

Le sfide della progettazione individualizzata: da una prospettiva internazionale al contesto italiano

Petra Auer – Libera Università di Bolzano

Silver Cappello – Libera Università di Bolzano

Dario Ianes – Libera Università di Bolzano¹

Abstract

La progettazione individualizzata è un processo molto diffuso a livello internazionale, che mostra una tradizione relativamente lunga sia in Italia che in altri Paesi del mondo. In Italia, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) viene considerato da tempo un diritto di tutti gli alunni e le alunne con disabilità certificata. Tuttavia, sorgono numerose difficoltà intorno al PEI, sia inteso come documento sia nella sua elaborazione o implementazione nella pratica quotidiana. Attraverso una revisione della letteratura, sono state individuate diverse sfide legate allo strumento, che in base alla loro natura sono state distinte in problemi e dilemmi: i problemi sono caratterizzati dal fatto che ci possono essere una o più soluzioni, mentre i dilemmi rappresentano una situazione che richiede una scelta tra due alternative, in cui una esclude l'altra. Questo capitolo mira a dare una panoramica delle sfide della progettazione individualizzata che sono state individuate nella letteratura internazionale, cercando poi di costruire un ponte verso una prospettiva nazionale.

Parole chiave: inclusione, progettazione individualizzata, Piano Educativo Individualizzato (PEI), problematiche, dilemmi

1 Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Petra Auer ha redatto i paragrafi "1. Introduzione", "2.2 Elaborazione", "2.3 Contenuto", "2.4 Applicazione"; Silver Cappello le sezioni "2. Problematiche e dilemmi riscontrati nella letteratura internazionale", "2.1 Fondamenti teorici di base", "2.4 Applicazione"; Dario Ianes la conclusione "3. Le molte potenzialità inclusive del Piano Educativo Individualizzato".

1. Introduzione

Dalla sua comparsa a metà degli anni Settanta negli Stati Uniti sotto l'*Education for All Handicapped Children Act* (Public Law 94-142, 1975; cfr. Shaddock, 2002), il cosiddetto *Individual Education Plan (IEP)* rappresenta una specifica forma di documento che fa parte del fenomeno transnazionale della progettazione individuale (Alves, 2018). Come descritto da Mitchell e colleghi (2010), gli *IEPs* possono essere considerati "onnipresenti", poiché in ogni Paese costituiscono sostanzialmente un elemento chiave delle disposizioni dell'educazione speciale come misura per bambini e ragazzi con *Special Educational Needs (SEN)*. In Italia, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) viene riconosciuto ufficialmente nell'articolo 3 della legge quadro 104/1992 e nel Decreto del Presidente della Repubblica del 24 febbraio 1994. Da allora è stato considerato un diritto degli alunni e delle alunne con disabilità certificata (Ianes et al., 2020). Nel 2010, questo diritto ad una progettazione individualizzata è stato poi esteso ad alunni/e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) certificati e nel 2012 a quelli con altri Bisogni Educativi Speciali (BES) non certificati (Legge 170/2010; Decreto Ministeriale 254/2012), attraverso l'utilizzo del Piano Didattico Personalizzato (PDP). Nonostante le numerose differenze, entrambi i documenti possono essere comparati all'*Individual Education Plan* sul piano internazionale e, rispetto ad altri Paesi europei che utilizzano curricoli individuali e separati, rappresentano uno strumento mirato a garantire a tutti gli alunni e a tutte le alunne l'accesso al curriculum nazionale (Ianes & Demo, 2021). Pertanto, la progettazione individualizzata è un fenomeno (processo) molto diffuso a livello internazionale, che mostra una tradizione relativamente lunga sia in Italia che in altri Paesi del mondo. Nonostante tale internazionalità e i quasi tre decenni di applicazione pratica dello strumento, sorgono numerosi problemi e dilemmi intorno al PEI sia nella sua natura di documento che nella sua elaborazione o implementazione nella pratica quotidiana. Attraverso una revisione della letteratura, sono state individuate diverse sfide legate allo strumento, che in base alla loro natura possono essere differenziate in *problemi* o *dilemmi*. I problemi sono caratterizzati dal fatto che ci possono essere una o più soluzioni. Un dilemma, invece, è inteso come una situazione che richiede una scelta tra due alternative ugualmente desiderabili o indesiderabili, in cui una esclude l'altra (VandenBos, 2015). Questo capitolo mira a dare una pano-

ramica delle difficoltà discusse nella letteratura internazionale, cercando poi di costruire un ponte verso una prospettiva nazionale.

