



Sofia Cramerotti



PEI



E NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

*Progettare l'inclusione
nella scuola dell'infanzia
e del primo ciclo*



Come possiamo utilizzare le nuove Indicazioni nazionali come strumento di lavoro nella progettazione del PEI? Quali connessioni possiamo costruire tra il nuovo quadro curricolare e la personalizzazione inclusiva?

Le nuove Indicazioni nazionali rappresentano un'importante opportunità per ripensare la progettazione educativa e didattica in chiave realmente inclusiva. Questo volume accompagna docenti curricolari e di sostegno nella lettura e nell'applicazione del nuovo quadro di riferimento, offrendo strumenti concreti per costruire un raccordo efficace tra curriculum di classe e PEI.

Attraverso esempi, modelli operativi e proposte metodologiche, il testo approfondisce i collegamenti tra i campi di esperienza della scuola dell'infanzia, gli obiettivi disciplinari della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado e le quattro dimensioni del PEI. Ampio spazio è dedicato alla personalizzazione degli apprendimenti, all'Universal Design for Learning (UDL), alla progettazione disciplinare, alla co-progettazione e alla co-docenza.

Nell'ottica del Progetto di vita, l'opera promuove anche l'autodeterminazione, l'autorappresentanza e la piena partecipazione di ciascuno ai contesti di apprendimento e di vita.

€ 17,50



9 788859 048305

www.erickson.it

Indice

<i>Presentazione</i> (Carlo Scataglini)	7
<i>Introduzione</i>	13
<i>Capitolo primo</i>	
Finalità e visione della scuola inclusiva nella Premessa culturale generale delle nuove Indicazioni nazionali	19
<i>Capitolo secondo</i>	
Il Profilo dell'alunno su base ICF: il diritto all'autodeterminazione e all'autorappresentanza nella prospettiva del Progetto di vita	33
<i>Capitolo terzo</i>	
I nuclei fondanti essenziali dei campi di esperienza, delle competenze attese e degli obiettivi nelle varie discipline	47
SCUOLA DELL'INFANZIA	54
SCUOLA PRIMARIA	69
SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	102
<i>Capitolo quarto</i>	
Competenze attese, obiettivi e conoscenze: personalizzare, differenziare e universalizzare l'apprendimento	141
<i>Capitolo quinto</i>	
Gli obiettivi disciplinari e le quattro dimensioni del PEI: due prospettive integrate (Alessio Morando)	169
<i>Capitolo sesto</i>	
Co-progettazione e co-docenza tra docente curricolare e docente di sostegno	203
<i>Bibliografia</i>	217

Introduzione

Prima di entrare nei contenuti specifici di questo volume, sento la necessità di chiarire il punto di vista da cui nasce questo lavoro. Un testo che affronta un tema così rilevante come il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e le nuove Indicazioni nazionali (NIN) per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo (MIM, 2025) porta inevitabilmente con sé una scelta di campo. La mia è una scelta che potrei definire operativa e sinergica.

Le nuove Indicazioni nazionali hanno suscitato, sin dalla pubblicazione delle prime bozze, un ampio e vivace dibattito nel mondo della scuola. I diversi studiosi, professionisti e associazioni professionali hanno analizzato il documento con grande attenzione, mettendone in luce aspetti nuovi, ma anche criticità, ambiguità interpretative, elementi di discontinuità rispetto ai precedenti documenti di indirizzo e, secondo alcuni, persino significativi arretramenti sul piano culturale e pedagogico. Si tratta di un confronto legittimo e, a mio avviso, estremamente prezioso, perché testimonia quanto la scuola italiana continui a interrogarsi sul proprio ruolo educativo e sulla qualità della formazione che offre alle nuove generazioni.

Questo libro, tuttavia, non nasce con l'obiettivo di aggiungere un'ulteriore voce a quel dibattito.

Non troverà spazio, nelle pagine che seguono, una lettura critica delle nuove Indicazioni nazionali, né un'analisi delle

loro criticità, delle questioni più controverse o delle scelte che hanno suscitato maggiori perplessità nella comunità scientifica e professionale. Non perché tali questioni siano irrilevanti o non meritino attenzione, ma perché ritengo che altri studiosi abbiano già offerto contributi autorevoli e approfonditi su questi aspetti.

Ho scelto, invece, una prospettiva diversa.

Le domande che hanno guidato la stesura di questo volume sono molto concrete: come possiamo, oggi, utilizzare le nuove Indicazioni nazionali come strumento di lavoro nella progettazione del PEI? Come possono dialogare con il PEI? Quali connessioni possiamo costruire tra il nuovo quadro curricolare e la personalizzazione inclusiva? In che modo i principi pedagogici, le finalità educative, le competenze, gli obiettivi e le scelte metodologiche delineati dalle Indicazioni possono diventare elementi vivi all'interno del lavoro quotidiano dei Gruppi di Lavoro Operativo (GLO) e dei/delle docenti?

