

Il Piano Educativo Individualizzato

Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia

Dario Ianes

Docente di Pedagogia e Didattica Speciale, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano; cofondatore del Centro Studi Erickson

Heidrun Demo¹

Ricercatrice di Pedagogia e Didattica Speciale, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano

monografia

Sommario

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) rappresenta uno strumento fondamentale delle politiche di integrazione scolastica italiana. Esso è radicato nell'idea che, in una scuola che accoglie tutti sotto a uno stesso tetto, vi debba essere un solo curriculum comune e la possibilità di adattarlo attraverso un PEI, che cerca i punti di contatto fra la classe e l'alunno con disabilità. Questo pone delle premesse preziose per un'integrazione di qualità. Non mancano però i rischi di una progettazione individualizzata che potrebbe anche comportare isolamento e forme di micro-esclusione. Questo articolo sostiene che l'uso della Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF) come sfondo di riferimento nella stesura del PEI possa costituire — grazie alla visione relazionale della disabilità che offre — una preziosa salvaguardia da questi eventuali rischi, soprattutto se arricchita della voce delle persone con disabilità, espressione della loro libertà di scegliere e di autodeterminarsi.

Parole chiave

Piano Educativo Individualizzato, progetto di vita, ICF, capability approach, integrazione scolastica, inclusione scolastica.

Introduzione

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) rappresenta uno strumento fondamentale delle

politiche di integrazione scolastica italiana. A livello legislativo questo ha trovato una prima formalizzazione con questa dicitura nella legge quadro 104/1992. Fin dalla relazione conclu-

¹ La progettazione del testo è da attribuire in ugual misura ai due autori. Per quel che riguarda la stesura sono da attribuire a Dario Ianes i paragrafi «Il Piano Educativo Individualizzazione sulla base del modello relazionale di disabilità: la proposta della Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF)» e «Conclusioni», a Heidrun Demo gli altri.

siva della Commissione Falcucci (1975), però, quando cioè ha cominciato a svilupparsi una riflessione sull'Integrazione Scolastica che andasse oltre la sola accoglienza fisica delle persone con disabilità nella scuola di tutti e affrontasse l'aspetto della qualità del loro percorso scolastico, la ricerca di un'integrazione organica fra l'insegnamento «normale» — come veniva definito ai tempi — e quello di recupero e di sostegno è centrale. Nel tempo, questa ricerca ha sviluppato l'idea di un curriculum per tutti e la possibilità di adattarlo attraverso un PEI, che cerca i punti di contatto fra la classe e l'alunno con disabilità. Questa soluzione abbraccia l'idea che vi sia un unico grande orizzonte culturale a cui tutti gli alunni possono partecipare, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità, e in questo senso pone le premesse per un'integrazione di qualità. Non mancano però i rischi di una progettazione individualizzata, come marginalizzazioni e microesclusioni. Questo articolo sostiene che l'uso della Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF) come sfondo di riferimento nella stesura del PEI possa costituire — grazie alla visione relazionale della disabilità che offre — una preziosa salvaguardia da questi eventuali rischi.

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) come scelta forte di integrazione per un orizzonte culturale condiviso fra tutti gli alunni

La scelta italiana di fondare la progettazione del percorso formativo degli alunni con disabilità sul Piano Educativo Individualizzato è stata una decisione pedagogica forte in termini di integrazione. Riflettendo sul nesso fra normativa e pedagogia, De Anna (2014) mette in evidenza l'importanza della legge 517/1977 e del fatto che in una norma che tratta i temi della programmazione e va-

lutazione didattica vi sia un riferimento forte all'integrazione degli alunni con disabilità. «Uno dei nodi significativi è proprio quello di programmare per tutta la classe, tenendo conto delle diversità di ciascuno e costruendo opportunità formative. Noi parliamo di "piano educativo personalizzato"» (De Anna, 2014, p. 83). L'idea è quella che vi sia sì progettazione individualizzata, ma al contempo anche il più fortemente possibile ancorata a quella della classe. Osservando il ventaglio delle possibilità nel panorama internazionale, questa scelta è meno scontata di quello che può apparire a un primo sguardo.

