

Graziella Roda

Considerazioni sul nuovo PEI

Parte seconda

6 febbraio 2021

Con questa mail, la 7° della serie, intendo riprendere altri punti relativi al GLO:

- La tempistica dei lavori
- partecipazione da remoto
- La partecipazione degli alunni certificati della scuola secondaria di II grado
- Il principio di autodeterminazione

a) Tempistica dei lavori del GLO

Il GLO si riunisce almeno 3 volte l'anno: all'inizio per elaborare il PEI entro il 30 ottobre come scadenza massima (cioè non oltre il 30 ottobre); a metà anno per la verifica intermedia; a fine anno per la verifica finale e la stesura del PEI provvisorio per l'anno successivo, entro il 30 giugno come scadenza massima.

Aggiunta mia come riflessione.

Vi possono essere certamente delle situazioni oggettive nelle quali si va oltre il termine del 30 ottobre. Ad esempio l'allievo arriva ad anno scolastico iniziato o viene certificato in corso d'anno scolastico. Oppure ha un improvviso peggioramento che richiede una revisione completa del PEI già impostato (ci sono anche ragazzi con problemi di salute importanti dentro il quadro delle certificazioni). Sono tutte condizioni che vengono registrate nel PEI stesso.

In caso di un eventuale obbligo di redazione del PEI in un *form* nella piattaforma SIDI, la possibilità di inserimenti dopo il 30 ottobre non potrà ovviamente essere proibita.

b) Possibilità di partecipazione da remoto

Ovviamente il COVID ha portato a tutta una serie di modifiche nell'assetto delle riunioni e degli incontri, ivi compresi quelli del GLO. La possibilità di partecipazione da remoto dovrebbe rimanere anche quando la minaccia COVID dovesse attenuarsi, soprattutto per i rappresentanti delle ASL che non riuscivano più, per i carichi di lavoro, a spostarsi da scuola a scuola per fare gli incontri in orario post scuola. Quindi o chiedevano i GLO nelle sedi ASL oppure li svolgevano in orario scolastico quindi necessariamente con soltanto alcuni docenti e gravi difficoltà per i genitori impegnati al lavoro. Certamente è sempre bene vedersi di persona, ma incontrarsi on line è meglio di niente.

c) partecipazione ai lavori del GLO dei ragazzi certificati della scuola secondaria di II grado

Cosa dice il decreto? *“È assicurata la partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione”*.

Cosa dicono le Linee Guida? ***“Partecipazione delle studentesse e degli studenti***

Come affermato al comma 11 del novellato articolo 15 della Legge 104 del 1992, nelle scuole secondarie di secondo grado è assicurata la partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti con disabilità al GLO che le/li riguarda, nel rispetto del principio di autodeterminazione, sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. In particolare, si avrà cura di sviluppare «processi decisionali supportati», ai sensi della stessa Convenzione ONU (CRPD).

A seconda delle situazioni, l'effettiva possibilità di partecipare agli incontri può essere garantita anche considerando un percorso di autonomia e responsabilizzazione da sviluppare gradualmente, stimolando la consapevolezza, nella massima misura possibile, del diritto di autodeterminazione. Qualora si dovesse verificare un eventuale rifiuto a partecipare all'incontro per fattori personali o per altre motivazioni, sarebbe opportuno trovare altre modalità di coinvolgimento al fine di promuovere la massima partecipazione rispetto a una progettazione educativa rivolta a loro, considerando la prospettiva di autonomia della vita adulta e il principio di autodeterminazione definito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità che sancisce: «Il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale – compresa la libertà di compiere le proprie scelte – e l'indipendenza delle persone»

d) il principio di autodeterminazione

Forse vale la pena di soffermarsi su questo “principio di autodeterminazione” perché a senso ci pare tutti di capire di cosa si tratta ma rifletterci è meglio.

La ragione per cui approfondisco questi punti (come il precedente sull'ambiente di apprendimento) è che quando questi concetti vengono affermati in una legge, poi si può pretenderne l'applicazione in sede di programmazione del PEI.

Nel PEI dovrà essere descritto l'ambiente di apprendimento in cui ciascun alunno potrà sviluppare al meglio gli obiettivi fissati per lui.

Allo stesso modo, quando si afferma che la progettazione educativa deve considerare il principio di autodeterminazione, è bene sapere di cosa si tratta, per poter richiedere gli obiettivi corrispondenti nel PEI.

Innanzitutto il “principio di autodeterminazione” inteso come capacità di scelta autonoma ed indipendente dell'individuo è di recente comparsa sulla scena pubblica e non in relazione alle persone con disabilità, ma in collegamento con le lotte delle donne

Nel mondo della disabilità questo principio si accompagna sempre alla dizione “vita indipendente”.

Quindi parliamo di una programmazione educativa e didattica che sviluppi quelle capacità che danno attuazione al principio di autodeterminazione e alla conduzione di una vita indipendente (e autonoma).

*«Vita Indipendente ha a che fare con l'autodeterminazione. È il diritto e l'opportunità di perseguire una linea di azione ed è **la libertà di sbagliare e di imparare dai propri errori**, esattamente come le persone che non hanno disabilità. Vita Indipendente riguarda soprattutto le persone con disabilità e tuttavia chi la persegue sa che attorno a ogni persona con disabilità che sia libera, si aprono spazi di libertà per madri, padri, fratelli, sorelle, figli, figlie, mogli, mariti, compagne, compagni, amiche, amici con esse in relazione».*

(Dal Manifesto per la Vita Indipendente, ENIL Italia).

Adattando un testo inglese (M.L.Wehmeyer, *A Functional Model of Self-Determinatio; Describing Development and Implementing Instruction, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1999) cito le seguenti aree in cui si concretizza l'autodeterminazione. Queste aree, ripeto, devono diventare tanti capitoli della programmazione del PEI.

- Autonomia comportamentale e comportamento autoregolato
- Autorealizzazione
- Empowerment psicologico e speranza appresa

Autonomia comportamentale significa essere capaci di stare in modo appropriato in un contesto. Il comportamento autoregolato comprende l'uso di strategie di auto-gestione (auto-monitoraggio, auto-istruzione, auto-valutazione e auto-rinforzo), la definizione di obiettivi realistici da raggiungere, l'orientamento al risultato, la capacità di soluzione dei problemi, di compiere

delle scelte e prendere decisioni. autorealizzazione significa avere delle idee su se stessi e sviluppare i percorsi necessari a realizzarle.

Più complessa è la riflessione sull'empowerment psicologico: significa potenziare la capacità delle persone di credere in se stesse, di poter essere artefici del proprio destino (almeno in parte). La speranza appresa è il contrario dell'impotenza appresa, che caratterizza tanta attività di supporto alle persone con disabilità. L'essere costantemente vicariati e sostituiti, mentre altri fanno delle cose al posto loro anziché impegnarsi a insegnargli a fare da soli (con i necessari supporti), porta le persone con disabilità, di qualsiasi età, a "rannicchiarsi" in se stessi, a lasciar fare agli altri, ad evitare la fatica di cercare di fare da soli, per quanto possibile. Quindi il supporto vicariante finisce per le persone con disabilità per essere un elemento di involuzione o di non evoluzione.