Questa prospettiva nasce da una convinzione maturata negli anni di lavoro con le/gli insegnanti. La normativa può cambiare, i documenti ministeriali possono essere oggetto di consenso o di critica, ma ogni insegnante si trova comunque nella necessità di trasformarli concretamente in pratica educativo-didattica quotidiana. È questo uno dei compiti della professionalità docente: partire dai riferimenti normativi, comprenderne il significato, tradurli in scelte didattiche coerenti e renderli strumenti capaci di migliorare concretamente i percorsi di apprendimento di tutti gli alunni e le alunne.

Il PEI rappresenta probabilmente il «luogo» in cui questa capacità raggiunge la sua massima espressione. Molte volte nei nostri lavori (Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021a; Ianes et al., 2024; Cramerotti et al., 2023, 2024, 2025) abbiamo sottolineato come il PEI non sia un documento compilativo, né un adempimento amministrativo-burocratico, ma un progetto

educativo complesso che richiede di mettere in relazione i bisogni dell'alunna/o, il suo funzionamento descritto attraverso il modello bio-psico-sociale ICF (OMS, 2002, 2007), il curricolo e la progettazione disciplinare, le metodologie, gli ambienti di apprendimento, gli aspetti legati alla valutazione e il Progetto di vita. In questo intreccio, le nuove Indicazioni nazionali costituiscono inevitabilmente uno dei principali riferimenti culturali e pedagogici.

Per questa ragione ho ritenuto utile interrogarmi non tanto su ciò che «non c'è e avrebbe potuto esserci» nelle Indicazioni, quanto su ciò che possono offrire al lavoro inclusivo. Ogni documento normativo, infatti, contiene spazi interpretativi che la professionalità docente può valorizzare con le proprie competenze. Anche quando un documento presenta limiti o elementi discutibili o non pienamente condivisibili, esso è comunque un documento con il quale siamo chiamati a confrontarci e questo ci deve portare a individuare comunque i principi utili che ci offre, gli orientamenti e le possibilità operative che possono essere messi in modo funzionale al servizio di una scuola realmente inclusiva.

L'intento di questo libro è dunque quello di fornire alcune piste di riflessione per costruire occasioni, ponti, intrecci, risonanze:

- tra il curricolo e il PEI, tra le discipline e le quattro dimensioni;
- tra la progettazione della classe e quella personalizzata, individuando i punti di contatto e gli intrecci sempre possibili;
- tra la didattica «ordinaria» e la didattica inclusiva, con la prospettiva di creare una didattica universale per tutti/e attenta alle differenze ma considerandole non l'eccezione ma la norma delle nostre classi scolastiche;
- tra insegnanti curricolari, di sostegno, educatori, assistenti all'autonomia e alla comunicazione e, più in generale, tra tutte le figure di riferimento educativo che lavorano all'interno della scuola.

I nuclei fondanti essenziali dei campi di esperienza, delle competenze attese e degli obiettivi nelle varie discipline

In questo capitolo ho elaborato una proposta di *nuclei fondanti essenziali* a partire dai campi di esperienza, dalle competenze attese e dagli obiettivi nelle varie discipline delle nuove Indicazioni nazionali (MIM, 2025).

I nuclei fondanti essenziali costituiscono infatti il cuore della progettazione didattica inclusiva. Essi consentono di coniugare il diritto di tutti gli alunni e tutte le alunne ad accedere al curricolo con la necessità di personalizzare i percorsi di apprendimento. In questa prospettiva, una scuola realmente inclusiva non costruisce «curricoli paralleli», bensì offre percorsi differenti a partire dagli stessi traguardi e concetti fondamentali, garantendo equità, piena realizzazione del diritto all'apprendimento e partecipazione effettiva di tutti/e.

I nuclei fondanti essenziali sono quindi strettamente connessi e derivano direttamente dalle nuove Indicazioni, poiché individuano ciò che è realmente indispensabile affinché ogni alunna/o possa sviluppare competenze significative, indipendentemente dalle proprie caratteristiche personali, dai ritmi di apprendimento o dalla presenza di una disabilità, di un disturbo evolutivo specifico o di altri bisogni educativi speciali.

Anche in questo caso l'idea di fondo è quella di superare la concezione di semplice trasmissione di contenuti, privilegiando invece l'acquisizione dei concetti strutturanti delle discipline,

cioè di quei saperi che permettono ad alunni e alunne di comprendere la realtà, costruire relazioni e agganci significativi tra le varie conoscenze e sviluppare competenze trasferibili (Gardner, 1999).

