se necessario – anche la proposta didattica. È definita «formativa» in quanto guida il processo di apprendimento, prestando anche attenzione al progresso della formazione personale dello studente, alla sua graduale conquista dell'autonomia, alla costruzione di una personalità equilibrata e alla strutturazione di un progetto realistico di sé.

del modello tutoriale, giocata in solitaria al di fuori del contesto aula, ma trova nel lavoro entro il gruppo il suo punto di forza. I più recenti indirizzi di ricerca spiegano che differenziare la didattica significa organizzare diversamente il lavoro in classe:

aprire, creare nuovi spazi-tempi di formazione, giocare sui raggruppamenti a più vasta scala, sui compiti, sui dispositivi didattici, sulle interazioni, sulle regolazioni, sul mutuo insegnamento, sulle tecnologie della formazione (Perrenoud, 2002, p. 62).

I docenti devono essere in grado di coniugare con un taglio sistemico le dimensioni di personalizzazione/individualizzazione, differenziazione, flessibilità, integrazione a diversi livelli: programmatico, metodologico-operativo, organizzativo (Ianes – Cramerotti, 2009; Lascioli – Saccomani, 2009; Ianes – Macchia, 2008; d'Alonzo, 2008; Canevaro, a cura di, 2007; Ianes 2005; Cottini, 2004).

Prendendo a prestito un'espressione cara al filosofo Ricoeur, l'offerta scolastica è impegnata a realizzare per ciascun soggetto, anche in difficoltà, un armonico rapporto tra lo «spazio di esperienza» e l'«orizzonte di attesa»: il primo è la dimensione nella quale l'educatore offre stimoli alla crescita, fungendo nello stesso tempo da «contenitore» rispetto alle esperienze dell'educando e alle possibilità di sconfinamento psicologiche, spaziali, temporali; il secondo richiama la persona come «idea direttiva»,

è il futuro reso intenzionalmente presente come fine da attingere nella consapevolezza, ora implicita ora esplicita, che il fine è ciò che è già prima (Vico, 1994, p. 207).

L'idea di apprendimento per tutta la vita si impone come uno dei cardini della nostra società a elevato sviluppo scientifico e tecnologico. I minori con disabilità non vanno privati della possibilità di accesso a questa prospettiva, implicante la capacità di valutare e di scegliere e dunque l'acquisizione di competenze autoregolative. L'accostamento educativo alla persona con deficit deve trovare la sua giustificazione in un'antropologia che, pur prendendo in considerazione la situazione e le dinamiche relazionali concrete, privilegi un orientamento esistenzialistico procedente oltre la situazione fenomenica, per proiettare il soggetto al massimo di autorealizzazione.

Siamo approdati al tema del «dopo la scuola». Anche la persona con disabilità ha diritto a pensarsi adulta, il che comporta l'apertura di credito a un investimento continuo

nella sfera relazionale e in quella dell'occupazione lavorativa, ma anche nelle dimensioni culturali, per evitare che alla conclusione del percorso scolastico la vita si ritrovi confinata in «casa e famiglia», come spesso purtroppo accade. Nei confronti dell'adulità della persona disabile, la scuola e spesso la famiglia si trovano affette dalla «sindrome da carenza di progettualità pedagogica» che, soprattutto in relazione ad alcune tipologie di deficit, induce a declinare ogni azione e ogni progetto sull'unica dimensione temporale del presente. Nonostante le difficoltà di percorso, tuttavia, va maturando nei professionisti e nei genitori una sempre maggiore consapevolezza della necessità di aprirsi a elaborare un *progetto scolastico* che diventi sempre più un *progetto per la vita adulta*, in grado di abbracciare dimensioni di ruolo, spaziali e temporali più ampie di quelle strettamente scolastiche. Se è vero che la capacità di formulare progetti, di valutarli e di realizzarli è traguardo intrinseco alla scuola, è altrettanto vero che il disabile, la sua famiglia e anche la scuola dovrebbero trovare, nel luogo in cui il giovane vive, un'istituzione e degli operatori che siano i referenti del progetto di vita; qualcuno con cui collaborare per garantire la prosecuzione di ciò che è stato avviato.

