



**Samantha Armani**

Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione (Disfor)

**Valentina Pennazio**

Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione (Disfor)

## L'ideazione di uno strumento per guidare i docenti nella la realizzazione di una progettazione universale in dialogo con il PEI. Un percorso di Ricerca-Formazione

### The creation of a tool to manage the teachers in a realization of a universal desing in a dialogue with IEP. A path of Action-Formation

Sezione Monografica

#### ABSTRACT

The contribution wants to introduce the design structure of a Research-Formation path started from September 2022 with the teachers of a school (that includes kindergarten, primary and lower secondary school) province of Savona, in Liguria Region, aimed to producing a tool that can to manage teachers in the realisation of individualized and personalized learning paths able of creating really, not only in theoretical level, but also in practical aspect, the dialogue between the IEP and class design (in its micro and macro dimension) wished by the legislation and literature of the sector.

**Keywords:** Co-design, Co-evaluation, Inclusion, EIP

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Armani S., Pennazio V. (2022). The creation of a tool to manage the teachers in a realization of a universal desing in a dialogue with IEP. A path of Action-Formation. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 32-40. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-02>

**Corresponding Author:** Samantha Armani | [samantha.armani@unige.it](mailto:samantha.armani@unige.it)

**Received:** 10/10/2022 | **Accepted:** 19/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-02

\* Samantha Armani ha scritto i paragrafi: 1 "Introduzione", 2 "Framework teorico di riferimento", 2.1 "Co-progettare: come?", 2.2 "Co-valutare: come?" e 4 "Conclusioni".  
Valentina Pennazio, ha scritto il paragrafo 3. "La Ricerca-Formazione", 3.1 "La definizione dell'obiettivo e la creazione di un macro-contenitore" e 3.2 "Fasi di lavoro".



## 1. Introduzione

A partire dall'emanazione del D.lgs. n.66/2017 e con le sue successive modifiche (D.lgs. n.96/2019) all'interno delle istituzioni scolastiche ha preso avvio un processo di riflessione volto a comprendere le modalità con le quali poter realizzare effettivamente un Piano Educativo Individualizzato (PEI) fondato sulla prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento umano (ICF) (Ianes et al., 2021). Poiché tra queste modalità un elemento che acquista valore è quello della corresponsabilità educativa che implica una partecipazione congiunta e attiva di tutti gli insegnanti, non solo alla stesura del PEI, ma anche della progettazione prevista per la classe, diventa fondamentale l'acquisizione di competenze inclusive in tutti i docenti. Nell'anno scolastico 2021/2022 il Ministero dell'Istruzione ha istituito una formazione specifica sulle tematiche inclusive di 25 ore, come si può vedere nel documento: "Formazione in servizio del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità ai sensi del comma 961, art. 1 della legge 30 dicembre 2020, n. 178 – DM 188 del 21.6.2021" (Ministero dell'Istruzione, 06/09/2021) rivolta a tutti gli insegnanti dei diversi ordini e gradi scolastici, senza specializzazione sul sostegno, che nell'anno scolastico 2021/22 avessero avuto presente nella sezione o in classe, un alunno o uno studente con disabilità. La formazione è stata voluta sia dalla Direzione Generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico, sia dalla Direzione Generale per il personale scolastico. Gli insegnanti hanno potuto così avvicinarsi alle tematiche dell'inclusione, attraverso 16 ore di incontri teorici e 8 ore di laboratori pratici. Al termine del corso è stato previsto un test finale, preparato dai diversi Comitati Tecnico Scientifici di ogni singolo Ufficio Scolastico Regionale. Questo tipo di formazione ha sicuramente dato un contributo importante nella formazione inclusiva degli insegnanti che non è risultata però risolutiva, facendo emergere la necessità di proseguire verso questa preparazione: lavorare in ottica inclusiva secondo la prospettiva bio-psico-sociale, vuol dire affrontare riflessioni molto ampie, sapersi porre continuamente in discussione, identificare le diverse tipologie di bisogni e in risposta a queste le strategie didattiche più consone.