2. Problematiche e dilemmi riscontrati nella letteratura internazionale

Per favorire la comprensione, le problematiche e i dilemmi emersi nel corso della revisione della letteratura vengono raggruppati in quattro aree, seguendo la logica cronologica del PEI nella pratica scolastica: fondamenti teorici di base, problemi e dilemmi legati all'elaborazione, aspetti specifici del contenuto e difficoltà relative alla sua applicazione. Inoltre, si presta particolare attenzione a illustrare le categorie usando esempi empirici, quando possibile.

2.1 Fondamenti teorici di base

A partire da una definizione di inclusione riconosciuta a livello internazionale, che può essere intesa come un punto di partenza per legislazioni, regolamenti, misure o attività didattiche, si rileva un primo dilemma. Come esplicitato nell'introduzione, i dilemmi si riferiscono a delle situazioni strutturali in cui qualsiasi scelta venga compiuta tra due o più alternative non è mai completamente positiva, ma comporta anche conseguenze negative (Norwich, 2008). L'educazione inclusiva ha l'obiettivo di individuare e rimuovere le diverse forme di barriere presenti nel mondo della scuola, di garantire l'equità, la presenza, la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni e le alunne, di monitorare e tutelare quelli/e che potrebbero essere a rischio di esclusione e marginalizzazione (Booth & Ainscow, 2014; UNESCO, 2017). Tuttavia, l'educazione inclusiva presenta alcune ambivalenze che possono essere ricondotte al bisogno di considerare uguali tutti gli studenti e, al contempo, di riconoscere le diversità individuali e specifiche di ciascuno (Alves, 2014). Pertanto, l'educazione inclusiva dovrebbe garantire il diritto all'istruzione a tutti indistintamente, senza correre il rischio di non riuscire a rispondere alle diverse individualità di ciascuno o di rendere invisibile la disabilità nell'educazione per tutti (Terzi, 2005; Walton & Rusznyak, 2019). Si tratta, di fatto, di perseguire il principio della "speciale normalità" (Ianes, 2006) organizzando

l'apprendimento in modo da utilizzare nella normalità quotidiana anche strumenti specifici e necessari per alcuni/e alunni/e, evitando che ciò comporti esclusione o separazione.

Dagli obiettivi che si pone l'educazione inclusiva derivano alcuni specifici dilemmi, relativi alla presenza di tutti, ai luoghi in cui essi vengono educati e alla differenziazione dei curricula. I dilemmi della differenza riportati negli studi di Norwich (2008; 2010) evidenziano proprio le diverse tensioni che emergono a partire dalla necessità di considerare tutti uguali, rispettando allo stesso tempo le individualità di ciascuno. È evidente che l'idea di differenza può avere connotazioni positive o negative: nel primo caso, essa può sottolineare e celebrare l'importante valore dell'individualità; nel secondo caso, può essere percepita come fonte di disuguaglianza, a seconda di come le persone vengono trattate. Nello specifico, attraverso una comparazione realizzata tra USA, Gran Bretagna e Paesi Bassi è emerso un riconoscimento comune nei tre Paesi dei dilemmi relativi all'identificazione di alunni/e con disabilità e al conseguente rischio di etichettamento e stigma (*identification*), al delicato equilibrio tra perseguire obiettivi curriculari comuni o differenziati (*curriculum*) e, infine, alla collocazione degli studenti con disabilità grave (*placement*) tra classi ordinarie, con una riduzione dei servizi e del personale specializzato, e contesti separati, in cui però vivono esperienze di esclusione e non accettazione (Norwich, 2008; 2010).