## 11.2 *La documentazione che accompagna l'integrazione scolastica*

Il processo di integrazione del minore con disabilità coinvolge tutto l'ambiente scolastico nelle sue varie dimensioni, come si è cercato di argomentare. L'originalità di cui è espressione lo studente «diverso» delinea inoltre un percorso mai definibile a priori, che va costruito sulla base di esigenze particolari – educative, didattiche, sanitarie, sociali ecc. – le quali richiedono di volta in volta soluzioni differenti, fuori dalla logica della tradizione o di metodologie *ad hoc*, per quanto affermate e innovative. Il processo integrativo stimola, o dovrebbe stimolare, la scuola a divenire soggetto di ricerca, per individuare e attivare soluzioni adeguate ai bisogni personali.

In questa prospettiva assume un'importanza strategica la documentazione dell'*iter*, per il quale la legislazione – a partire dalla Legge quadro (art. 12) arricchita dalle successive disposizioni applicative – prevede strumenti specifici ormai consolidati nell'uso, seppure suscettibili di revisione e miglioramento nel corso degli anni: la «diagnosi funzionale» e il «Piano Educativo Individualizzato» (PEI). L'impiego di questi documenti – che devono essere ben raccordati reciprocamente – va preservato dalle strette di logiche burocratiche e amministrative, finalizzate a giustificare unicamente le richieste di risorse professionali e materiali aggiuntive, valorizzandone appieno la valenza pedagogico-didattica di presidi fondamentali per progettare un'azione scolastica veramente inclusiva.

### 11.2.1 Diagnosi/profilo funzionale all'intervento educativo

Per «diagnosi funzionale» si intende

la descrizione analitica della compromissione dello stato psicofisico dell'alunno [...] al momento in cui accede alla struttura sanitaria (DPR 24 febbraio 1994, art. 3, comma 1<sup>1</sup>).

Questa prima concezione dello strumento diagnostico, di rigida osservanza normativa, con l'esperienza si è rivelata di impostazione prevalentemente «clinico-medica», pertanto scarsamente in grado di fornire aiuti concreti agli insegnanti per la definizione della «progettazione individualizzata» (Ianes, 2009b, p. 65). Per questo motivo, che ha trovato risonanza nell'adesione al nuovo modello di considerazione della disabilità introdotto con l'ICF, nel corso degli anni si è approdati a una sua revisione; la «diagnosi funzionale» risulta

l'atto di valutazione dinamica di ingresso e presa in carico, per la piena integrazione scolastica e sociale [...] e si articola nelle seguenti parti: approfondimento anamnestico e clinico; descrizione del quadro di funzionalità nei vari contesti; definizione degli obiettivi in relazione ai possibili interventi clinici sociali ed educativi e delle idonee strategie integrate di intervento; individuazione delle tipologie di competenze professionali e delle risorse strutturali necessarie per l'integrazione scolastica e sociale (*Intesa Stato Regioni*, 2008<sup>2</sup>).

La sua formulazione rimane di competenza degli specialisti della Sanità (Unità Multidisciplinare presente nei servizi per l'infanzia e l'adolescenza del territorio), in collaborazione con la scuola e con la famiglia. Il carattere di *segnal-azione* implicito nella diagnosi non si limita alla messa in parole di una condizione di disabilità più o meno grave ma, come è insito nel significato dei *segni*, testimonia la decisione di uscire da una situazione problematica, all'interno di un contesto istituzionale, per chiedere risposte ad altri interlocutori affidabili, portatori di ulteriori competenze e strumenti di soluzione. La descrizione diagnostica richiama *conoscenza*, la cui etimologia – *cum-noscere*, «conoscere insieme con» – sollecita la reciprocità dello scambio di informazioni tra operatori e attori che animano ambienti diversi, cioè tutti quelli che il minore in difficoltà frequenta abitualmente. Il progetto di benessere personale si costruisce e si alimenta con la sinergia di ottiche differenziate.