Come sostiene la letteratura del settore (Besio & Caldin, 2020), la pedagogia speciale può entrare nelle aule, durante tutti i momenti della formazione e della didattica nella quotidianità scolastica. Infatti essa si configura come una disciplina attiva e "vitale". Ritroviamo così la pedagogia speciale nella rete fra numerosi e differenti interlocutori in diversi ambiti: la scuola, la famiglia, i centri di ricerca, i contesti extra-scolastici, i centri di formazione degli insegnanti, solo per citarne alcuni. Una rete che possiamo vedere come possibilità di dialogo e di spazi di conversazione per unire saperi e competenze a favore dell'inclusione. Allora perché non potenziare la rete, proponendo un confronto fra università e territorio, per unire in modo circolare teoria e pratica, riflessioni ed esperienze, rigore scientifico ed emozioni. Queste ultime parole appaiono quasi opposte, ma non sono dicotomie, perché offrono nuove connessioni concettuali unendo il pensare e il fare a favore dell'inclusione.

Tali presupposti sono stati gli elementi che hanno permesso l'incontro e il dialogo fra diverse istituzioni come l'università e la scuola, presupposto imprescindibile per il percorso di Ricerca-Formazione che verrà presentato nel contributo. Infatti, le Istituzioni Scolastiche della Regione Liguria hanno iniziato a richiedere, in maniera sempre più diffusa, il supporto dell'Università al fine di acquisire maggiori conoscenze e competenze, per poter affrontare le sfide poste da una reale azione didattica inclusiva, basata su una progettazione rigorosa e specifica. Si è così pensato di sviluppare una ricerca, che potesse essere parte integrante di una formazione, in una circolarità fra teoria e pratica.

Il presente contributo presenterà pertanto l'impianto progettuale di un percorso di Ricerca-Formazione avviato a partire dal mese di settembre 2022 con i docenti di un Istituto Comprensivo della provincia di Savona nella regione Liguria, finalizzato a produrre uno strumento capace di guidare i docenti nella realizzazione di percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati capaci di creare effettivamente, non solo a livello teorico ma anche pratico, quel dialogo tra il PEI e la progettazione di classe (nella sua dimensione micro e macro) auspicato dalla legislazione e dalla letteratura del settore.



## 2. Framework teorico di riferimento

La scuola è stata coinvolta in un processo di cambiamento e rinnovamento in termini di “modalità progettuali” con le quali rispondere “alle differenze” al fine di valorizzarle. È cambiato anche il paradigma con il quale si ritiene necessario predisporre i percorsi di apprendimento per gli alunni e studenti con disabilità. Attualmente si fa riferimento al modello della qualità della vita (Schallock & Verdugo Alonso, 2006; Schallock, Gardner & Bradley 2007), che richiede una visione a largo raggio. Sviluppare tale modello significa, promuovere un lavoro educativo per far acquisire numerose abilità e competenze utili sia a scuola, sia nella vita extrascolastica, al fine di raggiungere il benessere della persona, intesa nella sua interezza. Lo scopo ultimo presuppone di pensare a un percorso educativo e di supporto a lungo termine, rivolto al bambino, futuro adulto che potrà stare bene sia a livello personale (essere in salute, sia fisica, sia psicologica), lavorativo (ad esempio, realizzazione di sé, benessere economico), sociale (buone relazioni sociali, inclusione). Ciò che si fa oggi a scuola, non è slegato allora dal futuro dell'alunno, ma le abilità acquisite ora, diventeranno utili per la sua crescita futura? Le sue conoscenze appena apprese, saranno importanti per la sua vita di domani? La sua progettazione educativa tiene conto dell'importanza della verticalità per il suo apprendimento e, ancora, per la realizzazione di una futura autonomia e indipendenza quando il bambino sarà adulto? Tutto ciò delinea uno scenario molto diverso da quanto è stato realizzato fino ad ora a scuola, gli interventi non possono essere slegati l'uno dall'altro, ma devono inevitabilmente tenere conto di un lungo percorso che non si esaurisce né nell'anno scolastico, né nell'adempimento dell'intero ciclo scolastico. Il modello della qualità della vita insieme alla prospettiva bio-psico-sociale creano uno stimolante panorama per creare nuove occasioni e spazi di inclusione.