Concettualizzando l'idea di PEI, l'Italia, implicitamente, sancisce che, pur in presenza di un funzionamento specifico, gli alunni con disabilità frequentino la scuola condividendo l'orizzonte culturale che i Programmi prima e le Indicazioni per il curriculum poi hanno tracciato per tutti i bambini e ragazzi della scuola italiana, orizzonte che viene successivamente declinato in modo da essere accessibile e significativo anche per il loro sviluppo — e proprio quel modo è descritto all'interno del PEI. Siamo in presenza di un'idea di scuola basata su curriculum comune che può essere individualizzato e personalizzato con gli strumenti di una progettazione differenziata, che rappresenta una premessa fondamentale per realizzare l'integrazione degli alunni con disabilità (Bürli, 2005).

Nello specifico, la situazione italiana attuale prevede delle Indicazioni per il curriculum nazionali che formulano a maglie molto larghe i traguardi da raggiungere al termine di ogni ciclo scolastico, una declinazione di queste in un curriculum specifico della scuola capace di rispondere alle esigenze specifiche del territorio e poi la possibilità di adattare il curriculum nel PEI nel caso di alunni con disabilità. In Paesi dove il sistema delle scuole speciali ha avuto un maggiore sviluppo ed è ancora relativamente attuale,

la situazione è molto diversa. In Germania, che rappresenta probabilmente l'esempio più radicale in Europa di strutturazione di un sistema di scuole speciali specifiche per diverse di tipologie di difficoltà/disabilità, in molti Länder le scuole speciali lavorano secondo curricula specifici, diversi da quelli delle scuole regolari (Wachtel, 2010). Questo crea una frattura culturale molto grande fra i percorsi formativi delle scuole speciali e delle scuole regolari e rende ancora più difficili i tentativi di alcune amministrazioni locali di avviare percorsi di integrazione.

In questo senso il PEI rappresenta uno strumento potenzialmente prezioso per sostenere la piena partecipazione degli alunni con disabilità al percorso scolastico che dà accesso a tutti gli alunni a un orizzonte culturale comune. Affinché il potenziale dello strumento possa realizzarsi molte riflessioni sono state spese sulla qualità di questo strumento. Non vi è lo spazio in questa sede di ricordarle tutte, ma può essere comunque utile richiamare alla mente alcuni elementi. Il primo è ben rappresentato dalla metafora della «cerniera» proposta da Chiappetta Cajola (2007) e ricorda l'importanza di cercare e trovare un punto di contatto fra i bisogni educativi, anche speciali, dell'alunno con disabilità e i traguardi previsti per la classe affinché il Piano Educativo Individualizzato non diventi invece individuale.

Un secondo elemento è quello richiamato da Pavone (2014) quando scrive di dimensione reticolare del PEI, facendo riferimento all'importanza che la progettazione investa la scuola, ma anche gli altri ambiti della vita della persona con disabilità e che quindi sia capace di coinvolgere molte figure educative, dalle famiglie agli operatori sanitari a educatori di centri educativi o riabilitativi fino agli insegnanti. Ianes e Cramerotti, accostando al PEI il concetto di Progetto di vita (Ianes e Cramerotti, 2009), evidenzia-

no un terzo elemento fondamentale, quello di sviluppare una progettualità che non si fermi alla chiusura del percorso scolastico, ma che sia capace di «vedere lungo», verso la vita adulta, integrando quindi esperienze di orientamento e autonomia. Infine, il quarto elemento è rappresentato dal principio di «speciale normalità» (Ianes, 2006) nelle scelte relative alle strategie da attivare per raggiungere i traguardi definiti nel PEI: si tratta della ricerca di modi di organizzare il setting di apprendimento della classe affinché questo renda possibile accogliere nella normalità quotidiana anche strumenti e metodologie molto specifici necessari per alcuni, senza che questo diventi motivo di separazione o segregazione.

La riflessione sugli elementi di qualità del PEI annuncia anche un possibile rischio, quello cioè che il suo potenziale di fare da tramite fra il curricolo per tutti e i bisogni specifici dell'alunno venga disatteso. Nonostante il forte valore culturale di questo documento, nelle singole esperienze il potenziale può esprimersi solo se tradotto in una pratica di qualità.