Zanobini e Usai interpretano la funzionalità della diagnosi in due direzioni. Da un lato essa descrive la situazione reale e attuale del soggetto, il suo funzionamento globale – o come più correttamente in molte realtà regionali si preferisce dire: il suo «profilo descrittivo di funzionamento» – corporeo, mentale, affettivo, cognitivo, relazionale ecc., interconnesso con la storia vissuta e con il contesto di vita. Dall'altro, proprio in riferimento alle più recenti acquisizioni, può fornire elementi e gettare le basi per l'elaborazione e per la conduzione di un piano educativo-riabilitativo individualizzato significativo (2005). Ianes ribadisce che

una Diagnosi funzionale è realmente «funzionale» solo se è di immediata utilità per l'insegnante, se riesce a guidarlo direttamente nella scelta di obiettivi appropriati e di metodi di lavoro efficaci sulla base delle caratteristiche peculiari dell'alunno in difficoltà (2009b, p. 66).

Per sostenere l'operatività progettuale della scuola, la descrizione della diagnosi/profilo di funzionamento del minore con disabilità – implicante un bilancio tra aspetti sanitari (clinici, terapeutici e riabilitativi) ed esistenziali (soggettivi e sociali) – deve dare vi-

ta a un processo di conoscenza dei suoi bisogni essenziali. La loro identificazione non si riduce infatti a un derivato sintomatologico e patologico, ma indica e coagula abitudini di vita e di relazione, esprime modalità di comunicazione, preannuncia esigenze, quindi desideri e potenzialità. In questo senso, il concetto di «bisogno» rappresenta il punto di contatto tra una descrizione che rispecchia il più possibile la situazione della persona nel suo globale divenire dinamico e la ricerca delle aperture esistenziali possibili («progetto individualizzato»). La descrizione di come oggi il soggetto dà un senso al mondo in cui vive, permettendo di metterne in luce i bisogni, consente di sostenerlo nella costruzione di accomodamenti migliori per il futuro.

La conoscenza della persona con disabilità si costruisce secondo un processo passibile di cambiamenti con il trascorrere degli anni: la diagnosi (profilo di funzionamento) è «evolutiva», non cristallizzata e rigida, anche se sempre esposta al rischio di essere considerata tale. Gli strumenti di indagine consegnano oggi ai professionisti e ai genitori una narrazione che domani potrebbe mutare, in relazione alla modificazione di una o più delle molteplici variabili umane e materiali coinvolte nella situazione: la condizione del minore stesso o le circostanze ambientali (familiari, sanitarie, scolastiche, lavorative, sociali). Nel corso della storia personale, infatti, possono verificarsi eventi o momenti «critici», che per la loro stessa natura producono mutamenti radicali dell'esperienza e favoriscono ulteriori acquisizioni (o, purtroppo, regressioni) di cui tenere buon conto ai fini del progetto scolastico e di quello più ampio, esistenziale. La responsabilità della diagnosi non è solo questione di conoscenza e applicazione di metodologie e di strumenti tecnici, ma implica consapevolezza critica del modello interpretativo adottato e della coerenza con esso dei dispositivi metodologici e strumentali in uso. Occorre che gli attori coinvolti sappiano allertare un pensiero critico costante sul senso di ciò che si sta facendo quando si scelgono le procedure; la competenza da attivare è plurima: di ordine tecnico operativo, ma in primo luogo epistemologico e metodologico (Cannaò – Moretti, 1982, pp. 103-143).

### 11.2.2 Il «Piano Educativo Individualizzato», dispositivo strategico del processo

Il «Piano Educativo Individualizzato» è il cuore vitale della progettazione scolastica in prospettiva integrativa. La sfida di un'accoglienza positiva dell'allievo con disabilità nella scuola passa attraverso l'impegno a costruire, con il PEI, un percorso che renda significativa la permanenza nell'ambito dell'istituzione e, in specie, nel gruppo classe.

Il «Piano Educativo Individualizzato» è il documento nel quale

vengono descritti gli interventi equilibrati ed integrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione (DPR 24 febbraio 1994, art. 5).

Esso ricomprende i progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione, integrati ed equilibrati fra di loro, correlati alla disabilità, alle difficoltà e alle potenzialità dello studente; contempla anche forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche;



per queste ragioni deve essere redatto congiuntamente dai docenti curricolari e di sostegno e dagli specialisti della Sanità e dei servizi sociali (se coinvolti), con la collaborazione della famiglia. Come già si è sottolineato, deve rispettare le scelte culturali del soggetto di cura.