Per arrivare a ciò, è fondamentale costruire un percorso a lungo termine ben progettato e in dialogo con il progetto previsto per l'intera classe. Il PEI può diventare uno strumento di programmazione educativa fondamentale, ma fino a pochi anni fa, non esisteva un modello unico nazionale. Pur riconoscendo la sua importanza, ogni Istituto scolastico aveva un format, magari simile, seppur diverso e ciò ha portato con sé diverse criticità. Alcuni format erano infatti più schematici, altri più prolissi, ma senza uno schema comune, diventava più complesso comprendere cosa richiedevano alcuni punti, inserendo le informazioni richieste. Inoltre una diversa organizzazione delle informazioni, poteva creare difficoltà nella lettura del PEI e nel ricercare alcuni elementi al suo interno. Con il tempo ci si è resi conto che la varietà di modelli rischiava di non avere una visione comune globale: ad esempio, potevano essere poste particolari attenzioni su alcune dimensioni, ma omesse altre, risultando così documenti incompleti. Alcune regioni hanno optato nella costruzione di un PEI comune per tutte le scuole del territorio, come ad esempio, la Regione Piemonte che aveva iniziato a proporre un modello di PEI su base ICF, insieme a linee guida che potessero supportare gli insegnanti nella compilazione. Questi sono stati passi importanti per la realizzazione di un modello unico che è entrato in vigore solo successivamente, diventando obbligatorio dall'anno scolastico 2021/22.

Con l'arrivo del modello unico di PEI, dopo la formazione specifica sull'inclusione, emerge però che il problema principale per i docenti, sia quello di trasporre nella pratica quanto appreso a livello teorico. Come progettare, insieme al proprio team docente di appartenenza, a livello macro e micro, percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati capaci da un lato, di valorizzare le peculiarità presenti nel contesto classe e, dall'altro, di dialogare con il PEI nella sua concezione bio-psico-sociale? Nelle relazioni, quanto svolto nella pratica ha un'intenzionalità, come sostengono Cunti e i suoi collaboratori (Cunti et al., 2010). Gli insegnanti si chiedono come possono tradurre questo tipo di intenzionalità relazionale ad essere educativa all'interno della progettazione. È necessario poter pensare agli obiettivi educativi che vogliamo raggiungere con gli alunni, unendo saperi, abilità e competenze. In questo senso gli insegnanti spesso sono lasciati da soli ad affrontare questo lavoro così complesso, soprattutto se parliamo di alunni con disabilità. Il lavoro di gruppo con l'intero team docente di classe è importantissimo per supportare il collega di sostegno, ma ci vuole un modo per organizzare il lavoro ed unire quanto le prospettive teoriche suggeriscono alla pratica didattica quotidiana.

Le logiche del nuovo PEI si sono inserite inoltre, all'interno di una concezione dell'inclusione che ha



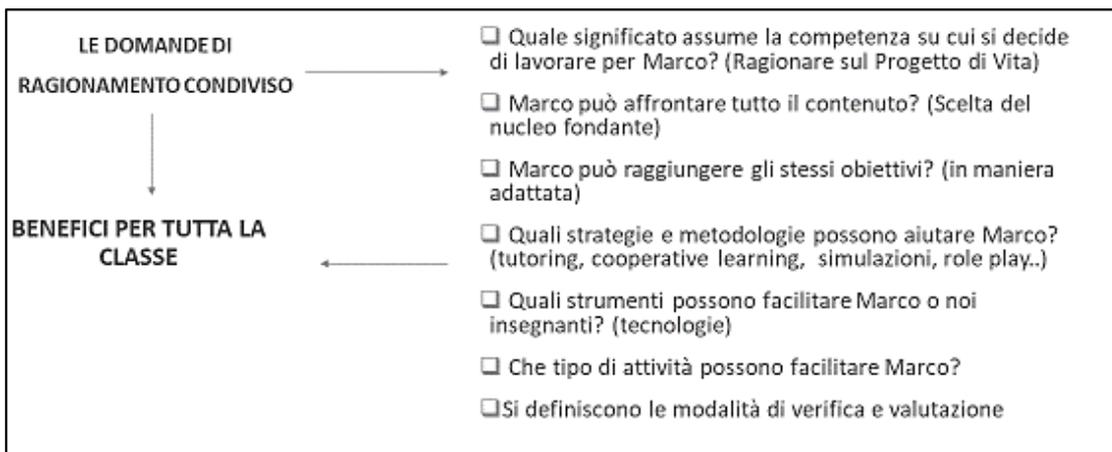
come obiettivo la realizzazione di percorsi di insegnamento-apprendimento capaci di valorizzazione e promuove le specificità di ogni studente, in linea con i principi propri della progettazione universale (UDL) (Cottini, 2019; Ghedin & Mazzocut, 2017; Rose et al., 2012). Le riflessioni di diversi autori, evidenziano come sia fondamentale puntare su questo tipo di progettazione per poter ampliare gli spazi di intervento flessibili verso i bisogni educativi speciali dei nostri alunni o studenti. (Savia, 2015, 2016; Demo & Veronesi, 2019). Inoltre l'UDL consente anche un coinvolgimento attivo del bambino (Sipala, 2016), fornendo possibilità e mezzi per potersi esprimere prima di tutto come persona (Di Vincenzo, 2016) "I principi e le linee guida UDL, (...) sono da considerarsi sempre in evoluzione, non prescrittivi, ma orientativi per un indirizzo che vuole fundamentalmente rendere più accessibile l'apprendimento di tutti e più inclusivi i contesti formativi" (Savia, 2015, p. 54). Saper progettare diventa allora presupposto fondamentale per fissare obiettivi comuni, ma anche realistici, che possano andare incontro alle attitudini del bambino e alle sue reali esigenze educative. Il lavoro di progettazione che ne consegue è grande e deve essere congiunto. Alla progettazione si lega così anche un lavoro di monitoraggio e di valutazione per comprendere se davvero si stanno facendo i giusti passi in ottica educativa per ogni singolo bambino o ragazzo.