Attenzione: per quanto impopolare possa essere quello che sto per dire, anche l'eccessivo supporto a scuola tende a rendere i ragazzi dipendenti dall'adulto. Con ciò condannandoli, nella vita dopo la scuola, ad un assistenzialismo perenne.

Il problema è che vi sono insegnanti ed educatori che non sanno come sviluppare le capacità degli alunni nei vari campi, compresa la fiducia in se stessi e la voglia di mettersi in gioco. E quindi li sostituiscono sentendosi con ciò anche molto buoni e in pace con la propria coscienza.

Non si diventa autonomi a venti anni o a trenta. Si comincia a 3 anni, per quanto, in quanto e come possibile.

Un ambiente di apprendimento adeguato deve prevedere le possibilità, i supporti, le occasioni, per imparare a fare da sé.

Per oggi mi fermo qui.

Nella prossima mail continuerò la disamina dei contenuti del PEI.

8 febbraio 2021

Dimensioni del “funzionamento” dell’alunno

Con questa mail, l’8° della serie, approfondisco il significato delle 4 dimensioni che informano tutto il PEI, a partire dalle informazioni che sono da trarre dal Profilo di funzionamento e che costituiscono poi la base di tutto il lavoro seguente.

Ho già parlato del fatto che la normativa nazionale relativa al Profilo di funzionamento non c’è ancora e quindi i PEI vanno redatti basandosi sui vecchi documenti di accompagnamento alle certificazioni: Diagnosi Funzionale e Profilo Dinamico Funzionale.

In ogni caso, nel PEI, vanno riportate le indicazioni fondamentali sulle quali poi si baserà l’osservazione in situazione dell’alunno, i suoi punti di debolezza e i punti di forza, le barriere e i facilitatori, quindi si trarranno gli obiettivi educativi, intermedi e operativi, si definiranno i contenuti, i metodi, i sussidi, le tecnologie vecchie nuove, le modalità di verifica, ecc.

Il sunto di queste prime informazioni, nel PEI, è riportato in un primo quadro di tipo discorsivo

2. Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento

o dalla Diagnosi Funzionale, se non disponibile

Sintetica descrizione, considerando in particolare le dimensioni sulle quali va previsto l’intervento e che andranno quindi analizzate nel presente PEI

| |
|--|
| |
| |
| |

Che poi viene schematizzato nel quadro sotto riportato.

| | |
|---|---|
| Dimensione Socializzazione/Interazione/Relazione | Sezioni 4A/5A <input type="checkbox"/> Va definita <input type="checkbox"/> Va omessa |
| Dimensione Comunicazione/Linguaggio | Sezioni 4B/5B <input type="checkbox"/> Va definita <input type="checkbox"/> Va omessa |
| Dimensione Autonomia/ Orientamento | Sezioni 4C/5C <input type="checkbox"/> Va definita <input type="checkbox"/> Va omessa |
| Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell’Apprendimento | Sezioni 4D/5D <input type="checkbox"/> Va definita <input type="checkbox"/> Va omessa |

(Se non le leggete bene, guardate i modelli di PEI allegati al decreto. Siamo al quadro 2)

Come detto in apertura, le 4 dimensioni indicate nel quadro sopra riportato costituiscono tutta l'ossatura del nuovo modello di PEI.

Queste dimensioni non vengono però definite né nel decreto né nelle Linee Guida. O le si dà per scontate o si rimanda alla formazione dei docenti il compito di dettagliarle.

Io credo invece che occorra soffermarsi un attimo sul significato di queste parole, soprattutto per i genitori, che dovranno comprenderle bene dal momento che è su di esse che il loro figlio sarà descritto ed educato.

Va detto prima di tutto che queste dimensioni sono di ogni essere umano e riguardano tutto l'arco della vita. L'accentuazione che ne viene data nel PEI è legata alle difficoltà che molti alunni certificati incontrano in queste aree, proprio in relazione alla loro disabilità, e alla fondamentale importanza che assume il loro potenziamento per assicurare la qualità della vita di tali ragazzi.

Socializzazione

Per riassumere cosa si intende con il termine "socializzazione", per tutti gli essere umani, disabili e non, un utile riferimento può essere la voce riportata nell'Enciclopedia Treccani delle Scienze Sociali, che può essere consultata on-line al seguente link: https://www.treccani.it/enciclopedia/socializzazione_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

“La socializzazione riflette il contesto sociale dello sviluppo dell'individuo e il rapporto dinamico tra individuo e società. In termini generali, essa può essere definita come trasformazione dell'essere biologico in un essere sociale caratterizzato da uno specifico modello culturale di percezione della realtà. La socializzazione comporta l'integrazione o l'adattamento degli individui in varie strutture e relazioni

sociali, rappresentate dalla classe, dalla famiglia, dai reticoli, dalla scuola e dall'ambiente di lavoro".

Quindi qui compare un primo "paletto". Il termine socializzazione è presente nella prima fase del PEI perché qui va specificato qual è la situazione dell'alunno certificato in questo processo, ma quando si passa alla programmazione, essa riguarda tutto il gruppo classe e l'intera scuola, nonché l'ambiente di vita dell'alunno fuori dalla scuola. È tutto il contesto sociale che opera per la "socializzazione" dei suoi membri. Non è il ragazzino certificato che deve "socializzare". È il gruppo sociale (adulti compresi) che deve costruire il proprio contesto sociale comprendendovi in modo attivo e positivo ciascuno dei suoi membri.

Interazione (sociale)

Sempre nell'Enciclopedia Treccani sopra citata, possiamo trovare il sunto anche dei vari significati attribuiti all'espressione "interazione sociale", al link:

https://www.treccani.it/enciclopedia/interazione-sociale_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

"Il concetto di interazione sociale abbraccia un vasto campo di fenomeni empirici, e si riferisce sia ad azioni quotidiane di routine (lo scambio di un saluto) che a eventi eccezionali (il divorzio tra due coniugi), sia ad azioni moralmente condannabili (la menzogna o l'omicidio) che ad azioni moralmente encomiabili (donare il sangue). Nel concetto di azione sociale non rientrano solo quei fenomeni empirici in cui si manifesta la componente 'attivistica' del fare rivolto verso gli altri.

Si ha un'interazione anche quando si omettono azioni attese (ad esempio il mancato aiuto da parte di una nazione a minoranze etniche perseguitate), quando si tollerano o si subiscono azioni di altri individui ... I fenomeni dell'agire sociale inoltre non si limitano a processi di lunga durata, ma comprendono anche contatti fuggevoli (ad esempio lo scambio di un'occhiata). Si può inoltre parlare di interazione sia quando

singoli individui agiscono orientandosi gli uni verso gli altri, sia quando più individui agiscono come gruppo, classe o équipe di lavoro”

Qui si capisce che, laddove venga richiesto di fare il punto sulle capacità di interazione sociale di un alunno con disabilità, sono molti i punti che devono essere presi in considerazione, e altrettanti saranno quelli che dovranno essere oggetto di programmazione educativa.