2.2 Elaborazione

Il PEI, come documento o strumento in sé, è un fenomeno diffuso a livello internazionale, ed è riconosciuta l'importanza della sua preparazione in un team multiprofessionale. Tuttavia, questo nasconde un primo gruppo di potenziali problemi che riguardano la collaborazione in team. Vari autori (Blackwell & Rossetti, 2014; Mitchell et al., 2010) segnalano una mancanza di partecipazione dei diversi professionisti nelle riunioni del PEI e nella sua elaborazione. Per esempio, lo studio di Cioè-Peña (2020) dimostra che dal punto di vista delle madri sembra una pratica comune che il documento venga prodotto focalizzandosi su aspetti amministrativi, invece di essere il risultato di una vera e propria collaborazione interprofessionale. Inoltre, il coinvolgimento delle diverse figure e le dinamiche all'interno della riunione dipendono molto dal ruolo

dei membri. Mentre gli/le insegnanti controllano l'incontro, genitori e alunni/e vengono coinvolti "simbolicamente" (Albers, 2012; Blackwell & Rossetti, 2014). Tuttavia, ci sono anche studi che mostrano il contrario, ossia che esistono momenti di cooperazione attiva nella fase di elaborazione (Bhroin & King, 2020), così come gran parte dei genitori riporta esperienze positive di partecipazione alle riunioni di progettazione (Fish, 2008). La natura problematica di un'eventuale mancanza di cooperazione risulta invece particolarmente evidente se si considerano i risultati empirici: un PEI sviluppato in un processo di collaborazione viene visto da alunni e alunne come valore aggiunto per il proprio sviluppo (Shaddock et al., 1993) e l'inclusione di tutti i membri nella formulazione degli obiettivi può aumentare l'efficacia del processo di inclusione (Hackett, 2009).

Una categoria di problemi strettamente collegata alla precedente si può riscontrare nella partecipazione di altre due figure all'interno del team multiprofessionale: gli/le alunni/e e i loro genitori. Dati internazionali indicano che bisognerebbe dare grande importanza alla voce degli studenti e dei loro genitori, poiché influenza in modo positivo il processo di inclusione (Albers, 2012). Anche se numerosi autori sottolineano tale importanza, diversi studi empirici dipingono un quadro diverso, che potrebbe essere riassunto sotto la formulazione della "partecipazione simbolica" (Andreasson et al., 2013). Concretamente, ciò significa che genitori e alunni/e partecipano alle riunioni del PEI, ma raramente prendono parola, e la famiglia spesso non ha l'opportunità di dare un contributo significativo al contenuto del PEI (Blackwell & Rossetti, 2014). Inoltre, le loro preoccupazioni e priorità non vengono sempre tradotte in obiettivi (Kurth et al., 2019) e i problemi sollevati dagli alunni e dalle alunne non vengono presi in considerazione (Goepel, 2009). Pertanto, sembra che la partecipazione e la soddisfazione dei genitori dipendano da alcune variabili, quali ad esempio il setting della scuola (urbano/rurale), la disabilità dell'alunno/a, il reddito o il background etnico della famiglia (Blackwell & Rossetti, 2014; Williams-Diehm et al., 2014). Ciò è stato dimostrato anche nello studio di Cioè-Peña (2020), in cui l'autrice ha indagato le barriere relative alla partecipazione di madri culturalmente e linguisticamente diverse, concludendo che l'organizzazione delle riunioni per l'elaborazione del PEI limita sia il potere delle madri sia la loro voce, anche quando sono in grado di condividere il proprio punto di vista. Per quanto riguarda gli/le alunni/e, una

partecipazione puramente simbolica può talvolta avere effetti anche molto negativi. Sembra che l'esclusione della loro percezione e opinione possa comportare un loro disimpegno nel processo di apprendimento e disinteresse verso gli obiettivi imposti dagli adulti (Goepel, 2009). Diversi studi mostrano che, al contrario, un'attiva partecipazione nell'elaborazione del PEI produce effetti positivi, come emerge dalla correlazione tra partecipazione e risultati scolastici o con le capacità di autodeterminazione (Blackwell & Rossetti, 2014).