Per l'esperienza descritta, si è scelta una modalità specifica di lavoro, la ricerca-formazione (Nigris et al., 2020). Le riflessioni e le proposte su come sviluppare formazione per gli insegnanti, dei diversi ordini e gradi di scuola, anche riguardo all'inclusione, sono state ricche e numerose (Favorini, 2015; Asquini, 2018; Baldacci, Riva & Nigris, 2020). La scelta ricade su tale metodologia, perché essa consente di svolgere una ricerca e allo stesso tempo di apprendere attraverso modalità partecipative e coinvolgenti. Tutto ciò comporta un valore aggiunto all'esperienza dei docenti, che viene media dai ricercatori. In altre parole, la formazione diventa un elemento di riflessione per l'insegnante, che può così trasformare il suo agire educativo, seguendo un continuo dialogo fra università e scuola (Asquini, 2018).

## 2.1 Co-progettare: come?

La co-progettazione consente agli insegnanti di definire ruoli e responsabilità durante la gestione della lezione, di costruire un linguaggio comune attraverso un lavoro di condivisione dei significati, di creare un ambiente favorevole con un'attenta considerazione delle esigenze individuali e di gruppo per garantire benefici a ciascun alunno all'interno del contesto classe (Walther-Thomas & Bryant, 1996; Pennazio 2017). Attraverso la progettazione collaborativa gli insegnanti possono arrivare a stabilire competenze, obiettivi, contenuti, strumenti, modalità, approcci di lavoro e ruoli di ciascun soggetto coinvolto (Walther-Thomas, 1997). Questa modalità progettuale diventa ancora più efficace qualora riesca ad andare oltre la sola pianificazione delle attività in classe coinvolgendo congiuntamente insegnanti e studenti fino a essere "assunta" come modello, dalla scuola e dall'intera comunità di riferimento (Ghedin et al., 2013). Nella co-progettazione si realizza il cosiddetto "punto di contatto" cioè l'avvicinamento e il collegamento tra gli obiettivi pensati per la classe e quelli previsti per gli alunni con bisogni educativi speciali. In questa prospettiva diventa possibile realizzare nel concreto percorsi individualizzati/personalizzati in cui effettivamente ogni studente possa essere coinvolto in un processo di apprendimento rispondente alle sue caratteristiche (Tomlinson, 2003).