Il PEI si propone come documento e come pratica che riassume le fasi fondamentali della conoscenza del minore e dell'intervento progettuale-programmatico, muovendo dalla comprensione delle capacità per prevedere, sulla base di esse:

- l'individuazione degli obiettivi plausibili;
- l'orientamento rispetto alle attività, alla scelta delle risorse professionali e materiali e ai metodi più adeguati;
- la valutazione dei traguardi raggiunti dallo studente così come della qualità dei processi attivati, in vista di una revisione.

Il dispositivo dà il via e veicola un'operatività complessa, dotata di un potere non trascurabile nel determinare il senso e la qualità della presenza del soggetto in difficoltà nell'istituzione scolastica o nei percorsi di formazione professionale.

La ricerca sul campo e la riflessione critica ci dicono che ogni ambiente scolastico conosce e utilizza questo strumento, più o meno consapevolmente, valorizzandone, ma anche trascurandone le potenzialità inclusive. Un rischio reale è che la sua pratica, necessariamente generalizzata, con l'uso lo renda un esercizio tanto ovvio e scontato quanto povero di significati sostanziali. Per la componente interna alla scuola, la funzionalità del suo impiego è direttamente proporzionale al livello di collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno. Infatti, al di là delle dichiarazioni sulla carta, nel concreto dell'operatività, il PEI può venire declinato come veicolo che incrementa la partecipazione dell'allievo alla vita del gruppo classe di appartenenza – in termini di apprendimenti e di socializzazione – qualora vi sia sinergia tra i docenti a livello programmatico, organizzativo, metodologico, operativo, strumentale. Oppure, al contrario, può divenire uno strumento sofisticato di isolamento – per quanto tecnicamente ben costruito – qualora sia espressione di una costruzione solitaria e di un utilizzo disfunzionale da parte del solo docente specializzato. È di vitale importanza la dimensione orizzontale e reticolare del processo integrativo

che mette in comunicazione sinergica tutti gli attori, attraverso strategie didattiche che siano di «cerniera» tra l'allievo disabile e i suoi compagni di classe e tra gli insegnanti (Chiappetta Cajola, 2007, p. 232).

Per esempio, una buona qualità dell'integrazione dell'allievo è frutto della collaborazione fra tutti gli insegnanti, per creare raccordi tra gli obiettivi previsti nella programmazione di lavoro di classe e quelli indicati nel «Piano Educativo Individualizzato». È, questo, l'esito di un percorso di ricerca che vede coinvolti tutti i docenti disciplinaristi insieme al collega specializzato, al fine di semplificare, arricchire, articolare per scomposizione – in una parola *adeguare* – le unità di lavoro svolte in classe ai traguardi «individualizzati», affinché l'alunno disabile possa efficacemente rimanere inserito nella

vita di classe, partecipando a suo modo almeno alla «cultura del compito» di apprendimento svolto dai compagni, se non al compito nella sua completezza (Pavone, 2001a, pp. 179-194). Un altro esempio di pratica educativo-didattica integrativa riguarda l'impiego di modalità di lavoro e di strategie che attivino le risorse anche informali di insegnamento presenti in classe, valorizzando in questo modo le differenze individuali: il *tutoring*, l'apprendimento cooperativo, la didattica laboratoriale, le reti di amicizia e di aiuto tra compagni.

Sappiamo che gli orizzonti di progettualità veicolati dal PEI si costruiscono a partire dalla situazione originale dello studente, rispetto alla quale i dati psico-medici sono una componente ineludibile. Di qui il rischio di stabilire un nesso di causalità lineare tra il momento clinico-diagnostico e quello prognostico, soprattutto in presenza di alcune categorie di minorazione e della situazione di gravità coniugata all'età precoce. Come se dalla ricognizione minuziosa del profilo di funzionamento potesse scaturire una predizione certa di chi potrà diventare questo particolare individuo, trascurando tutta la gamma di elementi imprevisi che il dinamismo dell'età evolutiva e le offerte di stimoli ambientali possono interporre e proporre. Sebbene sia obiettivamente difficile far coincidere la rappresentazione progettuale degli operatori con l'immagine che il soggetto può sviluppare di sé e delle sue potenzialità di autonomia, tuttavia il rischio di sbagliare diventa più alto quando il progetto si chiude al dialogo, inteso come scambio aperto e rivedibile, sia tra gli adulti coinvolti – insegnanti, genitori, specialisti sanitari e sociali – sia con la persona dello studente, che va considerato interlocutore privilegiato, in grado di avere idee, pensieri ed emozioni da scoprire e valorizzare.