Per *nuclei fondanti* si intendono gli elementi strutturali di una disciplina: i concetti fondamentali o chiave, i principi organizzatori con valore strutturante e generativo delle conoscenze, strettamente collegati ai processi cognitivi implicati nella loro costruzione e ai metodi propri di ciascun ambito del sapere. Essi rappresentano ciò che rende una disciplina riconoscibile e significativa.

David Ausubel (1968) ci ha ben illustrato come l'apprendimento significativo nasce quando le nuove conoscenze si collegano a quelle già possedute. In questa prospettiva, i nuclei fondanti rappresentano proprio quegli elementi attorno ai quali costruire tali collegamenti.

In relazione al PEI ho voluto aggiungere a «nuclei fondanti» anche il termine «essenziali». Nella definizione di una progettazione educativa realmente vicina ai bisogni dell'alunno/a si è infatti chiamati a individuare ciò che è realmente indispensabile, i nodi concettuali essenziali e i contenuti irrinunciabili affinché l'alunna/o possa raggiungere competenze autentiche, anche nella prospettiva del Progetto di vita.

Individuare l'essenziale non coincide quindi con una semplificazione che va a «impoverire» il contenuto, quanto piuttosto a un'azione metodologica orientata a una differenziazione strategica, basata su una scelta didattica consapevole, realmente rispondente ai bisogni dell'alunno/a.

Bertonelli e Rodano (2000, p. 239) affermano che

un sistema di istruzione in grado di corrispondere all'evoluzione qualitativa e quantitativa dei saperi, comporta dunque che le conoscenze siano selezionate in termini di essenzialità [...] [e ciò] postula, a sua volta l'organizzazione

dei contenuti dell'insegnamento intorno a nodi essenziali che si configurano come dei veri e propri nuclei fondanti.

Questi aspetti richiamano alla mente anche la prospettiva di Jerome Bruner (2002), il quale sostiene che ogni disciplina possiede una propria struttura concettuale e compito dell'insegnante è quello di guidare e accompagnare i propri alunni/e a comprendere tale struttura (quindi non semplicemente a memorizzare informazioni). Egli afferma infatti che qualsiasi disciplina può essere insegnata in forma intellettualmente onesta a qualsiasi bambina/o, purché venga adattata al suo livello di sviluppo.

Quest'idea è oggi alla base della didattica inclusiva, e trova le sue fondamenta in Vygotskij (1980) per il quale l'insegnante individua ciò che è essenziale affinché ogni alunno/a possa operare nella propria *zona di sviluppo prossimale*, della distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello potenziale che può raggiungere se guidato e supportato con azioni di *scaffolding*.

In questa prospettiva i nuclei fondanti essenziali ricavati dalle nuove Indicazioni diventano proprio quegli elementi permanenti che guidano la progettazione educativo-didattica, portando l'alunna/o ad acquisire la capacità di utilizzare ciò che conosce e quindi, in ultima analisi, la base indispensabile su cui costruire le diverse competenze.

Una didattica realmente inclusiva significa anche che tutti lavorino a partire dalle stesse indicazioni, da quei traguardi, competenze, obiettivi, ecc. Ciò che cambia è: il livello di complessità, le modalità operative, gli strumenti, le tempistiche, la personalizzazione degli obiettivi, i criteri di corretta esecuzione e di valutazione, ecc.

Questo principio deriva direttamente dal modello dell'UDL – Universal Design for Learning (Rose e Meyer, 2002; Savia, 2016; CAST, 2024) che avrà modo di approfondire più

avanti. I nuclei rimangono gli stessi; cambiano i percorsi e le modalità per raggiungerli.

Per le alunne e gli alunni con disabilità il rischio maggiore consiste nel trasformare la personalizzazione in una riduzione casuale di obiettivi e contenuti.

Basare la progettazione del PEI su un'attenta scelta dei nuclei fondanti essenziali, evita questo errore. L'alunno/a continua, infatti, ad «accedere all'apprendimento» e a partecipare alla vita della classe a partire dal lavoro sugli stessi concetti fondamentali.

Ad esempio, se in classe si sta studiando in scienze il «ciclo dell'acqua» per l'alunna/o con disabilità non sarà necessario apprendere tutti i fenomeni ad esso associati. Potrà focalizzarsi nella comprensione del concetto fondamentale: l'acqua cambia forma e compie un ciclo continuo in natura.

In questo modo ha appreso un nucleo fondante essenziale, ma sempre all'interno dello stesso argomento della classe, senza fare e studiare altro. Questo principio è alla base della ricerca del «punto di contatto» tra la necessità di personalizzare per l'alunno/a con disabilità e la progettazione curricolare di classe (Scataglini, 2017).