Ma, ancora una volta, occorre avere ben presente che le interazioni, proprio in quanto sociali, avvengono tra più persone. Se focalizzare lo sguardo sull'alunno disabile può essere necessario per comprendere le sue specifiche difficoltà (così come le sue capacità), può altrettanto essere pericoloso, perché si guarda un solo polo, mentre ce ne sono molti.

Relazione (sociale)

Interazione e relazione non sono sinonimi esatti l'una dell'altra, anche se nel linguaggio corrente vengono spesso assimilate.

Una interazione sociale può anche essere effimera (ad esempio come in una certa cultura si saluta quando si entra in un negozio e come ci si può aspettare che avvenga la risposta). Una relazione è qualcosa di più stabile, che si ripete nel tempo, che diventa consuetudine, che assume significato. Ci possono essere relazioni strette o relazioni più superficiali. Ma la competenza a gestirle e a mantenerle (o a lasciarle perdere se e quando negative) sono fondamentali per avere una vita nel mondo.

Quando si parla di relazioni, interazioni sociali e di socializzazione per un alunno con autismo non si parla soltanto o tanto delle difficoltà che il suo disturbo gli causa, ma anche e contemporaneamente del contesto che lo circonda (cioè gli altri poli della

relazione); se esso sia o no competente in questa relazione, se è motivato alla relazione o se la rifugge, ad esempio.

Non si abilita un bambino autistico ad un contesto sociale se il contesto sociale non viene a sua volta abilitato. Quindi nel PEI dovrà essere scritto qual è il punto in cui l'alunno si trova, cosa si intende fare – adesso e qui – per migliorare, ma nella programmazione generale della classe e della scuola deve essere scritto cosa si fa per rendere competente la relazione di questi contesti sociali con tutti i loro componenti (non soltanto con l'alunno con autismo). Nel PEI quindi andranno rilevati i punti in cui i due percorsi si intersecano.

Comunicazione e linguaggio

Per poter vivere, agli esseri umani occorre comunicare. L'idea che vi possano essere umani che non hanno bisogno di comunicare (come si sosteneva per l'autismo fino a poco tempo fa) significa non capire la relazione inscindibile che esiste tra gli esseri umani. Gli esseri umani comunicano sempre: anche la non comunicazione è, in effetti, una comunicazione. Gli esseri umani comunicano in molti modi, consapevoli e inconsapevoli, volontari e involontari. Perché i cani capiscono così tanto di noi? Perché ci annusano. Noi emettiamo odori in relazione ai nostri stati d'animo e alle nostre reazioni, odori che noi stessi oggi non percepiamo (se non in alcuni casi) mentre i cani le avvertono nettamente (è possibile che in tempi lontanissimi, quando il linguaggio verbale non era ancora così sviluppato, anche i nostri antenati fossero in grado di comprendere i messaggi odorosi).

Focalizzarsi sulla comunicazione e sui linguaggi (al plurale è meglio che al singolare perché il linguaggio non è soltanto quello parlato/scritto, ci sono altre forme) è fondamentale nell'educazione degli alunni con disabilità e in modo particolare di quelli con autismo. La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) è la branca della tecnologia, della pedagogia e della didattica che si occupa di questo settore.

Tra le molte fonti reperibili in Internet qualcosa prodotto dai CTS dell'Emilia-Romagna.

http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/wp-content/uploads/2017/11/CTS-ER_COMUNICAZIONE-AUMENTATIVA-E-ALTERNATIVA.compressed.pdf

Autonomia e orientamento (nello spazio e nel tempo)

Orientamento in questo contesto significa non decidere gli studi futuri o il lavoro, ma essere orientati nello spazio e nel tempo vissuti.

Sono le dimensioni in cui si inserisce l'esperienza umana: noi siamo in quanto siamo in un certo luogo in un certo tempo (anche se si praticano esperienze virtuali, si è sempre e comunque in uno spazio e in un tempo con il corpo fisico, mentre la mente può essere in un altro spazio/tempo. Questo è uno dei grandi pericoli del mondo virtuale: la "schizofrenia" dell'esperienza).

Autonomia significa essere capaci di fare da soli (o con un certo livello di aiuto) le azioni quotidiane, agendo nello spazio e nel tempo giusti, e facendo ciò che è opportuno, necessario, corretto, ecc.

Essere autonomi nella vita quotidiana e sapersi orientare nello spazio e nel tempo della vita vissuta sono elementi fondamentali per avere una vita e per non dover essere sempre accompagnati, seguiti, vigilati, supportati, gestiti da altri.

Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'apprendimento

Qui è più che mai importante il supporto della componente sanitaria, che dovrà effettuare tutti i test necessari a definire il quoziente di intelligenza, le modalità cognitive, il modo migliore attraverso cui il ragazzo con disabilità conosce il mondo e se stesso e infine impara.

Sapendo che non sono “verità incise sulla pietra” ma indicazioni di possibilità, potenzialità e limiti. La storia dell’educazione ha dimostrato che i limiti possono essere spostati di molto in avanti, che le possibilità aumentano man mano che si impara e che le potenzialità sono molto più vaste di quello che ci si aspettava e addirittura più di quello che si sperava. Senza creare illusioni o falsi miti.

Imparare a capire, imparare a imparare è un lavoro lento, faticoso, minuzioso, fatto di continui errori, di cadute e di piccoli, piccoli, passi pazienti e testardi.

Per questo step mi fermo qui.

Spero di riuscire a far capire che in una struttura così complessa come questa dei nuovi modelli di PEI, vi sono non soltanto errori, confusioni ed omissioni (che vanno corretti, chiariti e completati) ma anche importanti fonti di cambiamento e di profonda innovazione nel modo di impostare la programmazione per gli alunni certificati. È bene che i genitori conoscano questi aspetti per poterne poi verificare lo sviluppo nel PEI, altrimenti le cose non cambieranno mai. E i docenti devono sapere cosa si chiede loro di fare, per poter valutare se sono in grado o no di farlo e per chiedere tutta la formazione di cui hanno bisogno, continuando a studiare.

10 febbraio 2021

- a) Completamento mail n.8 sulle “dimensioni del funzionamento”**
- b) Quadro informativo**
- c) collegamento del PEI con il Progetto Individuale**

Con questa mail, la 9° della serie, completo quanto riportato nella mail n. 8 relativamente alle dimensioni del “funzionamento” dell’alunno.

a) Dimensioni del funzionamento dell'alunno

Nelle Linee Guida tutti questi aspetti sono illustrati a partire da pag.19 del file PDF, con un raffronto con i precedenti “parametri o assi” riportati nelle diagnosi funzionali e nel Profilo dinamico-funzionale.

In questa descrizione una certo livello di perplessità mi sorge nella descrizione delle “Autonomie” , in cui vengono collocati sia l'aspetto motorio e prassico sia l'aspetto sensoriale. Secondo me questa collocazione è sbagliata perché l'area della motricità deve avere uno spazio tutto suo (non riguarda soltanto il movimento del corpo nello spazio ma anche la rappresentazione che il cervello ha del corpo e del suo movimento, come pure la percezione del corpo nello spazio sia da fermo sia in movimento, l'equilibrio statico e dinamico, la coordinazione dei movimenti, la capacità di eseguire volontariamente o a comando determinati movimenti, ecc.). Certamente tutto questo ha a che fare con l'autonomia (cosa non ce l'ha) ma che questi molteplici aspetti richiamano vecchie diagnosi funzionali in cui nell'area motoria era scritto “niente da segnalare” perché l'alunno non aveva deficit motori evidenti. Ciò nonostante l'alunno stesso presentasse notevoli problemi nelle sequenze dei movimenti, nel coordinamento, nell'equilibrio, ecc.