Un ulteriore pericolo è quello di irrigidire la vitalità del minore in una rappresentazione formale determinata e statica nel tempo, anche proceduralmente corretta: è il caso di PEI che adottano un linguaggio e formule standardizzate identiche a se stesse nel corso degli anni, addirittura per allievi diversi, quasi che il «Piano Educativo Individualizzato» sia un resoconto burocratico piuttosto che la narrazione evolutiva di storie vitali. Questo ci spinge a pensare che la pratica della progettualità educativa, per quanto sia strutturalmente innestata nella professionalità docente, rappresentandone l'azione più caratterizzante e dunque abituale, non per questo deve essere data per scontata, soprattutto se rivolta agli studenti con disabilità. È importante domandarsi sempre criticamente come costruire un progetto – procedura razionale e lineare-consequenziale – che sia in armonia con il fluire degli eventi e del percorso personale e contestuale, tenuto conto che il contenuto simbolico veicolato dal PEI non può non incidere sulle rappresentazioni di tutti gli attori. Questo significa mettere sempre sotto osservazione e in discussione collegiale il raccordo tra ciò che si scrive (le osservazioni, gli obiettivi, le intenzioni, le valutazioni) con la realtà fattuale e operativa, con le metodologie e tecniche adottate, con i dispositivi scelti.

Più si lavora alla costruzione di un buon «Piano Educativo Individualizzato», più ci si rende conto che l'orizzonte di riferimento progettuale non può essere confinato nella scuola; non solo perché i bisogni che lo studente con disabilità manifesta sono estesi e multiformi, più di quanto non sia palese per i compagni, essendo insieme educativi, riabilitativi, psicosociali; ma soprattutto perché la progettazione dell'attività scolastica è strettamente embricata con l'esperienza extrascolastica: con il modello di vita e con le attività familiari, con i vissuti riguardo agli interventi terapeutici e riabilitativi, con la qualità e

la ricchezza delle occasioni culturali, ricreative, sportive di tempo libero, di stage per l'impiego ecc. (Ianes – Cramerotti, 2009). In questo senso il PEI è un tassello dinamicamente innestato nel progetto di vita dell'allievo, nella misura in cui il progetto scolastico tiene in considerazione la centralità e la globalità della persona del minore

in quanto «esistente», ovvero sempre impegnata a costruire e a scoprire «chi» può essere nei diversi ambienti in cui vive e nelle diverse fasi della sua vita (Palmieri, 2006, p. 73).

Per altro, questa prospettiva è stata enfatizzata dall'assunzione del modello antropologico di descrizione della disabilità introdotto dall'ICF. Un buon «Piano Educativo Individualizzato» deve permettere di pensare l'allievo non solo in quanto tale, ma vedendolo inserito in contesti più ampi, diversi dalla scuola e non per questo ristretti alla famiglia: gli insegnanti lavorano tanto meglio in classe quanto più sono disponibili ad allargare gli orizzonti di proiezione dell'attività scolastica fuori dall'aula, nella tensione a mobilitare esperienze extrascolastiche sempre più stimolanti, significative e varie a beneficio dello studente in difficoltà, anche attraverso la leva dei compagni.