Le critiche al Piano Educativo Individualizzato

Riflettendo in modo aperto e critico sul PEI, Pavone evidenzia come questo possa essere declinato «come veicolo che incrementa la partecipazione dell'allievo alla vita del gruppo classe di appartenenza», ma anche come «uno strumento sofisticato di isolamento» (Pavone, 2014, p. 190). La studiosa usa queste espressioni in relazione alla condivisione e alla collaborazione di insegnanti, operatori sanitari e famiglia intorno al documento e a come la loro presenza possa sostenere percorsi di piena partecipazione e la loro assenza, invece, di forte isolamento.

La riflessione però può essere estesa a tutti gli altri aspetti della qualità elencati in chiusura del paragrafo precedente: se manca la realizzazione di una «cerniera» fra l'alunno con disabilità e la classe, se si rinuncia a inquadrare la progettazione educativa in un progetto di vita che va oltre la scuola sia in senso orizzontale (più contesti della vita) che verticale (oltre l'età della scuola), se si smette di cercare il faticoso equilibrio fra contesti accoglienti per tutti e dotazioni specifiche per chi ne ha bisogno, il potenziale annunciato del PEI rischia di sgretolarsi sotto all'inefficacia e inefficienza della sua realizzazione. Un primo elemento critico risiede quindi in una mancanza di standard di qualità minimi definiti: non è infatti la presenza di un PEI da sola a garantire la qualità di un percorso di integrazione, ma invece la sua realizzazione sulla base di alcuni principi di qualità.

Questa prima riflessione critica si concentra sulla mancata qualità dell'applicazione di uno strumento considerato, in linea di principio, di grande valore per l'integrazione. Una critica più radicale è, invece, rivolta al PEI *tout court* dal filone dei *disability studies* (Medeghini et al., 2013). Secondo questo gruppo di studiosi, il PEI, in quanto strumento che nasce da una politica dell'integrazione basata su premesse teoriche proprie del modello medico-individuale della disabilità, presenta una problematicità intrinseca. Questo modello avrebbe dato origine a un'idea di integrazione «a condizione che sia messa a disposizione della scuola una serie di risorse aggiuntive (materiali e umane) per chi viene caratterizzato come disabile» (D'Alessio, 2013); la piena partecipazione delle persone con disabilità alla vita scolastica viene subordinata alla presenza di risorse specifiche, a loro volta subordinate alla «certificazione» della disabilità. Questo svelerebbe come l'offerta didattica non sia pensata «a priori» per tutti: richiede

invece risorse aggiuntive e adattamenti per diventarlo. Il PEI rappresenterebbe in questo contesto proprio lo strumento che progetta queste misure di adattamento: l'accento viene messo sull'alunno che fatica ad apprendere nei modi, nei tempi e ai livelli a cui lo fanno gli altri e che necessita quindi di aggiustamenti per compensare la sua differenza.

Questo modo di pensare all'integrazione sarebbe in contraddizione con una visione ampia di inclusione che i *disability studies* promuovono e si caratterizza per la tensione a rendere i contesti inclusivi per tutti, uscendo dalla logica degli adattamenti e delle misure specifiche per singoli gruppi di alunni minoritari che devono essere integrati (ibidem). La proposta dei *disability studies* è un superamento della politica di integrazione, e quindi anche del PEI, a favore di una ricerca di soluzioni che non prevedano l'attivazione di risorse sulla base delle caratteristiche individuali degli alunni, ma invece sulla base di una problematizzazione del contesto e sulla ricerca di modelli organizzativi e didattici a favore dell'apprendimento e della partecipazione di tutti.

La critica mossa al PEI dai *disability studies* disvela a nostro avviso un rischio importante dello strumento: lo strumento del PEI può implicitamente veicolare micro-esclusioni e, più in generale, alimentare un'idea connotata in negativo del concetto di differenza. Il fatto che i termini «individualizzazione» e «personalizzazione» siano stati nella nostra legislazione scolastica associati alla progettazione specifica per alcune tipologie di alunni attraverso il PEI e il Piano Didattico Personalizzato (PDP) ha, probabilmente non intenzionalmente, rinforzato l'idea che ci sia un modo di proporre l'apprendimento per la maggior parte degli alunni e poi la necessità di fare differenze per alcuni pochi alunni, gli alunni con disabilità o, nel caso del PDP, altri con Bisogni Educativi Speciali.