Sottostimando questa area, ad esempio, si potrebbe registrare per un alunno con autismo che corre veloce e salta come un coniglio, senza considerare che le due cose potrebbero nascondere invece problemi motori rilevanti, spesso sottostimati nell'autismo.

http://www.pitt.edu/~icl/publications/02_focaroli.pdf a questo link, ad esempio, uno studio scientifico che compara le capacità di pianificazione motoria in bambini a sviluppo tipico e bambini con disturbi dello spettro autistico.

<https://www.neuropsicomotricista.it/argomenti/645-tesi-di-laurea/dalla-valutazione-del-profilo-motorio-all-intervento-neuropsicomotorio/3361-profili-di->

<sviluppo-motorio-nello-sviluppo-atipico.html> qui il sunto di una tesi di laurea sulla valutazione del profilo motorio nell'autismo

<https://core.ac.uk/download/pdf/79620518.pdf> tesi di laurea su "Predizione e coordinazione motoria nei bambini con disturbo dello spettro autistico".

Mi fermo qui con le citazioni, ma credo sia evidente la necessità di approfondire l'aspetto motorio negli alunni con disabilità (potrei citare ancora più fonti relative alla motricità nella sindrome di Down, ad esempio).

Ancora: il "funzionamento" sensoriale

Anche qui non si tratta tanto di rilevare se l'alunno vede (e come vede), sente (come e quanto sente), e come funziona il senso del tatto (non si cita la differenza tra tatto superficiale e tatto profondo, ad esempio), quanto di entrare nelle sfumature di come un alunno che magari ha sinestesie (effetti della percezione di un senso sugli altri sensi, per cui un odore può avere anche un colore, ad esempio), oppure intolleranze a determinati stimoli sensoriali, e così via.

Mettendo tutto nel "calderone" dell'autonomia si rischia veramente di cogliere soltanto la "pellicola" superficiale della situazione e quindi di non capire/non vedere l'origine di problemi che l'alunno manifesta.

Qui mi fermo ma su questi aspetti ci sarebbe veramente da parlare e scrivere per settimane.

b) Quadro informativo

Il Quadro Informativo è uguale per tutti gli ordini e gradi di scuola ed è destinato a raccogliere le informazioni che la famiglia ritiene rilevanti per il proprio figlio, ma può riportare anche informazioni che altri componenti del GLO vogliono registrare nel PEI.

1. Quadro informativo

| |
|---|
| Situazione familiare / descrizione dello Studente o della Studentessa |
| A cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLO..... |
| |
| |

Per la scuola secondaria di II grado si inserisce un ulteriore quadro destinato a riportare la rappresentazione di sé che dà l'alunno, con qualsiasi mezzo espressivo a sua disposizione (ritorniamo alla Comunicazione Aumentativa e Alternativa o ad altri mezzi didattici per supportare l'espressione diretta dell'alunno su se stesso).

| |
|--|
| Elementi desunti dalla descrizione di sé dello Studente o della Studentessa, attraverso interviste o colloqui..... |
|--|

Su questo sembra esserci ben poco da osservare, a parte che è sicuramente utile avere nel PEI la descrizione di come la famiglia vede l'alunno ma anche la propria situazione (e come altri componenti del GLO possono vederla).

Mi preme soltanto ricordare che la famiglia ha diritto a conoscere e a determinare tutto ciò che compare nel PEI: se "qualcuno" riportasse descrizioni non condivise, la famiglia avrebbe tutto il diritto di controllarle e chiederne la cancellazione o la revisione: esiste sempre il diritto alla privacy, ad esempio.

Lo dico perché ho visto PEI con parti presenti soltanto nel registro in cui erano scritte informazioni sulle famiglie (e considerazioni) che posso soltanto definire riprovevoli (senza entrare nel merito se fossero "vere" o no). Ci sono informazioni e valutazioni che NON riguardano la scuola e che fanno parte della privacy della famiglia; tutto questo viene - a mio avviso - a volte violato, anche inconsapevolmente o magari pensando di far bene.

c) Il raccordo tra PEI e Progetto Individuale

Il Progetto Individuale è redatto dal Comune su richiesta della famiglia e nel decreto legislativo n.66/2017 si specifica che alla sua redazione partecipa anche un rappresentante della scuola, proprio per raccordare il PEI con il PI.

Nelle Linee Guida a pagina 16 del PDF è riportata la legislazione relativa al Progetto Individuale, cui quindi rimando.

Diciamo che il PI dovrebbe contenere tutta la descrizione di ciò che può supportare l'alunno nella sua vita a 360°, e il raccordo con il PEI riguarda quelle parti che vengono sviluppate in collaborazione tra il lavoro scolastico e la vita fuori dalla scuola.

Se un alunno della scuola secondaria deve imparare a prendere l'autobus da solo per sviluppare l'autonomia personale di movimento e poter accedere poi ad esperienze lavorative/occupazionali (anche protette), il collegamento tra la scuola e l'extra-scuola diventa chiarissimo. La scuola prepara l'alunno ma nel PI devono essere presenti i raccordi con il servizio di trasporto pubblico, l'educatore per l'accompagnamento o per la "funzione ombra", e così via.

Occorre ricordare alle famiglie che il PI è da richiedere al Comune.

14 febbraio 2021

Dall'esame del Profilo di funzionamento all'osservazione dell'alunno alla definizione degli obiettivi di insegnamento/apprendimento

Nelle mail precedenti ho riportato come il nuovo modello di PEI indichi 4 dimensioni da individuare partendo dal Profilo di Funzionamento relativo all'alunno (o dai documenti redatti secondo la normativa oggi ancora in vigore).

Dopo aver desunto queste informazioni dal Profilo di Funzionamento, e sulla base delle stesse, viene avviata una **osservazione** dell'alunno per dettagliare e verificare qual è la sua situazione al momento del rientro a scuola (se parliamo del PEI di avvio anno scolastico) oppure dopo un anno di permanenza a scuola (se parliamo del PEI di giugno). Ricordiamo infatti che il Profilo di Funzionamento viene di norma redatto una volta all'atto della certificazione e poi soltanto al passaggio di ordine e grado di scuola (salvo particolarissime situazioni in cui si renda necessario un aggiornamento del profilo stesso, ad esempio a causa di un aggravamento considerevole dell'alunno). Quindi deve essere di continuo verificato e contestualizzato tramite l'osservazione.

Quindi le dimensioni del funzionamento che strutturano l'osservazione dell'alunno sono le stesse individuate sulla base del profilo di funzionamento: c'è continuità tra i due passaggi.

Cos'è l'osservazione (strutturata)

4. Osservazioni sull'alunno/a per progettare gli interventi di sostegno didattico

Punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici

| |
|--|
| a. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione: |
| b. Dimensione della comunicazione e del linguaggio: |
| c. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento: |
| d. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento: |

Non riprendo l'analisi di queste dimensioni perché ne ho già parlato.