2.3 Contenuto

Le potenziali sfide si presentano non solo nell'elaborazione, ma possono essere legate anche ad aspetti di contenuto del PEI. Nella revisione della letteratura sono emersi due studi empirici, condotti entrambi nel contesto svedese, in cui si rilevano differenze specifiche di genere. Andreasson e Wolff (2015) hanno dimostrato che sono più gli alunni delle alunne ad avere un PEI ed essi lo ottengono maggiormente sulla base di categorie molto specifiche di difficoltà o diagnosi. Inoltre, nei PEI degli alunni maschi è stato rilevato un maggior numero di affermazioni negative in relazione alle caratteristiche personali. In un altro studio, Hirsh (2012) ha ottenuto risultati simili. Concretamente, nell'analisi qualitativa del contenuto di 379 PEI, la ricercatrice è stata in grado di identificare due diversi tipi di obiettivi: obiettivi di apprendimento (*learning targets*), relativi alle discipline scolastiche, e obiettivi per la persona (*being target*), relativi alla personalità, al comportamento e all'atteggiamento. Ha riscontrato che gli obiettivi per la persona sono generalmente predominanti e che in questo tipo di obiettivi emergono differenze di genere fra alunni e alunne.

Attorno alla tematica degli obiettivi formulati nel PEI si rileva anche un vero dilemma, che gli insegnanti sono costretti a negoziare nella loro pratica professionale. Spesso si trovano a dover scegliere quali tipi di obiettivi perseguire nel caso di alunni/e con disabilità, cercando un equilibrio tra diverse polarità, che possono avere un focus maggiore sull'individuo o sull'intera classe, scegliendo quindi tra obiettivi individualizzati e comuni. Un'altra possibilità è quella di focalizzarsi sugli obiettivi di apprendimento, relativi alle discipline scolastiche, o su quelli per la persona, quindi relativi alla personalità, al comportamento e all'atteggiamento (Hirsh, 2012). A questo proposito, uno studio

di King e colleghi (2017) ha evidenziato la difficoltà di contestualizzare e considerare gli obiettivi presenti nel PEI sia in fase di progettazione per la classe sia in fase di insegnamento.

Un'altra problematica legata ad un aspetto di contenuto riguarda l'accessibilità del PEI. Molti autori riferiscono che le formulazioni e il linguaggio utilizzati rendono il documento inaccessibile a genitori e studenti (Mitchell et al., 2010; Royer, 2017), che lo percepiscono come un documento progettato in primis da parte della scuola e quindi non si identificano con esso (Albers, 2012; Shaddock, 2002). Altri notano invece che la parte diagnostica del PEI e la terminologia medica, ovvero un "sovraccarico scientifico-sistematico", rendono difficile l'accesso anche per l'insegnante (Müller et al., 2017). Un esempio che illustra l'inaccessibilità del PEI da parte di alunni e alunne lo si trova in un aneddoto di Shaddock (2002), ricercatore australiano che ha passato decenni a studiare il tema della progettazione individualizzata: in una conversazione casuale con un'alunna di 9 anni, nell'attesa di un incontro con uno degli specialisti, le chiese quale fosse il motivo della sua presenza. La bambina rispose: "Non lo so esattamente. Credo che vogliono insegnarmi a nuotare". Tale risposta lo sorprese dato che nel suo PEI non si parlava di nuoto, che nessuno degli specialisti assegnati era un allenatore di nuoto e che non c'erano piscine nei dintorni (Shaddock, 2002, p. 193). Questo momento accidentale è stato il catalizzatore per il suo lavoro successivo, nel quale si è focalizzato sul PEI per renderlo accessibile, personalizzandolo e usando un linguaggio appropriato per l'alunno/a, un obiettivo discusso anche da altri autori in tempi più recenti (Elder et al., 2018; Royer, 2017).

Soffermandoci ancora sul linguaggio utilizzato nel PEI, rileviamo un'ultima serie di possibili problemi. Dalla letteratura internazionale emerge che vari studi sui contenuti dei documenti di progettazione individualizzata indicano formulazioni prevalentemente orientate al deficit (Alves, 2018; Andreasson et al., 2013; Elder et al., 2018). Andreasson e Carlsson (2013) hanno analizzato i PEI di 136 alunni e alunne, concludendo che tutti partono dal presupposto di considerare l'esistenza di un individuo "buono e normale", mentre nei documenti essi vengono descritti in modo "deficitario". Inoltre, hanno notato che all'interno del PEI esiste un consenso nel descrivere l'alunno/a, cioè focalizzandosi sui deficit e sulle carenze. Ciò significa che si tratta di una pratica istituzionale abbastanza diffusa, accettata e condivisa.