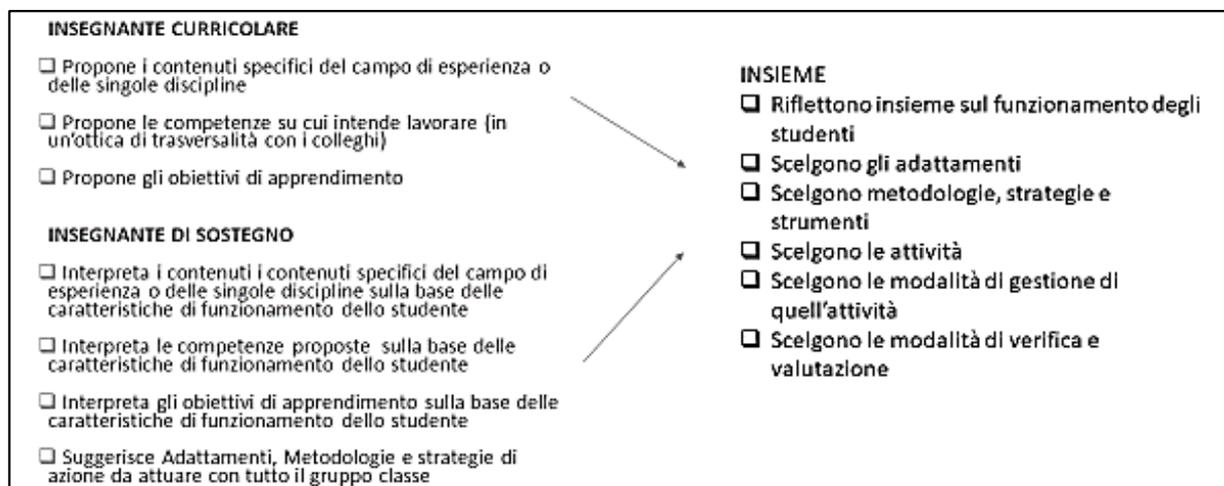
La tabella (Tab. 1) indica il processo riflessivo che porta alla realizzazione del punto di contatto tra le progettazioni (curricolare e PEI). Si evince come, il porsi in maniera critica verso ogni elemento da inserire nella progettazione (sia questo una competenza, un obiettivo, un contenuto) consenta di definire in maniera specifica quanto ognuno di questi aspetti sia affrontabile e significativo per ogni studente. Il processo riflessivo si allarga verso tutti gli studenti e non solo quelli con bisogni educativi speciali, nell'ottica della valorizzazione delle differenze.



Tab. 1 – Definizione del punto di contatto

La tabella 2 mostra invece la dinamica che dovrebbe attivarsi tra gli insegnanti curricolari e di sostegno durante la co-progettazione.

Nello specifico, l'insegnante curricolare dovrebbe essere propositivo e selettivo verso competenze, obiettivi e contenuti da inserire nella progettazione rivolta alla classe mentre l'insegnante di sostegno dovrebbe assumere un ruolo interpretativo e di decodifica. Sulla base delle competenze specifiche di lettura del bisogno infatti, dovrebbe riuscire a declinare le proposte dell'insegnante curricolare sulle caratteristiche di funzionamento specifiche di ogni studente. Infine, in maniera congiunta, le due professionalità dovrebbero scegliere gli adattamenti, le metodologie e le strategie da attuare, le attività e possibili percorsi di apprendimento diversificati e volti a promuovere le specificità di ogni studente.



Tab. 2 – Unione di competenze differenti dei docenti

## 2.2 Co-valutare: come?

Strettamente connessa alla co-progettazione risulta poi la co-valutazione che deve interessare tutti gli insegnanti indistintamente con uno sguardo aperto sugli alunni della classe. La letteratura offre una definizione di co-valutazione che la identifica come il mezzo tramite il quale i docenti che praticano il co-insegnamento possono essere attivamente coinvolti nella discussione e nella condivisione delle loro concezioni e delle corrispondenti pratiche riguardanti la valutazione (Conderman & Hedin, 2012). Si tratta,



dunque, di una valutazione inclusiva che poggia su alcuni punti fermi da tenere in considerazione, tra cui: l'adozione di molteplici fonti di informazione nel momento in cui si valuta l'apprendimento, vale a dire l'adozione di più strumenti e metodi, ciascuno dei quali fornirà informazioni diverse sul progresso dello studente consentendo di compiere scelte in base a dati provenienti da fonti differenti (multidimensionalità) (Pennazio, 2017). Un secondo aspetto riguarda l'adeguatezza e l'importanza di un approccio partecipato alla valutazione, in cui non solo gli studenti diventino parte attiva del processo, ma insieme a loro, anche i genitori, i compagni di classe e gli altri potenziali attori del contesto (Ghedin et al., 2013).