Lavorare sulla connessione tra PEI e nuove Indicazioni significa anche riflettere su quali apprendimenti sono prioritari, quali competenze risultano realisticamente raggiungibili, quali contenuti possono essere ridotti, quali invece non possono essere eliminati, e così via. In questo modo la progettazione del PEI mantiene un collegamento costante con il curricolo della classe.

L'attenzione ai nuclei fondanti essenziali delle discipline garantisce quindi un percorso formativo coerente e inclusivo, centrato sugli apprendimenti irrinunciabili e sullo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare con consapevolezza le sfide non solo scolastiche ma anche del più ampio Progetto di vita.

In riferimento ai modelli PEI ministeriali, la sezione specifica di riferimento per gli interventi sul percorso curricolare

è la numero 8. Nelle tre figure che seguono (figure 3.1, 3.2 e 3.3) è riportata la sezione 8 del modello di PEI relativa alla scuola dell’infanzia, alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado.

8. Interventi sul percorso curricolare

8.1 Interventi educativo-didattici, strategie, strumenti nei diversi campi di esperienza

Modalità di sostegno educativo-didattici e ulteriori interventi di inclusione

Revisione a seguito di Verifica intermedia

Specificare i punti oggetto di eventuale revisione

Data: _____

Verifica conclusiva degli esiti

Con verifica dei risultati educativo-didattici conseguiti e valutazione sull'efficacia di interventi, strategie e strumenti riferiti anche all'ambiente di apprendimento.

NB: la valutazione dei traguardi di sviluppo delle competenze previste nei campi di esperienza delle indicazioni nazionali è effettuata da tutti i docenti della sezione.

Data: _____

Fig. 3.1 Sezione 8 – Modello PEI ministeriale scuola dell’infanzia.

Italiano

Competenze attese al termine della classe quinta (nuclei fondanti essenziali).

Alfabetizzazione e lessico

- Consolidare lettura e scrittura funzionale.
- Comprendere e utilizzare il lessico di uso quotidiano.
- Ampliare progressivamente il vocabolario attraverso esperienze concrete.
- Riconoscere il significato delle parole nel contesto e conoscere alcuni sinonimi e contrari.

Riflessione sulla lingua

- Riconoscere le principali regole della lingua italiana osservando esempi concreti.
- Utilizzare correttamente le principali strutture grammaticali nella comunicazione orale e scritta.

Ascolto e comunicazione orale

- Comprendere il significato generale di semplici testi orali.
- Ascoltare rispettando i turni di parola.
- Esprimere bisogni, esperienze, idee e opinioni con linguaggio semplice e comprensibile.

Lettura e comprensione

- Comprendere il significato essenziale di testi narrativi, descrittivi, informativi e regolativi.
- Individuare personaggi, luoghi, tempi e fatti principali.

- Esporre quanto letto o ascoltato utilizzando mappe, immagini o altri supporti.

Produzione scritta

- Scrivere semplici testi coerenti relativi a esperienze personali o argomenti noti.
- Organizzare le idee seguendo una semplice sequenza.
- Rispettare le principali regole ortografiche con l'aiuto di strumenti compensativi se necessari.
- Rivedere il testo con il supporto dell'insegnante.

Obiettivi specifici al termine della classe terza (nuclei fondanti essenziali).

Alfabeto e scrittura

- Riconoscere e utilizzare tutte le lettere dell'alfabeto.
- Scrivere in stampato e corsivo in modo leggibile.
- Leggere i principali caratteri di stampa.

Ortografia

- Utilizzare le principali convenzioni ortografiche: accento, apostrofo, h del verbo avere, divisione in sillabe.

Punteggiatura

- Utilizzare i principali segni di punteggiatura: punto, virgola, punto interrogativo, punto esclamativo, due punti, virgolette.

Verbi

- Riconoscere e usare i principali tempi dell'indicativo: presente, passato, futuro.

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Italiano

Competenze attese al termine della classe terza (nuclei fondanti essenziali).

Comprensione

- Comprendere il significato globale di testi orali e scritti.
- Individuare le informazioni principali e lo scopo comunicativo.

Organizzazione delle informazioni

- Ricavare informazioni da testi diversi.
- Organizzarle attraverso mappe, schemi, tabelle o elenchi.
- Rielaborarle in forma semplice.

Tipologie testuali

- Riconoscere le principali caratteristiche dei diversi tipi di testo: narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, poetico, argomentativo.

Lettura

- Leggere testi di varia tipologia comprendendone il contenuto essenziale.
- Collegare il testo alle proprie esperienze e conoscenze.

