

Connettere PEI e progettazione per la classe: implicazioni pratiche da uno studio di caso multiplo nella scuola primaria

Anna Frizzarin – Libera Università di Bolzano

Petra Auer – Libera Università di Bolzano

Rosa Bellacicco – Università di Torino

Silver Cappello – Libera Università di Bolzano

Heidrun Demo – Libera Università di Bolzano

Abstract

In Italia il PEI è stato istituito come elemento “cerniera” per rendere accessibile ad alunne/i con disabilità il curriculum di tutte/i. Tuttavia, la ricerca documenta diversi rischi legati al documento, tra cui la formalizzazione di percorsi separati, processi di delega, etichettamento e stigmatizzazione. Questo capitolo riporta alcuni risultati di uno studio di caso multiplo condotto in 17 classi di scuola primaria volto ad esplorare, attraverso la voce di insegnanti di sostegno e curricolari di bambine e bambini con disabilità, se e come PEI e progettazione di classe vengano connessi nella pratica. Largo spazio è dato alla discussione di implicazioni pratiche per una progettazione inclusiva capace di attivare e legittimare percorsi personalizzati ed individualizzati, ma condivisi.

1. Sfide e dilemmi del PEI per la progettazione inclusiva

Nel quadro normativo italiano il *Piano Educativo Individualizzato* (PEI) è stato fin dall’inizio concepito come un dispositivo per favorire l’inclusione, con la sua funzione di ponte tra la cornice culturale comune delineata dalle Indicazioni Nazionali e le esigenze educative specifiche delle alunne/i con disabilità (Ianes & Demo, 2021). Tuttavia, la letteratura scientifica che si confronta con le sfide legate al documento è in crescita. Lo dimostrano due recenti *Systematic Review* internazionali (Rashid & Wong, 2023; McKenna et al., 2023), che tra i

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

251

vari aspetti evidenziano una conoscenza ancora limitata, da parte delle/dei docenti, delle modalità di documentazione e valutazione dei progressi delle studentesse/i, nonché una mancata partecipazione di tutti gli attori coinvolti nella stesura del documento e atteggiamenti negativi verso la sua applicazione. Ulteriori risultati mostrano come i PEI spesso rispondano solo parzialmente all'evoluzione del funzionamento di alunne/i, proponendo obiettivi e misure poco adeguate ai loro bisogni.

È, però, sul piano concettuale che il PEI esprime la propria valenza più dilemmatica (Norwich, 2013), legata alla sua funzione di documento destinato alla progettazione individualizzata e al suo mandato compensatorio. Proprio perché riservato solo ad *alcuni* in seguito alla formalizzazione di un bisogno specifico (Alves, 2018), il documento rischia infatti di tradursi in uno strumento di etichettamento e isolamento. Ciò trova conferma nella letteratura che mostra come il PEI talvolta legittimi interventi separati o eserciti una pressione “normalizzante” e “riparatrice” in nome dell’ideale del “buon alunno” (Andreasson et al., 2013; Auer et al., 2023).

Sul piano della progettazione questo implica un doppio binario: da un lato una progettazione rivolta all’intera classe, di competenza dell’insegnante curricolare, allineata al curriculum nazionale e destinata alla maggior parte delle/degli alunne/i; dall’altro una progettazione individualizzata solo per studentesse/i con disabilità, delegata all’insegnante di sostegno (Amatori & Bocci, 2022; Matucci, 2020). Tale assetto può produrre dinamiche di micro-esclusione (dentro o fuori la classe) o, ancora, processi di *othering* che attribuiscono all'alunna/o bisogni *altri* sulla base di pregiudizi (Demo et al., 2023; Migliarini et al., 2021).

La riproduzione di modelli deficitari della disabilità e della diversità fa spesso da cornice agli strumenti di progettazione individualizzata (e/o personalizzata) anche in contesti inclusivi come il nostro, rendendo ancora più sfidante l’inclusione di studentesse/i con differenti provenienze geografiche, lingue, abilità, genere, spesso soggette/i a discriminazioni multiple (Migliarini & Elder, 2024). In questo senso, si rende necessario trasformare tali documenti in strumenti pedagogici più radicalmente inclusivi alla luce di lenti intersezionali e culturalmente rilevanti (Annamma & Morrison, 2018). In questa direzione, un PEI ben progettato dovrebbe integrare interventi finalizzati allo sviluppo individuale con una revisione critica e complessiva

del contesto di apprendimento, avvalendosi di approcci di didattica inclusiva (es. didattica aperta, differenziazione didattica, compresenza didattica, ecc.).