Di conseguenza, il pericolo di una mancata riflessione sul PEI, inteso come uno specifico tipo di testo, sta principalmente nel fatto che l'attenzione sul deficit può costruire l'identità dell'individuo (Andreasson et al., 2013). A questo proposito, l'articolo di Elder e colleghi (2018) potrebbe essere una risposta per promuovere lo sviluppo di un PEI basato sui punti di forza degli alunni e delle alunne, con un approccio centrato sulla persona e un'attenzione specifica al linguaggio.

2.4 Applicazione

Un altro gruppo di potenziali problemi che emergono nell'applicazione del PEI riguarda le sue diverse funzioni. Il PEI, come documento e/o strumento, può servire a vari scopi: didattica, documentazione e legittimazione del bisogno di sostegno individuale, trasparenza nel team, punto di partenza per i colloqui con i genitori, collaborazione del team multiprofessionale. Ciò suggerisce che le aspettative rispetto al PEI sono alte (Müller et al., 2017). La varietà di funzioni che assume nasce dal fatto che il documento rappresenta l'intersezione, sia concettuale sia pratica, tra politica, scuola e famiglia dell'alunno/a con disabilità (Blackwell & Rossetti, 2014). Un problema legato all'esistenza di queste diverse funzioni, in parte anche contraddittorie e quindi sbilanciate nella loro attuazione, è che nella pratica quotidiana il PEI è usato per lo più come strumento amministrativo anziché didattico (Andreasson et al., 2013; Cioè-Peña, 2020; Mitchell et al., 2010). A tale proposito, il PEI viene anche descritto come formalismo burocratico, percepito dagli insegnanti unicamente come aumento del carico di lavoro (Breitenbach, 2019), di cui non intravedono il potenziale didattico. Alves (2014; 2018) va oltre, definendo il PEI come una *risposta* burocratica all'aumento della diversità nelle scuole per evitare una riforma fondamentale del sistema. In uno studio di caso la ricercatrice ha indagato e comparato l'uso di strumenti di progettazione individualizzata in Portogallo ed Inghilterra. Una delle conclusioni alle quali è giunta è che il PEI può essere considerato come soluzione aggiuntiva al "vecchio" sistema scolastico e che, come tale, si basa sul tradizionale principio di abilità. Generalmente, nella letteratura internazionale si può individuare una riflessione critica sull'utilizzo del PEI come strumento amministrativo anziché come strumento didattico (Andreasson et al., 2013; Bhroin & King, 2020). Il rischio principa-

le nel percepire il PEI solo come “esigenza burocratica” è quello di perdere un’opportunità cruciale per lo sviluppo e l’implementazione di esperienze educative significative per gli studenti (Blackwell & Rossetti, 2014).

Per illustrare un’ulteriore possibile problematica nell’applicare il PEI nella pratica quotidiana è necessario riferirsi nuovamente alla collaborazione tra le diverse figure professionali. Come precedentemente indicato, Bhroin e King (2020) evidenziano che la cooperazione nel team ha luogo nel processo di elaborazione del PEI, ma risulta carente nella messa in pratica tra i diversi insegnanti. Per esempio, un insegnante di sostegno in un focus group ha dichiarato che sentiva che il trasferimento dalla progettazione individualizzata al curriculum generale spesso lo faceva in un contesto uno-a-uno senza trasferirlo al contesto classe (p. 51). Similmente, ma partendo da una prospettiva più ampia su tutto il team multiprofessionale, Rose e colleghi (2012) hanno evidenziato che, nella fase di messa in pratica, sono soprattutto gli/le insegnanti ad occuparsene, lavorando in modo isolato rispetto agli altri membri del gruppo. In un’intervista, un insegnante di sostegno ha affermato: “Fondamentalmente siamo io e i due insegnanti a lavorare con lei” (Rose et al., 2012, p. 114). Invece, la qualità e il valore pedagogico della progettazione individualizzata dipendono in modo cruciale dalla contestualizzazione del PEI all’interno del curriculum generale, che a sua volta necessita di collaborazione (Bhroin & King, 2020).