Produzione scritta e orale

- Produrre testi semplici, coerenti e corretti.
- Riassumere informazioni essenziali.
- Esporre oralmente utilizzando mappe, scalette e altri supporti.

Obiettivi specifici al termine della classe terza (nuclei fondanti essenziali).

Lessico

- Ampliare il vocabolario.
- Comprendere sinonimi e contrari.
- Utilizzare il dizionario con il supporto dell'insegnante quando necessario.

Grammatica

- Riconoscere gli elementi principali della frase.
- Individuare soggetto, predicato e principali complementi.
- Riconoscere le principali parti del discorso.

Struttura della frase

- Comprendere l'organizzazione della frase semplice e dei principali collegamenti logici.
- Utilizzare correttamente la punteggiatura essenziale.
- Riconoscere e correggere gli errori più frequenti.

Funzioni comunicative

- Comprendere lo scopo principale di un messaggio (informare, chiedere, raccontare, esprimere opinioni).

Ascolto e produzione orale

- Ascoltare spiegazioni individuando le informazioni principali.
- Prendere semplici appunti con mappe o parole chiave.
- Raccontare esperienze e riferire argomenti seguendo un ordine logico.
- Partecipare alle conversazioni rispettando i turni.

Indicazioni metodologiche e strategie di lavoro a cui porre attenzione nel PEI

ITALIANO

I nuclei essenziali possono essere ulteriormente personalizzati privilegiando:

- lo sviluppo della competenza comunicativa rispetto alla correttezza formale della produzione linguistica;
- la comprensione del significato globale di testi orali e scritti, favorendo l'individuazione delle informazioni essenziali rispetto ai dettagli;
- l'acquisizione di un lessico funzionale alla comunicazione quotidiana e allo studio, con il progressivo ampliamento del vocabolario attraverso esperienze concrete e interdisciplinari;
- la produzione orale e scritta mediante frasi semplici, testi guidati, mappe, scalette, immagini e organizzatori grafici, valorizzando la capacità di comunicare in modo efficace;
- l'apprendimento graduale delle principali strutture ortografiche, morfosintattiche e grammaticali, privilegiandone l'uso funzionale nei contesti comunicativi;
- l'utilizzo sistematico di mediatori didattici (mappe concettuali, schemi, formulari grammaticali, tabelle, immagini, videoscrittura con correttore ortografico, sintesi vocale, audiolibri e libri digitali);
- attività di lettura guidata e condivisa, con strategie di anticipazione, facilitazione lessicale, domande guida e supporti visivi per favorire la comprensione;
- attività di scrittura graduale (copiatura, completamento, riordino, scrittura guidata e autonoma), rispettando i tempi di apprendimento individuali;
- metodologie attive e inclusive (cooperative learning, tutoring tra pari, didattica laboratoriale, storytelling, debate guidato, flipped classroom semplificata) per favorire la partecipazione e la motivazione;
- una valutazione centrata principalmente sulla comprensione, sulla capacità di comunicare, di organizzare le idee e sui progressi personali, valorizzando i contenuti espressi.

LATINO

I nuclei essenziali possono essere ulteriormente personalizzati privilegiando:

- il riconoscimento rispetto alla memorizzazione;
- il confronto con l'italiano più che lo studio sistematico della grammatica latina;
- la comprensione globale di parole e brevi frasi piuttosto che la traduzione analitica;
- l'uso di mappe concettuali, schemi, tabelle delle declinazioni e dei verbi, glossari illustrati e vocabolari digitali;
- attività laboratoriali di etimologia, confronto tra lingue e valorizzazione del patrimonio storico, artistico e culturale.

LINGUA INGLESE

I nuclei essenziali possono essere ulteriormente personalizzati privilegiando:

- la comprensione globale del messaggio rispetto alla correttezza formale;
- l'acquisizione del lessico ad alta frequenza e delle funzioni comunicative essenziali;
- l'uso di immagini, mappe, flashcard, routine comunicative, dialoghi modello e supporti audiovisivi;
- attività comunicative autentiche (giochi di ruolo, cooperative learning, CLIL semplificato);
- strumenti compensativi digitali (sintesi vocale, dizionari illustrati e digitali, traduttori guidati, audio e video);
- una valutazione centrata principalmente sull'efficacia comunicativa, sulla partecipazione e sui progressi individuali, più che sulla correttezza grammaticale.