Questa rappresentazione dell'apprendimento e delle differenze nell'apprendimento ha una doppia problematicità. Una riguarda direttamente gli alunni coinvolti dalla progettazione individualizzata e/o personalizzata: se l'organizzazione didattica prevede che si facciano differenze solo in caso di difficoltà, essere coloro per cui vengono fatte differenze tende a essere connotato negativamente e a creare situazione di micro-esclusioni all'interno della classe. La seconda riguarda il gruppo classe più in generale: questo tipo di organizzazione didattica non rispecchia quello che la letteratura scientifica ormai da tempo sostiene sull'apprendimento, e cioè che ci sono differenze individuali nell'apprendimento e che ogni alunno, per il mix di proprie caratteristiche personali, ha un proprio e unico modo di apprendere. Fare differenze solo per gli alunni con un PEI o un PDP pone una questione di equità più ampia (Demo, 2015).

D'altro lato, la critica mossa dalla prospettiva dei *disability studies* e, soprattutto, la proposta di superare le politiche di integrazione rivolte a singoli soggetti sulla base di alcune loro caratteristiche individuali, per concentrare invece le attenzioni sul contesto scolastico e sulla sua generale capacità di essere accogliente e di proporre percorsi di qualità per tutti gli alunni, presentano anche delle problematicità. Shakespeare (2017) ne individua alcune e due sono particolarmente rilevanti per la riflessione proposta in questo articolo.

Una visione che, per superare le criticità di un modello medico-individuale della disabilità, si colloca sul versante opposto, ma parimenti riduzionistico, rischia di non cogliere la complessa multifattorialità dell'esperienza della disabilità.

Nello specifico, attingendo anche alla sua esperienza di persona con disabilità, Shakespeare mette in luce come i *disability studies*, insieme alle altre forme interpretazioni del

modello sociale di disabilità, manchino di riconoscere che una menomazione possa essere di per sé problematica, nel senso di produrre limitazioni, fatica o anche dolore. Le barriere del contesto possono accentuare e aggravare gli effetti della menomazione, ma, pur non essendo sempre così, in taluni casi la menomazione comporta uno svantaggio intrinseco. Il tentativo del modello sociale di spiegare tutte le disabilità come frutto di barriere del contesto risulta come parziale. Inoltre, questa interpretazione della disabilità rischia di liquidare le misure riabilitative o educative specifiche come potenziali forme di oppressione, quantomeno culturali. Questo è problematico perché invece lo sviluppo efficace di abilità da parte della persona con disabilità non è necessariamente da intendersi come richiesta di assimilazione a un contesto dominato da logiche abilistiche, ma come sviluppo massimo del proprio personale potenziale.

Proprio per questo, l'autore propone in alternativa un modello di disabilità di tipo relazionale, la sua tesi è che «le persone sono rese disabili sia dalla società sia dal proprio corpo» (ibidem, p. 107). Rispetto al PEI, a cui torneremo nel prossimo paragrafo, questo significa sviluppare una progettualità che da un lato cerchi di identificare e superare gli ostacoli all'interno del contesto di vita dell'alunno con disabilità, e dall'altro cerchi di investire in interventi e metodologie specifiche per sviluppare al massimo possibile la capacità di realizzare attività individuali.

Il PEI sulla base del modello relazionale di disabilità: la proposta della Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF)

La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Salute e della Disa-

bilità (ICF), in entrambe le sue versioni per adulti e per l'infanzia (OMS, 2007a; 2007b), propone un modo di leggere la disabilità coerente con il modello relazionale di disabilità, che tiene conto proprio dell'interazione fra soggetto, con le sue condizioni biologiche, e ambiente, con le caratteristiche che possono sostenere o invece ostacolare lo sviluppo del soggetto. È un sistema di classificazione che permette di descrivere e comprendere il funzionamento di una persona con disabilità, considerando le caratteristiche del suo corpo, le attività che il soggetto può realizzare e le possibilità di partecipazione nelle sue comunità di appartenenza. Tali aspetti vengono descritti in modo sistemico considerando come queste interagiscono con le condizioni biologiche di salute del soggetto e con le barriere e i facilitatori che i vari contesti mettono a disposizione.