Partendo da queste premesse, il presente capitolo riporta alcuni esiti del progetto TOP PLAN, volto a descrivere tre aspetti fondamentali legati al PEI: la sua elaborazione, la sua implementazione nella pratica e la sua connessione con la progettazione didattica di classe. Per farlo, il progetto è stato strutturato come studio di caso multiplo, in cui ciascun caso corrisponde a una classe con almeno un/a alunno/a con PEI. Per ogni caso sono stati indagati e messi in relazione i punti di vista delle/degli insegnanti curricolari e di sostegno e dei genitori, insieme all'analisi del PEI stesso. Il contributo si concentra in particolare sulle prospettive e sulle argomentazioni degli insegnanti riguardo alla possibilità di connettere PEI e progettazione didattica di classe, discutendo, alla luce dei dati raccolti, alcune implicazioni per una progettazione inclusiva in cui il PEI non solo assolva la propria funzione di raccordo, ma diventi anche motore di una didattica di maggiore qualità per tutte/i.

2. Metodo

Lo studio di caso multiplo ha coinvolto 17 classi di scuola primaria con almeno una/un alunna/o con PEI nelle province di Bolzano, Roma e Torino. Per ogni classe sono state realizzate interviste semi-strutturate con l'insegnante curricolare e di sostegno. L'analisi dei dati testuali raccolti, condotta attraverso il metodo dell'*Analisi Qualitativa del Contenuto* (Schreier, 2013), si è articolata in due fasi. Nella prima, le interviste sono state analizzate come corpus unitario ($N=34$), con l'obiettivo di sintetizzare e mettere in luce temi e tendenze ricorrenti. Il processo è stato condotto in team, al fine di garantire l'intersoggettività e, di conseguenza, l'affidabilità delle analisi, portando alla definizione di un sistema di categorie sviluppate sia deduttivamente che induttivamente. In un secondo momento invece, sulla base di una selezione delle categorie sviluppate, sono state triangolate le prospettive delle/dei due insegnanti di ciascuna classe, al fine di costruire una tipologia di casi da porre a confronto (Kuckartz, 2024). Tali categorie selezionate hanno costituito la base per la sintesi descrittiva delle argomentazioni dell'insegnante curricolare e di sostegno, successivamente integrate per raggruppare i diversi casi attraverso un processo iterativo di confronto e contrasto. Una volta costruiti

i raggruppamenti, sono state infine elaborate definizioni descrittive per ciascun tipo.

3. Risultati

I risultati della prima fase, nell'analisi dei segmenti di testo delle interviste rientranti nella categoria che descrive la connessione fra PEI e progettazione di classe, mostrano uno sbilanciamento in favore di quest'ultima: risulta che essa sia presa in considerazione per la stesura e l'implementazione del PEI (23 segmenti su 34) molto più del quanto avvenga il contrario (13/34). È quindi molto più frequente riportare nel PEI contenuti e modalità previsti per tutta la classe, piuttosto che estendere aspetti pensati per l'alunna/o con disabilità al gruppo. Tuttavia, laddove questo avviene, le/i partecipanti (12/34) descrivono il PEI come stimolo per differenziare maggiormente le proposte didattiche per tutte/i attraverso l'uso di una più ampia gamma di metodologie e strumenti. Infine, alcune/i insegnanti spiegano la possibilità di considerare la progettazione di classe nel PEI sulla base delle abilità dell'alunna/o, messe a confronto con quelle della classe, e/o della vicinanza tra i rispettivi traguardi di apprendimento (13/34). Ancora, per alcuni è la complessità della disabilità stessa a consentire o impedire la connessione tra le due progettazioni (10/34).¹

Queste ultime argomentazioni hanno attirato in modo particolare la nostra attenzione, in quanto sembrano ricondurre la possibilità di integrare PEI e progettazione di classe principalmente al grado di prossimità dell'alunna/o con disabilità rispetto alle aspettative di funzionamento e apprendimento considerate "ordinarie" nel contesto classe. In questo senso, esse possono essere lette come espressione di una prospettiva abilista², dove la partecipazione e l'accesso alla progettazione di classe appaiono subordinati alla maggiore o minore aderenza dell'alunna/o a standard normativi di abilità. Di conseguenza, nella seconda fase di analisi, per la costruzione della tipologia di casi ci siamo concentrati, attraverso una selezione di categorie, sulle argo-