I problemi nella cooperazione tra i diversi professionisti specializzati possono essere letti come un’introduzione all’ultimo dilemma descritto in questo contributo, che riguarda le situazioni in cui questi professionisti vengono assegnati ad una classe sulla base di diagnosi mediche di studenti con disabilità. Pertanto, attorno al ruolo di queste figure si crea una vera e propria situazione di tensione, poiché da un lato, ufficialmente, la loro presenza in classe deriva dal fatto che c’è almeno un alunno/a con disabilità a cui sono state assegnate ore di sostegno, ma dall’altro lato loro diventano co-responsabili, al pari degli altri insegnanti curricolari, dell’intera classe. In questo caso, in un’ottica inclusiva, la risorsa esterna diventa di fatto un sostegno per tutti, sebbene permanga la convinzione, spesso anche da parte delle famiglie, che le ore di sostegno siano un diritto dell’alunno/a con disabilità e non del resto della classe. In alcuni casi questa dinamica comporta delle conseguenze anche sul piano della collaborazione tra docenti, che possono giungere a

processi di delega di determinati compiti (ad esempio l'elaborazione del PEI) o di responsabilità nei confronti dello studente con disabilità (Devecchi et al., 2012; Santi & Ruzzante, 2016), a fenomeni di micro-esclusione all'interno della stessa classe o, addirittura, di push e pull out, in cui l'insegnante di sostegno e l'alunno/a lavorano fuori dalla classe, in spazi speciali come le aule di sostegno (D'Alessio, 2011; Demo, 2014; Ianes & Demo, 2017).

Alcuni recenti studi hanno evidenziato chiaramente come permangano ancora oggi delle vere e proprie gerarchie tra insegnanti curricolari e di sostegno, che si riflettono negativamente sulla collaborazione e sulle responsabilità tra queste due figure (Bhroin & King, 2020; Muñoz Martinez & Porter, 2020).

3. Le molte potenzialità inclusive del Piano Educativo Individualizzato

Nel contesto dell'Inclusive Education, è evidente che la presenza di qualcosa/qualcuno operato solo per pochi (diagnosticati) e non per tutti/e è una contraddizione che porta di fronte ad un dilemma, o meglio ad una serie di dilemmi, come ha ben evidenziato Brahm Norwich. Nel contesto formativo italiano, però, l'obbligo forte di elaborare un PEI rappresenta ancora, anche se talvolta malamente applicato e condiviso, un presidio a tutela del fondamentale diritto allo studio degli alunni e delle alunne con disabilità che non si potrebbe abbandonare nel breve termine. La sua utilità si riscontra immediatamente nelle situazioni di disabilità complessa e grave in cui è necessaria un'estrema flessibilità in termini di obiettivi, che nel PEI italiano possono essere anche molto differenti di quelli della classe. Proprio questa flessibilità della programmazione individualizzata ci protegge da quello "inclusio-scetticismo" di chi pensa che stare a scuola con i compagni a sviluppo tipico abbia senso soltanto se si possono raggiungere obiettivi vicini a quelli dei compagni. Invece si può stare bene a scuola anche con obiettivi molto differenziati, se costruiti in un buon PEI inclusivo (Ianes & Augello, 2019). Un buon PEI inclusivo si fonda su alcune strutture fondamentali, che sono state ben definite nel Decreto legislativo n. 66 del 2017, ampliato dal Decreto legislativo n. 96 del 2019 (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2020). Innanzitutto la sua globalità, intesa a vari livelli. Un primo