La molteplicità dei contesti di riferimento di una scuola che apre le porte all'extrascolastico rende necessario amplificare la rete dei rapporti con interlocutori diversi: si ripropone, amplificata, l'immagine della disabilità come attivatrice di interconnessioni multiple, con conseguenti pericoli di frammentarietà, autoreferenzialità, congestione, sovrapposizioni, per la complessità della situazione. Infatti, a un'auspicabile proliferazione degli interventi, oggi corrisponde un eccesso di settorializzazione degli stessi all'interno dei singoli contesti – scolastico, familiare, sociale, sanitario – sia a livello di progettazione, sia di proposta delle azioni. È raro trovare nelle prassi un piano complessivo e coordinato, il che impoverisce il potenziale generativo dell'offerta; in buona sostanza, il suo potere di stimolo a uno sviluppo integrato della biografia del soggetto di cura. Non è un caso se l'evoluzione della storia dei minori con disabilità è narrata prevalentemente in modo frazionato dai rapporti e dagli atti degli specialisti di diverse strutture e servizi.

Per recuperare la costruzione di un PEI-progetto di vita a valenza «ecologica», le varie relazioni che si attivano intorno all'allievo con disabilità non vanno isolate, ma concepite in continua, reciproca connessione. Ogni obiettivo contestuale – per esempio, l'apprendimento delle operazioni matematiche, o di una autonomia, o di un vocalizzo – non va più pensato solo nella dimensione strumentale interna allo specifico servizio, senza che ne sia definita insieme la validità globale (quale vantaggio procura alle autonomie del soggetto, come può essere speso nell'ambiente scolastico ed extrascolastico); altro esempio: le scelte operate all'interno della scuola vanno collegate e proiettate verso l'extra-scuola e le sue rappresentazioni.

### *11.3 Pensare adulto lo studente con disabilità*

Una buona qualità della vita adulta dovrebbe essere l'orizzonte per orientare l'insegnamento scolastico a una integrazione sociale più ampia, al massimo di autonomia possibile e a un lavoro dignitoso per l'allievo in difficoltà (Ianes, in Ianes – Cramerotti, 2009).

Questo induce a ritenere che il PEI sia *progetto di vita* non solo nella prospettiva orizzontale – impegno già non facile, come abbiamo visto – ma anche in quella verticale, immaginando di costruire nell’oggi, nel giorno dopo giorno del lavoro d’aula, la dimensione del futuro: impresa non solo più ardua, ma forse addirittura azzardata. Come può la scuola pensare di porre ipoteche sul progetto di vita di uno studente? Sembra riaffacciarsi il rischio di violazione della libertà e dell’autodeterminazione personale. Non trascuriamo poi la questione di fattibilità: realisticamente la scuola è in grado di tenere sotto controllo ben poche variabili dell’esperienza esistenziale del presente per qualunque allievo, figuriamoci se può pensare di presidiare gli eventi del futuro. E ancora, quale segmento scolastico è meglio deputato a «costruire il progetto di vita del domani»? La «Legge quadro» individua le competenze in merito

all’attivazione di forme sistematiche di orientamento, particolarmente qualificate per la persona handicappata, con inizio almeno dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado (art. 14).

La scuola dell’infanzia e la primaria sono dunque esonerate dall’impegno a pensare *adulto* il bambino con disabilità? Per rispondere può tornare utile fare riferimento al concetto di «attore biografico», con cui Heinz intende sottolineare la possibilità di *agency* della persona, nel momento in cui viene a contatto con le dimensioni istituzionali, sociali e normative. Egli propone quattro ambiti di analisi (1996):

- il potere di controllo che può essere da lei esercitato;
- il grado di trasparenza delle condizioni di contesto;
- l’interdipendenza delle sequenze di *status*;
- il grado di reversibilità dei passaggi di *status* di età.

Nel commentare questa posizione, Saraceno spiega che

vi è un maggiore grado di *agency* quando i passaggi di status, inclusi quelli legati all’età, sono sotto basso controllo istituzionale, in un contesto di elevata trasparenza delle condizioni di contesto, con una ridotta interdipendenza e un’alta reversibilità. Viceversa vi è una forte istituzionalizzazione nelle condizioni opposte (2001, p. 31).