Qui conta sottolineare come il decreto definisce l'osservazione dell'alunno.

a) **L'osservazione è sistematica:** lungo tutto l'anno scolastico occorre avere momenti di osservazione del funzionamento dell'alunno, sempre seguendo la traccia di queste 4 dimensioni

b) **L'osservazione sistematica è compito affidato a tutti i docenti della sezione e della classe.** Attenzione: porre l'osservazione a carico di tutti i docenti comporta che certamente ognuno fa la sua osservazione, ma che la pianificazione dell'osservazione e ciò che da essa si desume per inserirlo nel PEI deve essere il risultato di un lavoro collegiale. Questo fatto non è evidenziato nella documentazione del nuovo PEI ma è implicito nel principio della collegialità e corresponsabilità del consiglio di classe.

c) **L'osservazione sistematica mira a mettere in evidenza i punti di forza sui quali muovere l'azione educativa e didattica.** Qui occorre fare un brevissimo cenno di approfondimento pedagogico, relativo al concetto di "area di sviluppo prossimale"², perché è in questo campo che si colloca quanto sopra affermato.

Cenni all'area (o zona) di sviluppo prossimale

Inserisco questo brevissimo inciso per le famiglie, perché si tratta di un concetto che tutti i docenti dovrebbero conoscere in modo approfondito.

Lev Semenovic Vigostskij (uno studioso sovietico vissuto all'inizio del Novecento) studiando l'apprendimento dei bambini affermò che esso procede per successivi ampliamenti, partendo da ciò che è già consolidato e ben conosciuto (la zona di sviluppo attuale) e transitando a ciò che il bambino può attualmente fare con qualche forma di aiuto o di supporto (zona di sviluppo prossimale); resta uno "spazio"² che, alle condizioni oggi date, non è raggiungibile neppure con molto aiuto ma che potrebbe diventare raggiungibile in futuro (la zona di sviluppo potenziale). Quindi non vi sono aree "precluse"² ma soltanto aree attualmente non raggiungibili, che potranno essere raggiunte in futuro, quando si amplierà e si sposterà l'area di

sviluppo prossimale, man mano che gli apprendimenti possibili con aiuto saranno consolidati e applicati in autonomia.

L'insegnamento ha proprio questo compito: basarsi sull'area di sviluppo attuale, individuare l'area più prossima di cose che si possono insegnare (con qualche tipo di supporto e di aiuto), insegnarle fino ad inserirle nell'area di sviluppo attuale, e proseguire così. L'area di sviluppo potenziale man mano verrà occupata dall'area prossimale, in una dinamica continua.

Questo concetto viene rappresentato in genere con una struttura a cerchi concentrici, ma è una rappresentazione fuorviante, soprattutto quando si tratti di alunni con disabilità di tipo cognitivo. Infatti i ragazzi con disabilità intellettiva non presentano un'area omogenea di sviluppo attuale (come il tuorlo di un uovo, tanto per capirci). In genere le aree di sviluppo attuale sono disomogenee e a volte non collegate tra loro (come i pezzetti di cioccolato in un biscotto, tanto per avere una immagine). E così, il resto. L'apprendimento non procede in modo regolare in tutto il campo dello sviluppo prossimale. Vi possono essere aree che si sviluppano più velocemente di altre (eterocronia dello sviluppo), alcune con meno bisogno di aiuto e altre invece molto "recalcitranti"².

Quindi?

Quindi là dove nelle linee guida si dice che l'osservazione deve individuare i punti di forza dell'alunno significa che bisogna capire qual è l'area di sviluppo attuale (cioè cosa c'è già) perchè soltanto su questa base si potrà poi individuare l'area di sviluppo prossimale e decidere come agire in essa.

L'area di sviluppo attuale dice dove siamo adesso, ci aiuta a capire dove possiamo andare da qui, cioè qual è l'area di sviluppo prossimale. Dentro ciò su cui potremmo lavorare poi dobbiamo andare a decidere cosa è più importante, più urgente, più

interessante per l'alunno ora e quindi definire gli obiettivi da raggiungere nel medio e breve termine.

La conseguenza più immediata di questa concezione del PEI è che non sarà più possibile stendere quelle lunghissime liste di “non sa fare” che abbiamo visto in passato.

Se l'alunno ha un secondo di attenzione, è da questo che si partirà . Se presta attenzione soltanto ad un pezzo di stagnola roteante, sarà da questo che si partirà .

Come effettuare l'osservazione dell'alunno?

Nel decreto e nelle linee guida non ci si sofferma su come strutturare questa osservazione sistematica. Ma è ovvio che si intende che questa osservazione deve avere una struttura che consenta la comparazione tra i vari momenti (sistematica significa che viene effettuata in modo costante e regolare nel tempo) e da cui poi sia possibile trarre i corrispondenti obiettivi operativi.

Quindi, pur non escludendo forme di osservazione più discorsive e libere, è indispensabile che si adottino strumenti predisposti ad hoc, per avere una **osservazione strutturata**.

Per capire cosa intendo vi metto due link in cui potete vedere degli esempi di strumenti di osservazione strutturata. Non dico affatto che siano perfetti nè che siano i migliori. Si tratta semplicemente di esempi rinvenibili su Internet.

<https://www.comprensivomandes.edu.it/images/>

[GRIGLIA OSSERVAZIONE SU BASE ICF-CY.pdf](#)

<https://www.polobianciardigrosseto.it/images/2017.2018/AMBITI/>

[scheda di osservazione su base icf.pdf](#)

Ricordo che nella collana Quaderni Autismo dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

[\(https://www.istruzioneer.gov.it/media/studi-e-documenti/archivio-studi-e-documenti/\)](https://www.istruzioneer.gov.it/media/studi-e-documenti/archivio-studi-e-documenti/) i primi tre numeri sono proprio dedicati alle fasi di osservazione e definizione degli obiettivi, con esempi di strumenti di osservazione strutturata.

B. Dall'osservazione alla definizione degli obiettivi

Il decreto e le linee guida non si soffermano su questo passaggio, che invece è fondamentale. E' vero che vi sono intere biblioteche dedicate alla definizione degli obiettivi, ma un approfondimento nelle linee guida non sarebbe stato inutile, secondo me.

Già nelle mail introduttive, in cui ho parlato della questione della programmazione per obiettivi, ho indicato in brevissima sintesi cosa si intende con questa parola (e cosa non si intende).

Vorrei però tornarci con un esempio che torna molte volte nelle condizioni di autismo particolarmente severo.

Se l'osservazione sui tempi e sulle modalità di attenzione di un bambino ci conferma che, attualmente, le uniche cose che attraggono la sua attenzione (e la assorbono totalmente) sono gli oggetti luccicanti che fa roteare tra le dita, ciò implica che gli unici obiettivi che potremo porci saranno quelli che partiranno da questi stessi oggetti e da questa condizione. Per quanto essa sia "negativa" è pur tutto quello che abbiamo e quindi sarà su questo che dovremo puntare.