1 Per una descrizione più approfondita dei risultati si rimanda ad un articolo precedente (Demo et al., 2024).

2 Il concetto di abilismo connota un sistema di credenze e pratiche che produce pregiudizi ed emarginazione nei confronti delle persone con disabilità (Dunn, 2019). Fondato sulla contrapposizione tra corpo abile (norma) e disabile (associato ad uno status di inferiorità), l'abilismo permea aspettative e standard dominanti che orientano valori, relazioni e pratiche sociali, anche all'interno dei contesti educativi.

mentazioni delle/degli insegnanti riguardo alla possibile integrazione tra le due progettazioni, verificando la presenza di discorsi abilisti. Nello specifico, abbiamo considerato abiliste quelle posizioni che per giustificare tale (im)possibilità usano la distanza tra aspettative (normative) di abilità e le caratteristiche attribuite all'alunna/o con PEI.

Dai dati emergono tre tipi di argomentazione. Una prima linea di pensiero coincide con la definizione di abilismo sopra richiamata: qui le/i partecipanti si riferiscono esclusivamente alle abilità e/o caratteristiche delle/degli alunne/i con PEI e alla loro presunta (non) corrispondenza con quelle del resto della classe, esprimendo aspettative di abilità rigide e non modificabili.

Michele: Cerchiamo di vedere quali sono i punti di congiunzione fra PEI e programmazione di classe, che vanno relazionati in base al caso che uno ha davanti, quindi, alla disabilità che la bambina presenta. Nel nostro caso, trattandosi di una bambina disabile grave, diciamo tra parentesi se si può passare questo termine [...] non è stato facilissimo [...] inserirla in modo partecipe, fattivo, con un contributo, diciamo, efficace nella programmazione di classe, nello svolgimento della programmazione di classe. (RO6_ins_curr)

Un secondo tipo di pensiero, che abbiamo definito dell'accomodamento, si concentra sulla possibilità di introdurre adattamenti specifici per rendere le attività e la progettazione di classe accessibile alle/agli studentesse/i con PEI. In questa prospettiva le aspettative di abilità si fanno più flessibili e possono essere modificate, ma solo per coloro che necessitano di adeguamenti a causa di specifiche difficoltà.

Michela: Lui segue un programma di classe. Quello che si differenzia, ecco, possono essere che a lui vengono consegnate, vengono consegnati maggiori strumenti, quindi non so, le posso fare un esempio, più mappe concettuali, più immagini, più didascalie, quindi, foto, per cui si utilizza dei materiali e dei sussidi maggiori rispetto alla classe. (BZ3_ins_sost)

Infine, emerge un tipo di pensiero "universale", in cui la progettazione individualizzata e/o personalizzata costituisce una delle molte forme di differenziazione possibili in classe. In questo caso, le aspettative di abilità possono

modificarsi per tutte/i, orientandosi verso una pluralità di percorsi indipendentemente dalla presenza di un PEI o di bisogni specifici.

Ida: [...] poi si va a fare la progettazione settimanale che riguarda tutti ma è comunque individuale no? Perché ogni ragazzo è su un altro livello, ogni ragazzo in ogni materia fa un'altra cosa. (BZ1_ins_curr)

Per categorizzare i tipi di caso si sono quindi combinate, per ciascuna classe, le posizioni delle/dei due insegnanti coinvolti. Come si vede nella Tab. 1, abbiamo ottenuto 5 casi “abilisti” (Tipo 1), 6 casi di “accomodamento” (Tipo 2) e 2 “universali” (Tipo 3). I 4 casi rimanenti non sono stati considerati nell’analisi in quanto non presentavano accordo tra le due posizioni (Tipo 0).

Tabella 1 – Combinazione delle argomentazioni dei due insegnanti per ciascun caso e definizione del tipo.