livello di globalità è quello che attiene alla fase di conoscenza-comprensione del funzionamento dell'alunno/a con disabilità, che va affrontata sulla base di un'antropologia relazionale bio-psico-sociale che consenta di avere un quadro globale, complesso, sistemico e interconnesso dei vari elementi corporei, di competenze e di ambiti di partecipazione sociale della persona in stretta relazione con i vari fattori contestuali ambientali e personali. Una seconda dimensione di globalità ecologica è quella che struttura e modella un'ampia partecipazione, collaborazione e corresponsabilità educativa tra tutte le figure che si relazionano all'alunno/a con disabilità: gli insegnanti, la famiglia, le varie figure professionali pubbliche e private. In questo caso la struttura globale del PEI sostiene decisamente comportamenti virtuosi di partecipazione e di responsabilità condivisa. In questa visione ecologicamente globale ed ampia si inserisce un'altra forte dimensione di inclusività per l'alunno/a con disabilità: la garanzia che la sua voce sarà ascoltata (almeno nella scuola secondaria di secondo grado) negli incontri del Gruppo di Lavoro Operativo che elabora e verifica il PEI, secondo il principio di autodeterminazione ribadito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006. Un PEI diventa sempre più inclusivo anche quando assume una visione ampia e globale in tema di risorse da attivare per perseguire buoni processi di inclusione. Purtroppo nel nostro Paese, ma è una prassi consolidata anche in altri, domina ancora una visione "speciale-speciale" delle risorse, per cui ad un alunno/a speciale può (e deve) corrispondere soltanto una risorsa altrettanto speciale, e cioè insegnante di sostegno/assistente all'autonomia e comunicazione. Si mantiene così una visione miope, negandosi un'apertura più ampia nella direzione di una sempre maggiore "normalizzazione" delle risorse utili per una piena inclusione, ad esempio un forte investimento di formazione specifica in servizio dei docenti curricolari, l'attivazione di format didattici maggiormente inclusivi e universali per tutti/e gli alunni e le alunne, ecc. Un ultimo elemento di globalità longitudinale nel tempo è la curvatura, progressivamente sempre più decisa con l'avanzare dell'alunno/a nel suo corso di studi, verso un PEI che diventi Progetto di Vita per l'adulità e la realizzazione di una vita sempre più inclusa e soddisfacente per tutto l'arco dell'esistenza, in stretta connessione con il Progetto Individuale, normato dalla Legge n. 328 del 2000. Il Piano Educativo Individualizzato potrà essere un efficace strumento di inclusione e non un mezzo subdolo di micro-esclusioni e processi di stigmatizzazione e

labeling nella misura in cui sarà decisamente “inclusivo” in due sensi. Ad un primo livello ci aspettiamo che un buon PEI inclusivo rappresenti un percorso di apprendimento “su misura” per quell’alunno/a, con un mix di obiettivi che risponda sia alle sue esigenze personali (ad esempio autonomie personali, evoluzione positiva di comportamenti problema, ecc.) sia al contatto significativo con le attività del gruppo classe. Imparare cioè tante cose utili e importanti con e attraverso le attività con i compagni e tutti gli/le insegnanti nei contesti reali e normali in cui avviene l’apprendimento di tutti/e, non in separazione. Ad un secondo livello un buon PEI sarà inclusivo se sarà di stimolo ad un’evoluzione in senso inclusivo dei contesti didattici della classe, quando ad esempio delle strategie didattiche specifiche (speciali) — come la Comunicazione Aumentativa Alternativa, il Reciprocal Teaching o tutoring, le agende visive, le mappe concettuali, ecc. — necessarie per realizzare uno specifico PEI modificano attivamente la didattica per tutte/i, rendendola più aperta, plurale e flessibile, maggiormente universale, secondo l’approccio dello Universal Design for Learning. In conclusione, il nostro Paese non è così consapevole del grande portato dilemmatico del PEI, come lo sono altri Paesi in cui è fortemente presente anche un sistema di classi e scuole speciali ed in cui è più vivo il dibattito “speciale-normale”, ma evidentemente i rischi di un PEI solo e soltanto per qualche alunno/a diagnosticato, magari fatto e realizzato solo da qualche insegnante addirittura in un luogo separato, sono ben presenti anche in Italia, dove però la lunga tradizione di un PEI molto flessibile e ragionevolmente adattato ci aiuta a non subire passivamente i dilemmi e a tentare di ricomporli in una visione inclusiva per l’alunno/a con disabilità e i suoi compagni/e.