Sappiamo che per potergli insegnare qualcosa occorre che il bambino sposti la sua attenzione dall'oggetto luccicante all'adulto. Quindi l'obiettivo definibile sarà quello di portarlo a focalizzarsi sull'adulto. Poi occorrerà individuare come ciò sia possibile, e qui occorre anche creatività . Ad esempio l'adulto deve trovare qualcosa di ancora più luccicante da tenere presso di sé, magari vicino al volto, per indurre il bambino a spostare l'attenzione da ciò che ha in mano al luccichio ancora maggiore che ha l'adulto.

Non vado più avanti di così, perchè non è questa la sede, ma credo di essermi spiegata a sufficienza.

C. Dagli obiettivi ai contenuti, ai metodi, ai sussidi, ai materiali, ai tempi, etc.

Anche a questa fase il decreto e le linee guida dedicano praticamente nessun approfondimento. Secondo me invece è necessario farlo.

Questa è la fase in cui gli adulti devono ricordarsi che definire un obiettivo di apprendimento per un bambino implica automaticamente individuare un obiettivo di insegnamento per sè.

La fase dei contenuti, dei metodi, dei tempi, dei supporti necessari è quella in cui l'adulto definisce cosa gli serve per insegnare quella competenza a quel bambino, in quanto tempo orientativamente pensa di poterci riuscire, usando quali strategie e quali mezzi.

Ciò vale per ciascun obiettivo. Non ci può essere una parte del PEI che elenca gli obiettivi e una parte che in modo general generico elenca una serie di strategie o l'uso del computer o altro.

Ogni obiettivo ha i suoi tempi, i suoi strumenti, i suoi metodi.

Lo *scaffolding* da Bruner in poi

Per capire l'importanza di questa fase di programmazione, occorre rifarsi ad un altro fondamentale concetto pedagogico, che è quello dello *scaffolding*.

In inglese il termine indica quelle strutture che vengono innalzate in edilizia per supportare la costruzione degli edifici: possiamo richiamare le strutture metalliche in "tubi Innocenti"², tanto per capirci. Bruner, psicologo statunitense anch'egli vissuto nel secolo scorso, usò questo termine per descrivere come i bambini imparano a fare le cose grazie all'aiuto degli adulti che li supportano, con gesti, parole, indicazioni varie.

Quindi con il termine *scaffolding* oggi si intendono tutte quelle strategie, quegli strumenti, quei metodi, quei sussidi, ecc. che l'adulto può mettere in campo per sostenere l'apprendimento dell'alunno nella fase prossimale di sviluppo.

Senza *scaffolding* giusto, competente, adeguato e puntuale, l'alunno con disabilità intellettiva non può apprendere quanto e come potrebbe (o non apprenderà affatto).

Delle strutture di supporto dell'edilizia, lo *scaffolding didattico* ha anche un'altra caratteristica: va tolto via via che l'edificio cresce, cioè va rimodulato e ritratto man mano che l'alunno impara a fare le cose con sempre maggiore autonomia.

Un supporto che si mantiene quando non è più necessario diventa una gabbia che impedisce la crescita e blocca lo sviluppo. Troppo aiuto è negativo tanto quanto poco aiuto, anzi, a volte è anche peggio.

D. La valutazione

Attenzione perchè c'è differenza tra valutazione dell'apprendimento nel caso degli alunni a sviluppo tipico (in cui si può dare la situazione di alunni che non studiano e non si applicano e di conseguenza falliscono anche in caso di insegnamento adeguato, facendo sempre la tara sulla questione della capacità degli adulti di motivare all'apprendimento anche gli alunni più recalcitranti) e degli alunni con disabilità intellettiva.

Quando si parla di alunni con disabilità intellettiva, soprattutto con disabilità importanti, la valutazione riguarda il lavoro degli adulti. Non è l'alunno che fallisce nell'apprendimento, sono gli adulti che hanno definito male gli obiettivi o non hanno utilizzato le corrette procedure di insegnamento. Cioè che non hanno insegnato come quell'alunno apprende.

Quindi non è l'alunno che non ha raggiunto gli obiettivi. Gli adulti in modo continuativo, attento, perspicace, assiduo, devono controllare se l'alunno apprende

come e quanto si pensava e devono correggere il tiro immediatamente se ciò non accade. **IMMEDIATAMENTE**, non dopo mesi in cui si è rimasti a fare cose che l'alunno non capisce, trascinandosi per tempi in cui l'alunno non ha avuto alcun sviluppo (anzi, a volte è addirittura peggiorato).

Il GLO tra Decreto e Linee Guida: aspetti problematici

Con la mail n.5 di ieri ho presentato i primi elementi relativi alla costituzione del GLO evidenziando alcune prime incongruenze, perplessità e potenziali aree di conflitto.

Alcune mail successive alla mia hanno già evidenziato, sia nelle FAQ del ministero sia in osservazioni di associazioni, che le questioni stanno già venendo al pettine ad una prima attenta lettura, prima ancora che si passi alla fase operativa vera e propria.

Cerco di riassumere alcuni punti.

Composizione del GLO

L'ambiguità nell'indicazione delle componenti del GLO ha origine nel Decreto Legislativo 96/2019 e precisamente nell'art. 9 [gruppi per l'inclusione scolastica] comma 10 che incollo testualmente: *“Al fine della definizione dei PEI e della verifica del processo di inclusione, compresa la proposta di quantificazione di ore di sostegno e delle altre misure di sostegno, tenuto conto del profilo di funzionamento, presso ogni Istituzione scolastica sono costituiti i Gruppi di Lavoro Operativo per l'inclusione dei singoli alunni con disabilità . Ogni Gruppo di lavoro operativo è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità , o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare e con un rappresentante designato dall'Ente Locale”*²

E' da qui che origina l'ambiguità : torniamo al discorso del peso delle parole della Legge, che non sono mai "buttate là". A leggere questo comma puo' sfuggire l'ambiguità dell'espressione "E' composto" indicando la parte scolastica e "partecipano" nella parte che riguarda tutti gli altri.

Quando uscì il Decreto Legislativo n.96/2019, correttivo del prevedente 96/2017, non ricordo se vi furono prese di posizione nette rispetto all'ambiguità della formulazione di questo articolo.

Ora però, entrando nel vivo della questione del PEI, l'ambiguità nella definizione dei GLO diventa evidente e drammatica.

Pare infatti che vi siano due parti: una *di diritto* e una *per concessione*.

E' evidente che questa formulazione dovrà essere rivista: componenti "di diritto" sono sicuramente quelle scolastiche ma anche la famiglia o chi esercita la potestà genitoriale, nonché l'alunno (per quanto possibile).

Queste revisioni potranno essere fatte prima del PEI di giugno e soprattutto prima di quello di ottobre?

Ne dubito, visto che siamo in crisi di governo, crisi pandemica, ecc. ecc.

Come si potrebbe agire nel frattempo?