STORIA

I nuclei essenziali possono essere ulteriormente personalizzati privilegiando:

- la comprensione dei principali eventi, personaggi e civiltà del passato, selezionando i contenuti fondamentali e favorendone la costruzione attraverso racconti, immagini, video, oggetti, esperienze e altri mediatori didattici;

- la comprensione del significato essenziale dei fatti storici, privilegiando la capacità di cogliere i cambiamenti, le permanenze e le relazioni di causa-effetto rispetto alla memorizzazione di informazioni secondarie;
- lo sviluppo del concetto di tempo storico attraverso esperienze concrete, la successione degli eventi, il confronto tra passato e presente e l'utilizzo di riferimenti temporali vicini all'esperienza dell'alunno/a;
- l'utilizzo della linea del tempo, di calendari, sequenze illustrate e altri organizzatori grafici per collocare correttamente fatti ed eventi in ordine cronologico;
- il riconoscimento delle relazioni tra passato e presente, favorendo collegamenti con la vita quotidiana, il territorio, la storia personale e il patrimonio culturale;
- l'individuazione delle informazioni essenziali all'interno di testi, racconti, immagini, documenti e fonti storiche semplificate, attraverso domande guida, evidenziazioni e attività strutturate;
- l'organizzazione delle conoscenze mediante mappe concettuali, schemi, tabelle, immagini, linee del tempo e altri mediatori visivi che facilitino la comprensione e la memorizzazione dei contenuti;
- la rielaborazione e la comunicazione delle conoscenze storiche attraverso il linguaggio orale, scritto, grafico o digitale, utilizzando modalità espressive diversificate e adeguate alle caratteristiche dell'alunno/a;
- l'esposizione dei contenuti con il supporto di immagini, mappe, parole chiave, presentazioni digitali, strumenti compensativi e altri facilitatori che favoriscano l'organizzazione del discorso;
- il ricorso a metodologie narrative, laboratoriali, cooperative ed esperienziali, privilegiando attività di ricerca guidata, drammatizzazione, ricostruzione di eventi, utilizzo di fonti, visite didattiche e strumenti digitali per rendere l'apprendimento più concreto e significativo;
- una valutazione orientata alla comprensione dei concetti storici fondamentali, alla capacità di collocare gli eventi nel tempo, di stabilire semplici relazioni tra fatti e di utilizzare strategie e strumenti per organizzare e comunicare le conoscenze, valorizzando i progressi individuali, la partecipazione e l'autonomia piuttosto che la sola memorizzazione di date e informazioni.

GEOGRAFIA

I nuclei essenziali possono essere ulteriormente personalizzati privilegiando:

- lo sviluppo dell'orientamento nello spazio attraverso esperienze concrete, percorsi negli ambienti di vita, attività motorie, punti di riferimento stabili e l'utilizzo di mappe, fotografie, plastici e strumenti digitali;
- la conoscenza degli elementi geografici fondamentali dell'Italia e del territorio di appartenenza, privilegiando la comprensione delle caratteristiche essenziali rispetto alla memorizzazione di informazioni dettagliate;
- la comprensione della distinzione tra elementi naturali e antropici mediante l'osservazione diretta, immagini, uscite sul territorio, esperienze laboratoriali e confronti tra ambienti diversi;
- l'individuazione e la localizzazione dei principali elementi del territorio utilizzando carte semplificate, mappe, fotografie, globi, strumenti digitali e altri mediatori visivi;
- la lettura e l'interpretazione di semplici carte geografiche, utilizzando progressivamente simboli, legenda, orientamento e scale in modo guidato e funzionale;
- la rappresentazione di percorsi, ambienti vissuti e spazi conosciuti attraverso mappe, disegni, schemi, plastici e strumenti digitali, favorendo il passaggio dall'esperienza concreta alla rappresentazione simbolica;
- l'osservazione, la descrizione e il confronto delle caratteristiche dei principali paesaggi naturali e antropici, valorizzando esperienze dirette, materiali iconografici, video e modelli tridimensionali;
- la comprensione delle relazioni tra ambiente, risorse, attività umane e trasformazioni del territorio, attraverso esempi concreti vicini all'esperienza quotidiana dell'alunno/a;
- l'utilizzo del linguaggio geografico essenziale mediante immagini, parole chiave, mappe concettuali, schemi, tabelle e altri mediatori didattici che facilitino la comprensione e l'organizzazione delle conoscenze;
- il ricorso a metodologie attive, laboratoriali, cooperative ed esperienziali, privilegiando l'osservazione diretta, l'esplorazione del territorio, l'apprendimento sul campo, le attività manipolative e l'utilizzo di strumenti digitali accessibili;

- una valutazione centrata sulla capacità di orientarsi negli spazi, riconoscere gli elementi fondamentali del territorio, comprendere le relazioni tra ambiente e attività umane, utilizzare semplici rappresentazioni geografiche e applicare le conoscenze in contesti significativi, valorizzando i progressi individuali, la partecipazione e l'autonomia piuttosto che la sola memorizzazione di nomi e informazioni.