Progettare un PEI implica quattro azioni principali: comprendere il funzionamento dell'alunno con disabilità, identificare traguardi da raggiungere coerenti col suo funzionamento e in connessione coi traguardi della classe, definire strategie che permettano di raggiungere i traguardi e infine valutare l'efficacia delle strategie e la validità dei traguardi (Ianes e Cramerotti, 2009). Utilizzare l'ICF come sfondo di riferimento per ognuna di queste quattro azioni contribuisce a evitare il rischio di uno sbilanciamento sia su una dimensione individuale-medica sia su quella sociale. Per questioni di spazio, ci limiteremo in questo paragrafo ad analizzare e discutere le due azioni della comprensione del funzionamento e della progettazione di traguardi.

Rispetto alla prima azione della comprensione del funzionamento dell'alunno, per far diventare ICF una vera e propria «macchina ermeneutica» del modello relazionale è importante non frammentare la descrizione del soggetto con disabilità nei molti codici riferiti

alle singole aree di ICF, ma piuttosto focalizzarsi il più possibile sulle loro interazioni, per far dialogare in maniera utile i vari elementi del modello antropologico.

Una prima interazione, delle due che analizzeremo, è quella che fa dialogare i vari fattori di contesto con le dimensioni corporee, delle attività personali e della partecipazione sociale. ICF ci mostra come un'infinita varietà di fattori contestuali, provenienti da ambienti circostanti (di tipo fisico, relazionale, culturale, normativo, tecnologico, ecc.) e da ambienti «personali» (di tipo identitario, psicoaffettivo, motivazionale, ecc.) possano mediare in senso positivo (facilitatori) o in senso negativo (barriere) vari aspetti di qualunque funzionamento umano e si possano esprimere anche in modo complesso e multidirezionale sul nostro corpo, sulle nostre attività personali e sulla nostra partecipazione sociale, trasformando le capacità in performance. Consideriamo ad esempio la situazione di un alunno con una grave tetraparesi, di cui vogliamo comprendere le reali performance comunicative espressive. Le osservazioni, misurazioni e valutazioni fatte da varie figure, professionali e non, ci indicano con chiarezza che questo alunno non è in grado di pronunciare alcuna parola in modo intellegibile, né di usare alcun gesto. La sua capacità, dunque, è gravemente deficitaria e ICF, nella voce corrispondente, la classifica con un valore di 4. Se però si rende disponibile all'alunno una tavoletta di plexiglas trasparente, con incollate le varie lettere dell'alfabeto, tenuta da una persona all'altezza del suo sguardo, egli guarderà in sequenza le varie lettere dettando il suo pensiero alla persona che parlerà o scriverà al posto suo. La sua performance comunicativa diventa dunque adeguata grazie alla mediazione positiva di vari fattori di contesto ambientale, oltre che personale dell'alunno (motivazione, autostima, ecc.). In questo modo avremo

compreso un pezzo del suo funzionamento triangolando le sue capacità (carenti) con il ruolo (determinante in senso positivo) e la risultante performance (adeguata).

Una seconda tipologia di interazione utile per comprendere il funzionamento di una persona è la reciproca interdipendenza tra aspetti del corpo (anatomia e fisiologia), delle attività personali e della partecipazione sociale. Il corpo, sviluppando sempre nuovi punti di forza, crea le condizioni positive per lo sviluppo e l'apprendimento di attività personali sempre più evolute, che a loro volta renderanno possibili forme di partecipazione sociale più estese. Questa direzione evolutiva è resa possibile dalle condizioni biologiche da un lato e da quelle contestuali dall'altro. Sviluppando ad esempio competenze fino motorie sempre più efficaci (funzioni corporee), una persona sarà in grado di apprendere abilità di autonomia personali, come vestirsi da sola, (attività personali) che potrà poi investire in aree sempre più ampie di attività scolastiche e sociali (partecipazione sociale). Questa linea evolutiva può però diventare anche regressiva, se per esempio si perdono forme di partecipazione sociale, regredendo nelle corrispondenti attività personali e addirittura nelle funzionalità corporee (si pensi agli effetti negativi della marginalizzazione sociale e dell'istituzionalizzazione).