Secondo me, e ripeto: secondo me, si potrebbe innanzi tutto chiedere al Dirigente Scolastico di formalizzare la composizione del GLO con un decreto, in cui siano scritti tutti i nomi uno ad uno. Quando i genitori (ed eventualmente l'alunno) saranno scritti nero su bianco nel decreto, faranno parte del GLO a pieno titolo. (Riferimento normativo: Decreto n.18272020 art.3 comma 8: "*Il Dirigente scolastico, a inizio dell'anno scolastico, sulla base della documentazione presente agli atti, definisce, con proprio decreto, la configurazione del GLO*")

Se qualche dirigente scolastico facesse delle storie, in modo particolare sulla componente genitori (se ne vedono di ogni), ricordare l'art. 30 della Costituzione: "E' dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli"². Qualsiasi decisione relativa all'educazione e all'istruzione dei figli che fosse presa escludendo la famiglia, sarebbe da impugnare in tribunale e portare davanti alla Corte Costituzionale.

Come secondo elemento da controllare è che l'osservazione dell'alunno, la definizione degli obiettivi, etc. siano effettivamente rispondenti alla realtà dell'alunno.

A questo punto, ove a fronte di profili di gravità evidenti rilevate nell'osservazione e affrontate con la definizione di obiettivi operativi molto chiari e precisi, ove si arrivasse ad un conflitto tra componente scuola e componente famiglia, per le ore di sostegno, si rifiuta il PEI, si fa causa e sicuramente si vince.

Se la descrizione è invece superficiale, fatta male, gli obiettivi imprecisi e mal formulati, e viene accettata dalla famiglia, poi diventa difficile intervenire nelle ore di sostegno.

Questo è il meccanismo del PEI come delineato da questa normativa.

Ripeto: bisogna comunque che le formulazioni ambigue vengano cancellate al più presto.

Cosa dire della richiesta di ore di sostegno?

Io non ne ho ancora trattato affrontando la lettura dei punti del decreto e delle linee guida perchè sono più avanti rispetto al punto molto iniziale a cui sono arrivata.

Non vorrei affrontarlo adesso perché il punto di arrivo di una serie di operazioni che vengono fatte prima (osservazione dell'alunno, individuazione dei punti di forza e di

quelli deboli, individuazioni delle barriere e delle facilitazioni, definizione degli obiettivi annuali, intermedi e operativi, metodi, strumenti, tempi, ambienti di apprendimento, verifiche). Se queste operazioni saranno fatte bene, la necessità di ore di sostegno dovrebbe essere resa evidente e non sarebbe possibile, ad esempio, alla componente scuola chiedere poche ore di sostegno per un alunno le cui gravi o gravissime difficoltà siano correttamente descritte.

Il caso citato nelle FAQ, quello di un alunno sordo (senza altri deficit) per cui la scuola ha chiesto meno ore di sostegno di quante la famiglia ne volesse, può essere il tipico esempio-trappola. Sappiamo tutti che per un alunno sordo (e basta) troppo sostegno diventa un ostacolo e non un aiuto all'autonomia. Poi ci sono famiglie che vogliono tutto a prescindere, ma sono soltanto alcune e in quadri che presentano spesso altri problemi rimasti sotto traccia. Usare questo esempio diventa fuorviante perché la maggior parte dei conflitti nasce su casi gravi, come spesso accade nell'autismo. E i conflitti sono raramente nella stesura del PEI ma con l'Amministrazione che assegna meno ore di sostegno di quante richieste nei PEI. E in questi casi la famiglia vince sempre.

Ancora una osservazione sulle FAQ. Come ho detto nella prima mail, le Linee Guida e le FAQ non possono dire cose che NON sono nel decreto.

Nel decreto si dice, a proposito della richiesta di sostegno: art. 15 comma 2
*“Partendo dall'organizzazione delle attività di sostegno didattico e dalle osservazioni sistematiche svolte, tenuto conto del Profilo di Funzionamento e del suo eventuale aggiornamento, oltre che dei risultati raggiunti, nonché di eventuali difficoltà emerse durante l'anno, il GLO propone, nell'ambito di quanto previsto dal presente decreto, il fabbisogno di ore di sostegno per l'anno scolastico successivo, avendo cura di motivare adeguatamente la richiesta”*².

In nessuna parte di questo comma si dice che il GLO agisce nella sola componente docente. Nè che in caso di discordia, sarebbe il parere della componente “scuola” a dover prevalere.

Quindi non esito a dire che la risposta alla FAQ (citata nella mail di Toffolo) in cui si dice che il sostegno lo decide la scuola, è priva di fondamento giuridico.

Per questo ho detto: attenzione alle FAQ e alle stesse Linee Guida, perchè spesso le risposte sono date in base a ciò che pensa l'anonimo che risponde o, peggio, sono date cercando di far passare “linee” di pensiero e di azione che erano state precluse nella fase di stesura del testo normativo.

Credo opportuno a questo punto fare una ulteriore precisazione riguardo **alla Unità di Valutazione Multidisciplinare** della AUSL.

Attualmente queste Unità **non ci sono**.

Da dove derivano? Ancora una volta dobbiamo tornare al Decreto Legislativo n.96/2019 (e al precedente Decreto Legislativo n.66/2017).

Nel nuovo percorso di certificazione ivi tratteggiato, dopo l'accertamento di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica (così si chiamerà la certificazione per la scuola) dovrà essere redatto un “profilo di funzionamento” ad opera della Unità di Valutazione Multidisciplinare *“composta da: a) uno specialista in neuropsichiatria infantile o un medico specialista, esperto nella patologia che connota lo stato di salute del minore; b) almeno due delle seguenti figure: un esercente di professione sanitaria nell'area della riabilitazione, uno psicologo dell'età evolutiva, un assistente sociale in rappresentanza dell'Ente locale di competenza”*. Il Profilo Funzionale serve da base per la redazione del PEI.

Per dare il via a tutto questo percorso sarebbero occorsi diversi passaggi: redazione di decreti attuativi concordati tra Stato e Sistema delle Regioni (trattandosi di sanità siamo in ambito di legislazione concorrente). Poi l'eventuale Accordo in Conferenza Unificata dovrebbe essere recepito dalle varie leggi o decreti regionali, ciascuna Regione il proprio.

Questi passaggi ad ora non ci sono. Quindi niente Unità di Valutazione Multidisciplinare e niente Profilo di Funzionamento.

Si va avanti con quello che c'era prima.

17 febbraio 2021

- a) La definizione degli obiettivi di apprendimento e delle modalità e dei mezzi di insegnamento nel modello nazionale del PEI**
- b) Osservazioni sul contesto**

Gentili,

Nella scorsa mail (la numero 10) ho cercato di spiegare i passaggi di programmazione corretti per individuare gli obiettivi e definire come insegnarli in modo che l'alunno li apprenda nelle sue specifiche condizioni.

- a) La definizione degli obiettivi di apprendimento e delle modalità e dei mezzi di insegnamento nel modello nazionale del PEI**

In questa mail parto dalla struttura del PEI in cui questo lavoro dovrebbe essere riportato.

Come vedete tornano le 4 dimensioni che abbiamo trovato prima come derivate dal Profilo di Funzionamento, poi comparire come strutturazione dell'osservazione ed ora ritornano nella fase di programmazione (obiettivi, attività/contenuti, strategie/metodi, strumenti/mezzi).

Questa scansione vale per tutti gli ordini di scuola.

La considerazione che desidero fare, e che ho già anticipato nella scorsa mail, è che sarebbe a mio avviso sbagliato affastellare nel primo riquadro tutti gli obiettivi fissati per quella dimensione e poi sotto indicare tutte le attività, i metodi ecc.