MATEMATICA

I nuclei essenziali possono essere ulteriormente personalizzati privilegiando:

- la comprensione di situazioni problematiche concrete e significative, guidando l'alunno/a/a nell'individuazione dei dati essenziali, della richiesta e delle possibili strategie risolutive attraverso l'utilizzo di schemi, immagini, mappe, materiali strutturati e mediatori visivi;
- l'acquisizione del concetto di numero e l'utilizzo funzionale dei numeri naturali e decimali nelle situazioni della vita quotidiana, privilegiando la comprensione del significato delle operazioni rispetto alla sola correttezza esecutiva;
- l'esecuzione delle quattro operazioni mediante procedure graduate e personalizzate, facendo ricorso, quando necessario, a strumenti compensativi, materiale manipolativo, tavole, calcolatrice e strategie di calcolo mentale;
- l'utilizzo di frazioni semplici in contesti concreti e significativi, attraverso esperienze pratiche, rappresentazioni grafiche e materiali manipolativi;
- lo sviluppo della capacità di stimare risultati e di verificare la plausibilità dei calcoli, favorendo il ragionamento piuttosto che la mera applicazione meccanica delle procedure;
- il riconoscimento, la descrizione e la classificazione delle principali figure geometriche mediante attività laboratoriali, manipolative e di esplorazione dello spazio, utilizzando modelli, costruzioni e strumenti di disegno semplificati;
- l'individuazione delle proprietà fondamentali delle figure piane e solide attraverso esperienze concrete, osservazioni guidate e rappresentazioni visive;

Scuola, famiglia e comunità educante: costruire alleanze per il Progetto di vita

Le quattro dimensioni del PEI non rappresentano esclusivamente una guida per la progettazione educativa e didattica all'interno della scuola, ma offrono una chiave di lettura del funzionamento della persona nei diversi contesti di vita. Comunicazione, relazioni, autonomia e processi cognitivi si sviluppano mediante esperienze che coinvolgono la famiglia, i servizi, le realtà associative e l'intera comunità educante. Per questo motivo, l'inclusione richiede una corresponsabilità educativa capace di garantire continuità tra i diversi ambienti di vita dell'alunna o dell'alunno.

La famiglia rappresenta un interlocutore essenziale nella definizione del PEI. Il suo contributo permette di conoscere interessi, punti di forza, modalità comunicative, autonomie già consolidate e aspettative per il futuro, offrendo elementi indispensabili per definire obiettivi realmente condivisi. Allo stesso modo, la collaborazione con i servizi e con le risorse del territorio amplia le opportunità educative e rafforza la partecipazione nei diversi contesti di vita.

All'interno di questa alleanza educativa, le quattro dimensioni costituiscono non solo il punto di incontro tra PEI e curriculum, ma anche tra il percorso scolastico e il Progetto di vita. La continuità tra scuola, famiglia e comunità educante promuove infatti il trasferimento delle competenze nei diversi contesti, incoraggiando partecipazione, autodeterminazione e sviluppo dell'autonomia.

Anche le attività proposte nelle pagine successive devono essere lette in questa prospettiva: non sono semplici esempi metodologici, ma occasioni per progettare esperienze inclusive che contribuiscono progressivamente alla costruzione del Progetto di vita.

Questa corresponsabilità educativa trova espressione concreta nella progettazione condivisa delle quattro dimensioni del PEI, come mostrano gli esempi riportati nella tabella seguente.

Dimensione del PEI	Contributo della scuola	Contributo della famiglia e della comunità
<i>1. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione</i>	Progetta attività cooperative, promuove relazioni positive tra pari, incoraggia la partecipazione alla vita della classe.	Offre occasioni di socializzazione nei contesti extrascolastici (sport, associazioni, tempo libero), sostenendo la costruzione di relazioni significative e il senso di appartenenza alla comunità.
<i>2. Dimensione della comunicazione e del linguaggio</i>	Utilizza strategie comunicative efficaci, mediatori didattici (ad esempio, CAA, LIS o altri strumenti per favorire la partecipazione e l'espressione).	Condivide e valorizza le modalità comunicative utilizzate nei diversi contesti di vita, favorendone la continuità tra scuola, famiglia e territorio.
<i>3. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento</i>	Promuove autonomie personali, organizzative e decisionali attraverso attività significative e responsabilità adeguate all'età.	Favorisce la generalizzazione delle autonomie nella vita quotidiana, sostenendo esperienze di partecipazione, mobilità, gestione del tempo e progressiva autodeterminazione.
<i>4. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento</i>	Personalizza la didattica, utilizza facilitatori, approcci metodologici e strumenti che rendono accessibili gli apprendimenti.	Condivide informazioni sugli interessi, sulle strategie efficaci e sulle modalità di apprendimento dell'alunno/a, contribuendo alla continuità educativa e al potenziamento delle competenze nei diversi contesti.