Accogliere il modello antropologico proposto da ICF ha conseguenze oltre che sul modo con cui le persone coinvolte nella progettazione individualizzata per l'alunno con disabilità descrivono e comprendono il suo funzionamento, anche sull'azione di progettazione dei traguardi educativi da raggiungere. In primo luogo, la visione globale bio-psico-sociale e l'attenzione ai contesti che caratterizza il Profilo di Funzionamento si riverberano anche sul modo in cui vengono pensati gli obiettivi. Sono molte qui le affinità con il concetto di progetto di vita. La prospettiva

ICF implica, infatti, che i traguardi definiti all'interno del PEI riguardino certo la scuola, ma anche altri contesti significativi come la famiglia, il tempo libero, eventualmente anche il contesto terapeutico-riabilitativo. Inoltre, i traguardi del PEI non si schiacciano sul tempo presente, ma hanno anche una dimensione a lungo termine che chiede di alimentare un dialogo critico fra gli obiettivi della scuola e la vita lavorativa, abitativa, affettiva dopo la scuola, da adulti.

La stesura del profilo di funzionamento nella prospettiva di ICF comporta anche l'analisi degli elementi di contesto, valutando come questi agiscono da barriera o da facilitatori delle attività personali e della partecipazione del soggetto. In chiave progettuale, l'attenzione ai contesti richiede che anche questi divengano oggetto di alcuni obiettivi di miglioramento. Progettare lo sviluppo e il miglioramento del funzionamento dell'alunno con disabilità non può prescindere infatti da alcuni cambiamenti del contesto. Per quel che riguarda la scuola potrebbe trattarsi di attività di sensibilizzazione oppure di apprendimenti specifici dei compagni che imparano ad agire da tutor o a gestire situazioni di crisi. Potrebbe però trattarsi anche di modifiche strutturali all'organizzazione, per esempio, degli spazi che permettono una migliore accessibilità, fisica o cognitiva, alle situazioni di insegnamento/apprendimento.

L'attenzione ai contesti in ICF non è però isolata, viene rappresentata in interazione con le attività personali e la partecipazione del soggetto. Per la progettazione dei traguardi che il PEI definisce, questo implica una conseguenza interessante: il riconoscimento che la padronanza di una competenza è influenzata dal contesto. ICF introduce a questo proposito il concetto di performance, intesa come la capacità di un soggetto di svolgere alcune attività personali e di partecipare all'interno di un certo contesto che fa

da barriera o facilitatore e che quindi limita la possibilità di esprimere una competenza o invece la potenzia attraverso strutture e azioni di sostegno.

La consapevolezza dell'influenza del contesto sulla competenza, con termini differenti, è stata sviluppata anche nel filone dello Universal Design for Learning (Meyer, Rose e Gordon, 2014), riportando alcuni esempi incisivi, come quello dell'alunno con disabilità visiva che di fronte allo stesso compito di risolvere il rompicapo del cubo di Rubrik mostra una performance totalmente fallimentare nel momento in cui ha fra le mani il classico cubo con le facce colorate e invece mostra tutto il suo talento davanti a un cubo che distingue le diverse facce attraverso dei simboli tattili che sostituiscono i colori. In un PEI, quindi, sarà importante definire la competenza da raggiungere non solo nella prospettiva individuale del soggetto, ma invece in rapporto agli elementi ambientali con cui il soggetto si relaziona (vedi tabella 1).

Fino al 2017 ICF è rimasto nell'area della possibilità, dando forma a un nuovo approccio e format di Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico di Funzionamento e Piano Educativo Individualizzato in alcune amministrazioni locali e lasciandone altre alla tradizionale strutturazione per assi prevista fin dal DPR

24/02/1994 «Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap» (Braghero, 2012; De Polo, Pradal e Bortolot, 2011). Con il decreto sull'inclusione nato nel contesto delle deleghe della legge sulla «Buona Scuola» 107/2017, ICF assume carattere obbligatorio per tutto il territorio nazionale e la stesura del Profilo di Funzionamento su base ICF sostituirà dal 1° gennaio 2019 definitivamente la Diagnosi Funzione e il Profilo Dinamico di Funzionamento.

La prospettiva della voce della persona con disabilità stessa

Pur valutando l'impostazione che ICF propone preziosa dal punto di vista delle ricadute sulla lettura del funzionamento della persona con disabilità e sulla progettazione di traguardi e strategie per il PEI, vorremmo evidenziare almeno una questione che crediamo possa rappresentare un aspetto di criticità e che richiede, in prospettiva, di essere sviluppata.