Ciò in quanto a ciascun obiettivo corrispondono attività diverse, svolte in tempi diversi, con modalità diverse, diversi contenuti, diversi metodi, diversi strumenti, ecc.

Quindi il riquadro sopra riportato dovrebbe, per correttezza, essere ripetuto per ogni obiettivo. Tenendo presente che per obiettivi si intendono le capacità acquisibili in questo determinato momento da parte di questo alunno con il supporto necessario a lui (siamo nell'area di sviluppo prossimale). Quindi niente "papiri" di pagine di obiettivi (o simili) scopiazzati dalle riviste o dalle guide o da Internet o dai libri - per quanto dotti possano essere i loro autori).

Il PEI deve essere pensato come una struttura "organica" perché deve adattarsi allo sviluppo di un essere umano, in tutta la sua complessità.

Fissiamo gli obiettivi principali (**principali!!!**) che possiamo vedere come prossimi e raggiungibili. Fissiamo quelli. Poi, se va tutto bene, ampliamo il campo e inseriamo altri obiettivi. Nel modello di PEI ci sono gli spazi di revisione del PEI stesso. Il PEI va rivisto ogni volta che ciò si renda necessario. Non sono le sacre tavole della Legge.

Tra l'altro, agendo in questo modo, muovendosi passo passo e consolidando il terreno mentre si procede, si rischia meno di fare capitomboli, che poi finirebbero per diventare tante "condanne" dell'alunno che "non ha raggiunto gli obiettivi" (o, come ho letto in certi PEI, che ha "raggiunto parzialmente" l'obiettivo, affermazione

che è in sé una bestemmia pedagogica: significa che l'obiettivo era mal formulato, o che non si è stati capaci di insegnarlo).

b) Osservazioni sul contesto

Nei modelli di PEI, dopo la fase di programmazione, collegata all'osservazione dell'alunno, c'è un settore dedicato all'osservazione del contesto.

Il Decreto e le Linee Guida collocano questa fase nell'ottica ICF, cioè della Classificazione Internazionale del funzionamento umano elaborata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Va innanzi tutto precisato, soprattutto per le famiglie, di cosa si tratta.

Piccolo cenno ai sistemi di classificazione che si incontrano quando si parla di certificazione di disabilità.

Ci sono 3 grandi "sistemi" internazionali di classificazione, che vengono chiamati in causa in contesto scolastico quando si tratta di alunni certificati.

Il primo sistema di classificazione è il **DSM** (Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi mentali), giunto alla sua quinta edizione. Questo sistema è elaborato dall'Associazione degli Psichiatri Americani, e viene usato in tutto il mondo, soprattutto in ambito ospedaliero. Ad esempio, l'autismo ha il codice 299.00.

Questo sistema è adottato soprattutto negli ospedali, non necessariamente nella sua ultima versione (la quinta, che è stata molto contestata) ma a volte nella formulazione precedente (la quarta).

Il secondo sistema di classificazione, quello con cui tutti abbiamo più familiarità, è **ICD** (cioè la classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati), elaborata dall'organizzazione mondiale della sanità (OMS).

Attualmente parliamo ancora (e soprattutto) della versione 10, ma nel 2018 è già stata rilasciata la versione 11. Sempre per proseguire con l'autismo, il cosiddetto autismo infantile nell'ICD 10 viene classificato come F84.0.

L'ICD 11 distingue diverse tipologie di disturbi dello spettro autistico. L'autismo con disabilità intellettiva e disabilità nell'uso del linguaggio funzionale diventa 6A02.3

Mi fermo qui per non appesantire troppo la questione, ma va detto che attualmente la normativa italiana prevede che nelle diagnosi per la scuola venga usato il codice ICD 10 (e non l'ultima versione).

Il terzo sistema di classificazione è **ICF**, cioè la Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute, elaborato sempre dall'OMS.

Questa classificazione non riguarda le malattie (che sono descritte dal DSM e dall'ICD) ma come le persone "funzionano" nei vari contesti in cui si trovano.

L'idea di fondo, semplificando molto, è che la disabilità in sé è soltanto una parte del problema: perché ci sono condizioni in cui una persona con disabilità può vivere agevolmente e condizioni in cui sta malissimo. E queste condizioni dipendono da come è organizzato il contesto, familiare, sociale, urbanistico, architettonico, legale, culturale, ... in cui la persona si trova. A volte le condizioni diventano esse stesse una causa di "malattia", di "disfunzionamento" di una persona. Ad esempio, con il lockdown noi stessi abbiamo sperimentato questa condizione, e abbiamo visto che essere chiusi in casa, in sé significa poco se non si precisa se la casa è grande, poco affollata, dotata di servizi, balconi, giardini, ... oppure se è piccola, sovraffollata, con i servizi essenziali, ecc.

Non mi dilungo. Comunque la versione di ICF cui si fa riferimento nei testi normativi non è l'ultima uscita. Infatti si parla ancora di ICF-CY cioè Children and Young, che era l'appendice approvata nel 2007 e dedicata all'età evolutiva. L'ultima versione di ICF, invece, riassorbe questa fascia d'età nel quadro generale.

Quindi esaminare il contesto in ottica ICF, in soldoni, significa non occuparsi più delle patologie, delle disabilità, delle malattie, ma vedere cosa c'è intorno all'alunno certificato e comprendere cosa costituisce un ostacolo al suo sviluppo e al raggiungimento dei suoi obiettivi, e cosa invece può facilitarlo. Ovviamente lo scopo sarebbe quello di rimuovere gli ostacoli e potenziare i facilitatori.

Cosa niente affatto facile né automatica. Faccio un esempio "estremo": se il maggior ostacolo allo sviluppo di un alunno certificato consiste nel fatto di essere assegnato ad un gruppo di insegnanti incompetenti ... come potrebbero essere gli stessi insegnanti, nel GLO a scriverlo? E in ogni caso, cosa farebbero?

Non dico che questa voce non sia utile, ma va meglio specificata, parlando di ostacoli rimuovibili e di facilitatori possibili (nel quadro, ad esempio, di un *accomodamento ragionevole*).

Così il decreto:

<https://lh3.googleusercontent.com/>

Gn8kcmcE2yUujud7yxqco3zKdRrSvnJQpt9_2WQnuTebXarFiRJdMSme-HDfHsw1qUGM=s170

Le Linee Guida approfondiscono la questione dell'ambiente/contesto, dandone queste dimensioni:

- Ambiente fisico
- Ambiente sociale
- Atteggiamenti (potrebbe forse dirsi *ambiente culturale?*)

Le Linee guida si dilungano molto su alcuni aspetti, soprattutto facendo notare come l'ambiente inclusivo riguarda tutti gli alunni e non soltanto quelli con disabilità, fornendo anche un questionario di auto-analisi (elaborato dall'UNESCO) attraverso cui gli insegnanti possono riflettere sulle loro pratiche.

Non mi addentro in questo percorso, che in sé è interessante ma rimane il fatto che gli insegnanti (tutti) dovrebbero avere una formazione specifica sulle didattiche inclusive; senza questa capacità, le belle parole sono destinate a rimanere tali.

Graziella Roda