La tabella evidenzia come le quattro dimensioni del PEI costituiscano un ponte tra gli interventi educativi e il Progetto

Scuola dell'infanzia

Campo di esperienza: I discorsi e le parole.

Obiettivo delle Indicazioni nazionali: Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, utilizza il linguaggio per progettare attività e definirne regole.

Nucleo fondante essenziale: Utilizzare la lingua italiana per comunicare bisogni, esperienze, emozioni e pensieri.

Cosa promuove: Questo obiettivo sostiene lo sviluppo della competenza linguistica come strumento di comunicazione, di organizzazione del pensiero e di costruzione delle relazioni. Il bambino o la bambina è chiamato ad ascoltare e comprendere messaggi, rielaborare esperienze, produrre narrazioni e utilizzare il linguaggio in modo funzionale per spiegare, argomentare e condividere idee. L'obiettivo incentiva la progressiva acquisizione di competenze pragmatiche e comunicative, essenziali per partecipare alle attività di gruppo, negoziare significati e costruire regole condivise.

La dimensione prevalente del PEI è quella *della comunicazione e del linguaggio*, poiché l'alunno/a sviluppa la capacità di comprendere messaggi, organizzare il discorso ed esprimere bisogni, idee ed esperienze. Tuttavia, durante le attività narrative vengono coinvolte anche la *dimensione cognitiva*, attraverso la memoria, la sequenzialità e la costruzione del significato; la *dimensione relazionale*, grazie allo scambio comunicativo con adulti e pari; e la *dimensione dell'autonomia*, quando il bambino organizza in modo autonomo il proprio racconto o sceglie strategie comunicative adeguate.

Campo di esperienza: La conoscenza del mondo.

Obiettivo delle Indicazioni nazionali: Osserva con attenzione organismi viventi, fenomeni naturali e loro cambiamenti, formulando semplici ipotesi.

Nucleo fondante essenziale: Sviluppare curiosità e atteggiamento di ricerca attraverso domande, ipotesi e scoperte.

Cosa promuove: Questo obiettivo sostiene lo sviluppo del pensiero scientifico con l'osservazione sistematica della realtà e la sco-

perta delle relazioni tra cause ed effetti. Il bambino o la bambina è guidato a esplorare l'ambiente, cogliere i cambiamenti, formulare semplici ipotesi e verificarle mediante l'esperienza diretta. Il percorso stimola curiosità, capacità di osservazione, riflessione e progressiva costruzione di metodi di indagine. Favorisce inoltre l'osservazione, il confronto e la ricerca di relazioni tra i fenomeni. La dimensione prevalente del PEI è quella *cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento*, poiché vengono attivati processi di osservazione, classificazione, confronto e problem solving. Parallelamente trovano spazio la *comunicazione*, quando il bambino descrive ciò che osserva; l'*autonomia*, nella gestione dei materiali e delle procedure; e la *relazione*, grazie al confronto delle proprie ipotesi con quelle dei pari.

Ambito: Il passaggio alla scuola primaria.

Obiettivo delle Indicazioni nazionali: Riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia, esplora le prime forme di comunicazione mediante la lingua parlata e altri sistemi simbolici.

Nucleo fondante essenziale: Comprendere e utilizzare diversi linguaggi visivi e simbolici per interpretare e comunicare significati.

Cosa promuove: Questo obiettivo potenzia la capacità di comprendere e utilizzare linguaggi differenti per interpretare la realtà e comunicare significati. Favorisce l'osservazione, la lettura critica di immagini, simboli e messaggi visivi e la capacità di esprimersi con codici comunicativi diversi, valorizzando la pluralità delle forme espressive e favorendo una partecipazione piena e inclusiva. La dimensione prevalente del PEI è quella della *comunicazione e del linguaggio*, poiché l'alunno/a sviluppa la capacità di comprendere e utilizzare molteplici codici comunicativi — verbali, iconici, simbolici, gestuali e multimediali — per esprimersi e partecipare alle attività scolastiche. Sono inoltre coinvolte la *dimensione cognitiva*, grazie ai processi di osservazione, analisi, interpretazione e attribuzione di significato; la *relazione* e la *socializzazione*, grazie al confronto tra punti di vista e alla condivisione di esperienze comunicative; e l'*autonomia*, quando l'alunna/o sceglie e utilizza in modo consapevole il linguaggio o il canale comunicativo più funzionale alla situazione.