	BZ1	BZ2	BZ3	BZ4	BZ5	RO1	RO2	RO3	RO4
Insegnante curricolare	UN	AC	AC/ UN	AC	AB	AB	UN	AB	AC
Insegnante sostegno	UN	AB/ AC	AC	AC	AB	AB	AC	AB	AC
Tipo	3	0	2	2	1	1	0	1	2

(continua)

	RO5	RO6	TO1	TO2	TO3	TO4	TO5	TO6
Insegnante curricolare	AC	AB	AB/ UN	AB	AB/ UN	AB	-	AC
Insegnante sostegno	AC	AC	AC	AB/AC	AC	UN	AB	AC
Tipo	2	0	2	0	3	1	1	2

4. Conclusioni

In sintesi, possiamo identificare tre risultati principali della ricerca. Primo: dalla voce del corpo docente emerge solo in alcuni casi una considerazione del PEI per la progettazione di classe, mentre avviene sempre il contrario. Questo può essere interpretato positivamente, poiché indica che le due linee progettuali non sono percepite come processi separati, ma che vi è un

impegno per collocare il PEI all'interno del percorso per il gruppo classe. Allo stesso tempo, però, la quasi esclusiva unidirezionalità della connessione conferma anche una spinta normalizzante del documento verso il raggiungimento degli obiettivi "standard" della classe a discapito dei funzionamenti specifici dell'alunna/o con disabilità.

Secondo: tale scarsa considerazione limita la spinta trasformativa positiva che il PEI potrebbe avere per una progettazione inclusiva per tutte/i. Il PEI potrebbe infatti essere letto come spia di barriere ed ostacoli presenti nell'offerta didattica e, in questo modo, dare un input per dei cambiamenti nel percorso di tutte/i.

Infine, i risultati documentano la pervasività della logica abilista nella progettazione: questa si manifesta in forma esplicita nei casi del Tipo 1, ma più implicitamente anche nei casi definiti dell'accomodamento (Tipo 2), dove la flessibilità viene comunque vista come un diritto individuale, riservato ad alcune/i in ottica compensativa, mentre il nucleo delle pratiche rimane invariato in quanto ritenute adeguate per il resto della classe.

Nonostante i tipi definiti costituiscano una categorizzazione talvolta rigida e inevitabilmente poco sfumata delle argomentazioni degli insegnanti, la tipologia consente comunque di mettere in evidenza configurazioni ricorrenti e differenziate delle modalità con cui tale logica si articola nei discorsi e nelle pratiche. Alla luce delle sfide che il doppio binario "PEI-progettazione di classe" pone, proponiamo di seguito alcune possibili piste di lavoro per affrontarle e arginare così i rischi che rappresentano per lo sviluppo di una didattica inclusiva.

5. Implicazioni pratiche

I primi due suggerimenti si focalizzano sull'importanza di fare spazio agli obiettivi e alle strategie del PEI all'interno della progettazione di classe. Una prima pista di lavoro può essere costruita intorno all'idea di prevedere sistematicamente momenti in cui alunne ed alunni possano lavorare contemporaneamente a consegne differenti in base ai loro interessi, bisogni, talenti e preferenze. Questo contribuisce alla costruzione di un ambiente di apprendimento in cui il percorso per l'alunna/o con disabilità progettato nel PEI è affiancato da molti altri percorsi individualizzati e personalizzati. La ricollo-

cazione del PEI in un setting in cui l'unicità dei percorsi di apprendimento sia considerata la norma riduce la pressione normalizzante e il rischio che il PEI diventi strumento di isolamento e stigmatizzazione (Auer et al., 2024). Nella ricerca, una insegnante spiega questa dinamica come segue:

Tutti comunque lavorano individualmente ad una tematica loro [...] non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa, no? (BZ1_ins_sost)

Concretamente, è quindi possibile immaginare che un'unità di apprendimento abbia sempre almeno un momento al proprio interno in cui, con diverse metodologie (ad es. stazioni, piani di lavoro, lavoro libero montessoriano), si possa dare spazio ad una differenziazione di percorsi (Demo, 2022).