Bibliografia

- Albers, T. (2012). Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings. Internationale Befunde zur Partizipation von Kind und Familie im Prozess der schulischen Förderplanung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 202–212. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2012.art18d>
- Alves, I. F. (2014). *Responding to diversity, constructing difference. A comparative case-study of individual planning in schools in England and Portugal* [Doctoral dissertation, The University of Manchester]. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54567364/FULL_TEXT.PDF
- Alves, I. F. (2018). The transnational phenomenon of individual planning in response to pupil diversity: A paradox in educational reform. In E. Hultqvist, S. Lindblad & T. Popkewitz (Eds.), *Educational governance research: Vol. 7. Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance* (pp. 151–168). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2_9
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413–426.
- Andreasson, I., & Carlsson, M. A. (2013). Individual Educational Plans in Swedish schools: Forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28, 58–67.
- Andreasson, I., & Wolff, U. (2015). Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden: A text analysis of Individual Education Plans. *International Journal of Special Education*, 30(1), 15–24.
- Bhroin, O. N., & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: A framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38–63.
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *Sage Open*, 4(2). <https://doi.org/10.1177%2F2158244014530411>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network.

- Breitenbach, E. (2019). *Module Erziehungswissenschaften: Vol. 5. Diagnostik: Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25150-5>
- Cioè-Peña, M. (2020). Planning inclusion: The need to formalize parental participation in Individual Education Plans (and Meetings). *The Educational Forum*, 84(4), 377–390. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1812970>
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers.
- Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994. Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/04/06/094A2245/sg>
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107». <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg>
- Decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 13(3), 202–217.
- Devecchi, C., Jament, J., & Sedgwick, P. R. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171–184. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>
- Elder, B. C., Rood, C. E., & Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116–155.

- Fish, W. W. (2008). The IEP Meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8–14.
- Goepel, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning*, 24(3), 126–132.
- Hackett, P. (2009). Everybody wins: How to be an effective member of your child's IEP team. *Exceptional Parent*, 39(3), 30–32.
- Hirsh, Å. (2012). The Individual Education Plan: A gendered assessment practice? *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 19(4), 469–485. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.694587>
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Ianes, D., & Augello, G. (2019). *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2020). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2017). Il Piano Educativo Individualizzato: Luci e ombre di quarant'anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 16(4), 415–426.
- Ianes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(2), 34–49. DOI:10.14605/ISS2022103
- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- King, F., Bhroin, O. N., & Prunty, A. (2017). Professional learning and the individual education plan process: Implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, 44(5), 607–621. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1398180>
- Kurth, J. A., McQueston, J. A., Ruppard, A. L., Toews, S. G., Johnston, R., & McCabe, K. M. (2019). A description of parent input in IEP development through analysis IEP documents. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(6), 485–498.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione

- sociale e i diritti delle persone handicappate. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>
- Legge 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans*. New Zealand Ministry of Education. https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0012/102216/Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf
- Müller, X., Venetz, M., & Keiser, C. (2017). Fachbeitrag: Nutzen von individuellen Förderplänen: Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(2), 116–126.
- Muñoz Martínez, Y., & Porter, G. L. (2020). Planning for all students: Promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552–1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304. DOI: 10.1080/08856250802387166
- Norwich, B. (2010). Dilemmas of difference, curriculum and disability: International perspectives. *Comparative Education*, 46(2), 113–135. <https://www.jstor.org/stable/27856154>
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Education.
- Public Law 94–142, November 29, 1975. *The Education of All Handicapped Children Act*. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>
- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., O’Raw, P., & Zhao, Y. (2012). Individual Education Plans in the Republic of Ireland, an emerging system. *British Journal of Special Education*, 39, 110–116. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2012.00548>
- Royer, D. J. (2017). My IEP: A student-directed individualized education program model. *Exceptionality*, 25(4), 235–252.

- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57–74.
- Shaddock, A. J. (2002). An unplanned journey into individualised planning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 191–200. <https://doi.org/10.1080/103491220141767>
- Shaddock, A. J., Guggenheimer, S., Rawlings, M., & Bugel, E. (1993). Having your say: Perceptions of self-advocates on the involvement of people with an intellectual disability in decisions about their lives. *Australian Disability Review*, 2, 45–53.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443–459.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
- UNESCO. United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, December 6, 2006, https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA Dictionary of Psychology* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2019). Developing standards for inclusive teaching in South Africa: A dilemma analysis. *Southern African Review of Education with Education with Production*, 25(1), 89–106. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1877d86fcc>
- Williams-Diehm, K. L., Brandes, J. A., Chesnut, P. W., & Haring, K. A. (2014). Student and parent IEP collaboration: A comparison across school settings. *Rural Special Education Quarterly*, 33(1), 3–11.