### 3. La Ricerca-Formazione

Al fine di creare una rete che possa essere di confronto, ma anche di supporto, per i diversi professionisti del settore, l'Università si è messa in ascolto per comprendere e dialogare con i soggetti coinvolti nella formazione, nella didattica e nell'educazione. Il percorso di Ricerca-Formazione che sarà descritto, tenta di incontrare le reali esigenze dei contesti educativi. Nel caso specifico la scuola: un Istituto Comprensivo di Savona nella regione Liguria ha avvertito la necessità di contattare l'Università di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione (Disfor) per chiedere un supporto riguardo alla realizzazione di una progettazione e una valutazione che fosse funzionale per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e in dialogo effettivo con la progettazione e valutazione previste per la classe.

Durante l'incontro iniziale, in cui i ricercatori hanno interagito con gli insegnanti referenti dell'inclusione dei tre ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado), si è discusso in forma di brainstorming di alcune criticità riconducibili a tre ordini di questioni: (1) la mancanza di collaborazione tra i docenti nella stesura del PEI e il poco coinvolgimento degli insegnanti di sostegno nella progettazione e valutazione di classe; (2) la difficoltà di restituire alle famiglie degli alunni con disabilità un quadro progettuale e di valutazione dotato di senso effettivo e, infine (3) la difficoltà di utilizzare un registro elettronico poco flessibile e funzionale alla prospettiva di valorizzazione delle differenze così come rimarcata nell'ambito del framework teorico indagato in precedenza.

Dopo aver rilevato le criticità sopra menzionate, si è concordato di realizzare un percorso di Ricerca-Formazione (Nigris et al., 2020) al fine di creare un percorso comune di ricerca in cui insegnanti e ricercatori potessero collaborare alla costruzione progressiva delle modalità d'azione e delle strategie ritenuti utili in risposta alle problematiche rilevate. È stato stabilito dunque, di creare momenti di confronto sistematico su quanto di volta in volta prodotto e sui risultati ottenuti e di ragionare nella costruzione delle metodologie e strategie e sulle ricadute che queste effettivamente potrebbero apportare in contesto scolastico e nella comunità scientifica allargata in termini di innovazione.

#### 3.1 La definizione dell'obiettivo e la creazione di un macro-contenitore

L'obiettivo generale definito durante gli incontri iniziali può essere ricondotto alla creazione di uno strumento capace di agevolare gli insegnanti nella predisposizione della progettazione di classe nella sua interazione con il PEI. Nella pratica lo strumento inteso come un macro-contenitore, dovrebbe consentire ai docenti di: (1) declinare agevolmente le competenze (trasversali e disciplinari/legate ai campi di esperienza) così come i macro-obiettivi inseriti nella progettazione annuale in micro-competenze e micro-obiettivi (graduati per difficoltà) a partire anche dalle informazioni fornite dalla famiglie e dai professionisti che eventualmente si interfacciano con lo studente; (2) estrarre e inserire i suddetti micro-obiettivi all'interno del PEI (prevedendo già in origine modalità calate sui bisogni specifici dell'alunno ma anche dei compagni dello stesso); (3) creare una valutazione più chiara e comprensibile per la famiglia; (4) sollecitare la creazione di attività inclusive corredate da metodologie e strategie specifiche, esportabili e adattabili, applicando i principi dell'UDL, ai diversi contesti classe per raggiungere i micro-obiettivi di cui sopra.

In questo modo si avrebbe un dispositivo (macro-contenitore) in cui ogni competenza e ogni obiettivo



verrebbero razionalizzati pensando ai possibili fruitori (Quali sono le micro-competenze e i micro-obiettivi contenuti nella macro-competenza o macro-obiettivo selezionati per la classe?). A partire da questo contenitore sarebbe possibile progettare congiuntamente in maniera personalizzata per tutti gli studenti e non solo per quelli con disabilità. Infatti, si potrebbe lavorare su una stessa competenza/obiettivo/contenuto ma in modo che ognuno di questi sia declinato su ciò che effettivamente si ritiene che ogni studente potrebbe raggiungere. La valutazione, di conseguenza, riguarderebbe questa specificità della competenza, degli obiettivi e dei contenuti.