In ICF mancano riferimenti espliciti all'autodeterminazione della persona con disabilità (Cottini, 2016). Vi è un'analisi attenta del suo funzionamento, attraverso la quale si

TABELLA 1
Esempio di progettazione di traguardi-competenza sia per l'alunno —
tenendo conto dell'influenza del contesto — che per il contesto

| DESCRIZIONE DEL FUNZIONAMENTO | BARRIERE/FACILITATORI | TRAGUARDI |
|---|--|---|
| M. si sposta agevolmente in spazi conosciuti, ben delimitati e strutturati come la classe; ha invece delle difficoltà a muoversi in spazi ampi e poco strutturati | <i>Barriera:</i> spazi ampi e poco strutturati <i>Facilitatore:</i> uso di aiuti, elementi di strutturazione quali cartoncini guida, mappe, etichette, frecce | Per M.: muoversi in spazi ampi con strutturazione individualizzata che porta con sé Per il contesto: ordinare in modo stabile gli spazi aperti affinché possano essere coerenti con la strutturazione individualizzata che M. porta con sé |

intravedono anche possibilità di evoluzione e sviluppo. Queste però sembrano nascere come conseguenza lineare delle attuali performance dell'alunno, tenendo conto del modo in cui le sue capacità interagiscono con l'ambiente. Non vi sono, invece, riferimenti a interessi, inclinazioni, desideri e ambizioni del soggetto stesso. L'importanza di questa dimensione è rappresentata in modo esemplare dalla scelta di Claudio Imprudente, pedagogista e scrittore che predilige la presenza di persone che traducano i suoi movimenti oculari su una tavoletta di lettere a uno strumento comunicativo tecnologico che lo renderebbero più autonomo, ma anche meno «in relazione».

Nelle analisi dell'ambiente di ICF le persone che sostengono Imprudente nella comunicazione potrebbero essere viste come ostacoli che limitano lo sviluppo di una comunicazione in autonomia, ma nella realtà queste rappresentano il risultato di una scelta di autodeterminazione che esprime qualcosa non tanto sul funzionamento della persona, quanto sulla sua identità. In questo senso, pensando al PEI come a un progetto di vita, il sostegno dell'autodeterminazione e l'integrazione di questa nella scelta di traguardi e strategie possono rappresentare un interessante sviluppo della prospettiva ICF.

Un arricchimento in questo senso può provenire dallo sfondo teorico del *capability approach*. Tale approccio si basa su una riflessione nata in campo economico (Sen, 1992; Nussbaum, 2008), ma estesa poi a tutti i campi in cui ci si ponga la questione dell'uguaglianza. Questa posizione sostiene che l'uguaglianza dovrebbe essere valutata in termini di spazio teorico di capacità — ovvero delle libertà reali di cui le persone dispongono per raggiungere un buon livello di funzionamento, parte integrante del loro benessere. La valorizzazione della libertà intesa come libertà di scelta da parte delle persone di scegliere fra diversi modi di vivere di qualità rimette al centro

l'autodeterminazione. In questo senso, un arricchimento di ICF con la prospettiva del *capability approach* potrebbe rappresentare un interessante sviluppo di cui tener conto anche nella progettazione di un PEI.

Conclusioni

Da circa 10 anni si è venuta sviluppando, in Italia, una tendenza a esaminare con spirito critico la situazione dell'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità, una tendenza che si è articolata progressivamente in diversi filoni. Un filone «concettuale-politico», che decostruisce le principali dimensioni culturali (modello individuale-medico della disabilità) e normativo-organizzative (certificazione di disabilità, insegnanti di sostegno, aule di sostegno) rivelandone la forza distruttiva intrinseca rispetto alle premesse di emancipazione e realizzazione dei diritti umani, fondanti i principi dell'integrazione scolastica, e rispetto allo sviluppo di un sistema scolastico realmente e ampiamente fondato sull'*inclusive education* per tutti.