In merito alla possibilità di autodeterminazione del proprio progetto esistenziale non è difficile ammettere – generalmente parlando – che la persona con disabilità ha ridotte possibilità di *agency* lungo il corso della vita, sia perché ha scarsissimo, se non nullo, controllo sui passaggi di *status* – stabiliti istituzionalmente e standardizzati in base alla tipologia della minorazione e alla gravità –, sia perché non ha la possibilità di rendere reversibile la sua condizione: per esempio la scelta della scuola o delle terapie, o l’inserimento in corsi prelaborativi, o l’isolamento in famiglia dopo la scuola o, più tardi, l’avvio all’istituzionalizzazione. Talvolta neppure la famiglia del soggetto è di fatto riconosciuta come «attore biografico», ma si trova costretta nelle scelte, almeno nei fatti se non nei principi.

L'arco della età evolutiva – lungo periodo in cui l'individuo vive intensi cambiamenti che delineano un profilo originale dinamico, evolutivo appunto e non statico – è particolarmente importante e delicato per sostenere il minore con disabilità nella costruzione di un'identità il più possibile aperta, plurale, non appiattita su una diagnosi che rischi di diventare un destino vincolante. È ovvio che la scuola, al fianco della famiglia, ha un ruolo fondamentale nell'accompagnamento verso l'autodeterminazione. In questa prospettiva, come abbiamo detto, l'istituzione scolastica deve confrontarsi progettuamente e operativamente con i genitori e con i servizi extrascolastici secondo sfondi spazio-temporali ampi, per garantire un valore «ecologico» e anche prospettico a un «Piano Educativo Individualizzato» ancorato a un progetto di vita. In particolare, deve promuovere interventi a livello educativo e didattico altamente qualificati e integrativi, che siano per giunta aperti e ben coordinati con le esperienze offerte dal territorio in cui il minore vive.

Oltre all'impegno di allestire un contesto interno di educazione/istruzione inclusivo, non possiamo trascurare due leve istituzionali in mano alla scuola, altamente strategiche in quanto favorevoli ad accompagnare lo studente verso l'adulthood: l'attenzione alle transizioni e l'approccio teso alla valorizzazione delle capacità personali; in termini tecnici, la cura della «continuità» e dell'«orientamento formativo».

Il passaggio di un allievo con disabilità da un ordine di scuola all'altro (come dalla scuola alla formazione professionale) è delicato e va predisposto con sollecitudine in quanto, dal punto di vista del minore e della sua famiglia, l'impatto con l'ambiente nuovo può provocare disorientamento e ansia; senza contare le conseguenze negative provocate dalla frammentazione degli interventi, in mancanza di comunicazioni significative fra gli insegnanti vecchi e nuovi e con gli altri attori interessati. È bene tenere presente che il cambiamento di scuola coinvolge non solo le dimensioni istituzionale e organizzativa, ma anche quelle concettuale ed emozionale, evocando e sollecitando la capacità di nuove identificazioni. Per questo è pertinente e ad alto valore simbolico il riferimento alla metafora del viaggio verso il pianeta sconosciuto della scuola nuova, itinerario che va preparato con cura, impegnando lo studente sia nella conoscenza di sé – ciò che mi porto in valigia – sia nell'esplorazione preventiva dell'ambiente futuro.

Il processo per garantire continuità educativa e didattica va previsto anzitempo, con il coinvolgimento di una moltitudine di attori: gli insegnanti dei due gradi scolastici, l'allievo stesso con i compagni, la famiglia, gli specialisti dei servizi sanitari e sociali. È importante anticipare le occasioni di conoscenza reciproca e di ambientazione anche rispetto ai luoghi e alle strutture – orientamento nella scuola del dopo, ma anche adattamento degli spazi, messa a disposizione di ausili e attrezzature, individuazione della classe ecc. – per evitare che l'impatto con la novità possa influire negativamente sull'andamento del progetto scolastico a seguire. Come ricorda Milani Comparetti (1985), l'impegno a favorire «la creatività propositiva dell'individuo richiede, come contropartita nel dialogo per produrre uno sviluppo, una creatività propositiva dell'ambiente»: il processo per favorire la continuità si può tradurre per l'istituzione stessa in un percorso di ricerca innovativa.