Lo strumento (raffigurato nella tabella 3) dovrebbe dunque contenere al suo interno la scorporazione di tutte le competenze, gli obiettivi e i contenuti suddivisi non solo per ordine di scuola ma anche per classe e discipline o aree disciplinari e una serie di attività che potrebbero essere realizzate attraverso l'utilizzo di metodologie di didattica attiva per raggiungere le stesse (questo nell'ottica anche di condivisione di buone prassi).

CONTENITORE – GUIDA PER LA PROGETTAZIONE CONGIUNTA DI CLASSE E DEL PEI				
<b>CAMPO DI ESPERIENZA - AREA DISCIPLINARE – DISCIPLINE</b> (selezionare in base all'ordine di scuola)				
<b>COMPETENZA CHIAVE EUROPEA</b> (selezionarne una o più, si consiglia un numero ridotto)		<b>MICRO COMPETENZA</b> (contenuta in ogni macro competenza individuata)		
<b>COMPETENZA CAMPO ESPERIENZA- AREA DISCIPLINARE- DISCIPLINA</b> (selezionarne una o più, si consiglia un numero ridotto)		<b>MICRO COMPETENZA</b> (contenuta in ogni macro competenza individuata)		
<b>NUCLEI DISCIPLINARI</b> (selezionarne uno o più, si consiglia un numero ridotto)	<b>MACRO-OBIETTIVI GENERALI</b> (selezionarne uno o più, si consiglia un numero ridotto. Ogni obiettivo individuato deve essere declinato in obiettivi specifici)	<b>OBIETTIVO SPECIFICO</b> (selezionarne uno o più, si consiglia un numero ridotto. Ogni obiettivo individuato deve essere collegato al macro-obiettivo)	<b>MICRO-OBIETTIVI</b> (Si collega a ogni obiettivo specifico, collegato a sua volta al macro-obiettivo. Selezionarne molti fin non a raggiungere la non ulteriore declinazione)	<b>CONTENUTO</b> (È collegato ai micro-obiettivi selezionati)
<b>COMPETENZA CHIAVE EUROPEA</b>				
<b>COMPETENZA CAMPO ESPERIENZA, AREA DISCIPLINARE, DISCIPLINA</b>				
<b>NUCLEO DISCIPLINARE</b>				
<b>MACRO-OBIETTIVO</b>				
<b>OBIETTIVO SPECIFICO</b>				
<b>CONTENUTO</b>				
<b>ATTIVITA'</b> (Le attività devono prevedere la partecipazione attiva di tutti gli studenti, quindi devono attingere a metodologie di didattica attiva (cooperative learning, tutoring, pbl...) oltre che alle classiche lezioni se necessarie)				

Tab. 3 – Strumento Macro-contenitore



In questo modo in fase di progettazione si potrebbe disporre già di tutti le competenze, obiettivi e contenuti ragionati e scorporati fino alla loro manifestazione non ulteriormente scomponibile e si tratterebbe solamente di selezionare quelli più consoni per una classe e per ogni alunno (compreso l'alunno con disabilità). Le specifiche micro-competenze, micro-obiettivi e micro-contenuti verrebbero poi trasferite per ogni alunno all'interno del registro elettronico. La ricaduta in positivo si dovrebbe avere anche in fase valutativa perché alla famiglia si potrebbero comunicare effettivamente gli aspetti sui quali il proprio figlio ha effettivamente lavorato e di conseguenza valutato.

### 3.2 Fasi di lavoro

La prima fase di lavoro rivolta alla predisposizione dello strumento occuperà 12 mesi complessivi, durante i quali gli insegnanti lavoreranno periodicamente suddivisi per ordine di scuola, per classe e per campi di esperienza (scuola dell'infanzia), area disciplinare (scuola primaria) e discipline (secondaria di primo grado) supervisionati dai ricercatori dell'Università di Genova.

A partire dal mese di settembre 2023 verrà avviata la sperimentazione dello strumento e questa sarà intervallata da incontri di restituzione, confronto e riflessione critica con i ricercatori dell'Università al fine di riflettere insieme sui punti di forza e sulle criticità sulle eventuali modifiche da apportare allo strumento.