La seconda pista percorribile riguarda la ricerca attiva di elementi del PEI che possono essere interessanti da integrare anche nella progettazione di classe. Si tratta qui di un esercizio di creatività volto a riconoscere il valore che obiettivi e strumenti del PEI possono avere per traguardi e percorsi della progettazione di classe (Cottini, 2017), secondo la logica dello *Universal Design for Learning* "necessario per alcuni, utile per tutti". La ricerca fornisce alcuni esempi in questo senso, come:

L'anno scorso dovevo preparare una scheda per tutta la classe sul nome, allora la abbiamo ideata insieme a Marco con la CAA, ma l'abbiamo fatta in modo che andasse bene per tutti [...] in modo tale che i bambini avessero tutti ben chiaro sia dal punto di vista visivo da un punto di vista anche scritto. (TO3_ins_curr)

Ragionando in termini più sistemici, una terza pista potrebbe focalizzarsi sulle pratiche di collaborazione di insegnanti di sostegno ed insegnanti curricolari nella fase di progettazione. Questo permetterebbe di lavorare a una progettazione di classe che fin dal principio contempli l'integrazione delle prospettive delle due professionalità e che quindi limiti anche fenomeni di delega che proprio attraverso il PEI possono essere acuiti. La cura esplicita della definizione di compiti e ruoli e di progettazioni che esplicitano azioni e responsabilità di ciascuna/o può contribuire infatti a una più forte connessione tra PEI e progettazione di classe (Alsarawi, 2019; Ianes & Cramerotti, 2015).

In conclusione, lo sguardo critico sullo strumento del PEI proposto dal percorso di ricerca brevemente presentato ha permesso di individuare possibili sviluppi per le pratiche di progettazione inclusiva a scuola, evidenziando la stretta connessione possibile fra ricerca e pratica in un ciclo potenzialmente infinito di miglioramento sinergico.

Bibliografia

- Alsarawi, A. (2019). A process, framework, and set of tools for facilitating co-planning among co-teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 15(2), 1–23.
- 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 (a cura di), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance. Educational Governance Research* (pp. 151–168). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2_9
- Amatori, G., & Bocci, F., (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 72-83. <https://doi.org/10.14605/ISS2022105>
- 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(3), 58–67.
- Annamma, S. & Morrison, D. (2018). Identifying Dysfunctional Education Ecologies: A DisCrit Analysis of Bias in the Classroom. *Equity & Excellence in Education*, 51(2), 114–131. <https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1496047>
- Auer, P., Bellacicco, R. & Ianes, D. (2023). Individual education plans as instruments and practices for inclusion: Problems and dilemmas. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (a cura di), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (pp. 233–252). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.2430381.14>
- Auer, P., Macchia, V., Caprara, B. & Cappello, S. (2024). “Non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa.”: Zum verbindenden Potential des Montessori-Ansatzes für die Beziehung zwischen dem individuellen

- Bildungsplan und der Planung für die Klasse. In F. Berti & S. Seitz (a cura di), *Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis – Sguardi e traguardi: Prospettive per la ricerca e la pratica educativa* (pp. 93–113). bu.press. https://doi.org/10.13124/9788860461971_05
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Demo, H. (2022). Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive. *Q-Times*, 14(1), 147–164.
- Demo, H., Bellacicco, R., Auer, P., Cappello, S. & Frizzarin, A. (2024). Il rapporto fra PEI e progettazione didattica per la classe nella scuola primaria. *Nuova Secondaria Ricerca*, 17(7), 111–120.
- Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A. & Dal Zovo, S. (2023). In and out of class—What is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1592–1610. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904017>
- Dunn, D. S. (2019). Outsider privileges can lead to insider disadvantages: Some psychosocial aspects of ableism. *Journal of Social Issues*, 75(3), 665–682. <https://doi.org/10.1111/josi.12331>
- Ianes, D. & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(2), 34–49.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Erickson.
- Kuckartz, U. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz
- Matucci, G. (2020). Ripensare la scuola inclusiva: Una rilettura dei principi costituzionali. *Sinapsi*, 10(3), 3–16.
- McKenna, J. W., Solis, M., Garwood, J. & Parenti, M. (2024). Characteristics of individualized education programs for students with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disability Quarterly*, 47(3), 194–207.
- Migliarini, V. & Elder, B.C. (a cura di) (2023). *The future of inclusive education: Intersectional perspectives*. Palgrave.
- Migliarini, V., Elder, B.C. & D'Alessio, S. (2021). A DisCrit-informed person-centered approach to inclusive education in Italy. *Equity & Excellence in Education*, 54(4), 409–425. <https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2047415>

- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Routledge.
- Rashid, S. M. M. & Wong, M. T. (2023). Challenges of implementing the Individualized Education Plan (IEP) for special needs children with learning disabilities: Systematic literature review (SLR). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(1), 15–34. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.1.2>
- Schreier, M. (2013). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.