Un secondo filone cerca di comprendere le prassi concrete dell'applicazione dei concetti e delle strutture organizzative, raccogliendo dati quantitativi e qualitativi su ciò che realmente succede e perché nelle scuole del Paese. Queste attenzioni critiche sono accumulate da un obiettivo comune: comprendere ciò che fa degenerare un processo culturale e civile di immenso valore, proprio per non tradirne i principi e i valori. Il PEI è un'istituzione fondamentale, perché stabilisce il diritto dell'alunno/a con disabilità a essere visto e compreso a fondo nella sua individualità, nel suo funzionamento complesso, il diritto a un «vestito su misura», ma connesso strettamente al percorso della classe, il diritto a forme di intervento speciali necessarie e il diritto a

forme appropriate di verifica e valutazione degli obiettivi e delle strategie. Ma questa attenzione particolare rischia di diventare un meccanismo di marginalizzazione se non si tempera con una didattica del gruppo fondata su un approccio inclusivo, «universale» ed equo, ricco di vari e diversi modi di rappresentarsi la conoscenza, di vari e diversi modi di esprimere l'apprendimento e di vari e diversi modi di organizzare le esperienze e

la partecipazione sociale all'apprendimento. Una progettazione plurale e universale, che abbia intrinsecamente in sé l'applicazione del principio di equità: «fare parti disuguali per tutti i disuguali, cioè per tutti gli alunni, nessuno escluso». Altrimenti avremo da un lato il monolite della didattica standard per tutti e dall'altro un PEI aggiunto a forza, che, con buona probabilità, faciliterà meccanismi di marginalizzazione.

The Individualised Education Programme. The highs and lows of 40 years of history of an essential tool for school integration in Italy

Abstract

The Individualised Education Programme (IEP) represents an essential tool in Italian school inclusion policies. It is based upon the idea that, in a school which welcomes everybody under the same roof, there must be a single common curriculum that can be adapted using an IEP and that attempts to find points of contact between the class and pupils with disabilities. This prepares the way for quality integration. That is not to say that individualised programmes do not carry any risks; indeed, they could bring about isolation and forms of micro-exclusion. This article maintains that the use of the International Classification of Functioning (ICF) as a source of reference in drafting the IEP can — thanks to the relational vision of disabilities that it offers — form a precious safeguard against these risks, especially if it is enriched with the voice of people with disabilities, an expression of their freedom of choice and of self-determination.

Keywords

Individualised Education Programme, life project, ICF, capability approach, school integration, school inclusion.

Autore per corrispondenza

Dario Ianes
 Libera Università di Bolzano
 Viale Ratisbona, 16
 39042 Bressanone
 E-mail: Dario.Ianes@unibz.it

Bibliografia

- Braghero M. (2012), *L'accordo di programma per l'integrazione, l'inclusione sociale e il successo formativo*, Trento, Erickson.
- Bürli A. (2005), *Heil / Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens*, Bern, Generalsekretariat EDK, <https://edudoc.ch/record/29530/files/130.pdf>
- Chiappetta Cajola L. (2007), *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 221-248.
- Chiappetta Cajola L. (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma, Anicia.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*, Trento, Erickson.
- D'Alessio S. (2013), *Disability Studies in Education*, In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà e E. Valtellina (a cura di), *Disability Studies*, Trento, Erickson, pp. 89-124.
- De Anna L. (2014), *Pedagogia Speciale*, Roma, Carocci.
- Demo H. (2015), *Didattica delle differenze*, Trento, Erickson.
- De Polo G., Pradal M. e Bortolot S. (2011), *ICF-CY nei servizi per la disabilità*, Milano, FrancoAngeli.
- Ianes D. (2006), *Speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Piano Educativo Individualizzato – Progetto di vita*, Trento, Erickson.

- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies*, Trento, Erickson.
- Meyer A, Rose D.H. e Gordon D. (2014), *Universal design for learning: Theory and practice*, Wakefield, MA, CAST.
- Nussbaum M. (2008), *Giustizia e aiuto materiale*, Bologna, il Mulino.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) (2007a), *ICF*, Trento, Erickson.
- OMS (2007b), *ICF-CY*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.
- Sen A. (1992), *Risorse, valori e sviluppo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Shakespeare T. (2017), *Disabilità e società*, Trento, Erickson.
- Terzi L. (2008), *Justice and equality in education*, London, Continuum.
- Wachtel P. (2010), *Geschichte des Sonderschulwesens*, <https://www.bildungsserver.de/Sonderschulwesen-in-Deutschland-1370-de.html>