L'attività di orientamento rappresenta uno snodo delicato ed essenziale per creare un saldo collegamento tra il PEI scolastico e il progetto di vita adulta. Negli ultimi decenni, questo processo è stato affrancato dallo stereotipo di evento psicoattitudinale e psicodiagnostico che si giustappone al percorso di apprendimento, da assolvere al termine della

scuola secondaria di primo grado, ai fini della scelta dell'indirizzo superiore. La ricerca educativa ne dà oggi un'interpretazione decisamente più estensiva, traducendolo in strategia integrale di formazione della persona. Secondo i modelli teorici del costruttivismo e della metacognizione, orientamento e apprendimento possono essere assimilati, ed entrambi considerati

processo di costruzione e di ricostruzione di sé attraverso un'analisi di senso della propria esperienza di vita, come necessità di capire come si impara, come si è imparato, come vadano sviluppandosi le proprie potenzialità e le proprie risorse, insieme alla loro trasformazione in capacità, in abilità, in comportamenti e in atteggiamenti consapevoli (Di Nubila, 2003, p. 9).

La scuola è l'ambiente privilegiato per l'orientamento formale, che ha un forte presidio nei percorsi disciplinari e nella programmazione curricolare. Lo studio delle discipline assume un valore formativo con effetto orientativo, se queste vengono insegnate nella prospettiva dell'acquisizione di competenze significative e non solo per accumulare conoscenze. L'apprendimento delle materie di studio può in effetti aiutare l'allievo con disabilità a scoprire la sua identità, nella misura in cui gli consente di sperimentare e verificare le sue possibilità di pensiero cognitivo e di risvegliare i suoi interessi; in ultima analisi, nella misura in cui gli permette di ampliare via via la gamma dei traguardi raggiunti e ulteriormente perseguibili. Per questa ragione è opportuno sollecitare lo studente a confrontarsi con tutti i saperi, senza indebiti esoneri preventivi. Orientare il PEI scolastico verso un progetto esistenziale significa prevedere al suo interno anche traguardi direttamente legati alle esigenze reali (per esempio, imparare l'uso del denaro, dei mezzi di trasporto, dell'orologio; imparare a fare la spesa in un negozio, a rapportarsi con un impiegato negli uffici di pubblico servizio ecc.) e adottare nel corso dell'attività didattica modalità *adulte*, non infantilizzanti.

Una scuola orientativa stimola gli *apprendimenti* e nello stesso tempo pone l'accento sulle *capacità* del soggetto, in quanto sono queste che possono permettergli, tramite le scelte e l'operatività, di funzionare. Questo comporta di considerare l'alunno non prigioniero del deficit, ma potenzialmente ricco di un'azione che va sollecitata a concretizzarsi in virtù della situazione proposta in classe, nella scuola, nell'extrascuola. Affinché lo studente possa indirizzarsi a elaborare un progetto extrascolastico che gli consenta di inserirsi armonicamente nella società e nell'attività produttiva, il PEI scolastico deve guidarlo a maturare graduale consapevolezza dei propri interessi, motivazioni, atteggiamenti, aspirazioni e progressivamente ad ampliare la conoscenza della realtà in cui vive, in modo che egli approdi a scoprire la propria identità in espansione (Pavone, 2006).

Il viaggio verso la maturità personale passa attraverso la valorizzazione delle capacità, l'assunzione crescente e continua di responsabilità e l'abitudine a operare scelte realistiche, ponderate e autonome. Domandiamoci: questa impostazione è praticabile solo nel ramo superiore? Certamente no: per preparare le prospettive del domani, occorre lavorare bene localmente, in ogni tassello del sistema scolastico, sempre pensando globalmente. Senza sottovalutare il ruolo formativo e orientativo spettante istituzionalmente alla scuola secondaria, è evidente che la frequenza di ogni tappa – a partire dal gradino

dell'infanzia, nel rispetto dell'età e del piano curricolare specifico – rappresenta un'offerta di situazioni educativo-didattiche propizie, al fine di sollecitare il minore con disabilità a consolidare capacità e ad acquisire competenze utili alla vita autonoma, all'inserimento sociale e, in un futuro più o meno prossimo, anche lavorativo.

### *Note*

<sup>1</sup> DPR 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap*.

<sup>2</sup> *Intesa tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali, in merito alle modalità e ai criteri per l'accoglienza scolastica e la presa in carico dell'alunno con disabilità* (20 marzo, 2008).