Se lo strumento sarà ritenuto valido ai fini di una progettazione inclusiva e di supporto ai docenti, si continuerà a usarlo, cercando di promuoverne l'utilizzo in altri Istituti Comprensivi della Liguria e per facilitare il dialogo con gli enti del territorio e la famiglia.

## 4. Conclusioni

Il contributo presenta un lavoro che comincia a delinearsi in uno scenario molto complesso e stimolante che apre a nuove prospettive.

Il percorso di Ricerca-Formazione appena iniziato si pone come sfida che potrà fornire numerose osservazioni da raccogliere in corso d'opera. Le esigenze della scuola sono molte: il nuovo modello di PEI ha posto un cambiamento nella logica della sua composizione e del suo monitoraggio, ha coinvolto tutti i soggetti che ruotano intorno al bambino e richiede così una visione congiunta frutto di scambio e confronto. Tutto ciò però non si ferma qui, perché oltre che alla compilazione del PEI bisogna aggiungere la realizzazione delle attività educative e didattiche, oltre che la valutazione di questo si è svolto. Lo strumento che potrà essere realizzato dagli insegnanti dell'Istituto Comprensivo, sarà non solo un prodotto a supporto della programmazione, ma può diventare uno strumento-guida per la realizzazione delle attività in classe e la valutazione di ogni singolo alunno o studente.

Emerge allora un quadro complesso che richiede uno sforzo congiunto fra gli attori coinvolti nel percorso di Ricerca-Formazione, da cui potranno emergere numerose considerazioni, frutto di quel dialogo fra tutti gli attori coinvolti: la scuola e l'università.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Riva M. G. & Nigris E. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Besio S., & Caldin R. (eds.) (2020). *La pedagogia speciale in dialogo con le altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bertagna G. (ed.) (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.
- Caldin R. (2022). *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Vol. 2, Trento: Erickson.
- Canevaro A., & Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.



- Conderman G., & Hedin L. (2012). Purposeful Assessment Practices for Co- Teaching. *Teaching Exceptional children*, 44, 4, p18-27.
- Cottini L. (ed.). (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- Cunti A., Lo Presti F., & Sabatano F. (2010). *Le competenze relazionali in ambito sanitario*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- d'Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia, Scholé.
- Dainese R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Caris M., & Cottini L. (2020). *Il Progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI: Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Demo H., & Veronesi D. (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In *Didattica e Inclusione Scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo; Traiettorie inclusive* (8, pp. 31-50). Milano: Franco Angeli.
- Di Vincenzo N. (2016). Fornire molteplici mezzi di azione e di espressione: essere persona e diversità come risorsa. In G. Savia (ed.), *Universal Design for learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Favorini A.N. (ed.) (2015). *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghedini E., Aquario & Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI, 11, 157-175.
- Ghedini E., & Mazzocut S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, X, 18, 145-162.
- Ianes D., & Cramerotti S. (2009). *Il Piano educativo individualizzato-Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., & Fogarolo F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. (ed.) (2019). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Malinverno A. (2012). *Nuove dimensioni della professionalità docente. La scuola come sistema di competenze*. Milano: Unicopli.
- Mariani A. (ed.) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., & Vannini I (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *Ricercazione*, 12, 2, 25-237.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Rose D. H., Gravel J. W., & Domings Y. M. (2012). UDL Unplugged: The Role of Technology in UDL. In T. E. Hall, Meyer, A. & D. H. Rose, *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York, NY: Guilford Press.
- Savia G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti. *Educare.it*, 15, 3, 52-56.
- Savia G. (ed.) (2016). *Universal Design for learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Scapin C., & Da Re F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.
- Schalock R. L., & Verdugo Alonso M. A. (2006). *Manuale della Qualità della Vita. Modelli e pratiche di intervento*, trad. it. Brescia: Vannini.
- Schalock R.L., Gardner J.F., & Bradley V.J. (2007). *Quality of Life for people with intellectual and other developmental disabilities. Applications across individuals, organization, communities, and systems*. Washington, DC: AAIDD.
- Sipala O. (2016). Inclusione educativa e varie forme di coinvolgimento nell'apprendimento. In G. Savia (ed.), *Universal Design for learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Tomlinson C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Walther-Thomas C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 4, 395-407.
- Walter-Thomas C., Bryant M., & Land S. (1996). Planning for Effective Co- Teaching. *Remedial and Special Education*, 17, 4, 255-264.