

CONCLUSIONI

ALCUNI PUNTI DI FORZA E CRITICITÀ DEL NUOVO PEI

*Dario Ianes, Flavio Fogarolo, Giancarlo Onger
e Sofia Cramerotti*

In questa conversazione, Dario Ianes, Flavio Fogarolo, Giancarlo Onger e Sofia Cramerotti dialogano provando a fare una sintesi sui principali «pro e contro», punti di forza e criticità, del nuovo Piano educativo individualizzato, nell'ottica di suscitare ulteriori approfondimenti e analisi.

Dario Ianes: Parto innanzitutto da quello che secondo me è un aspetto positivo. Per la prima volta, in questo nuovo modello di PEI, c'è uno schema nazionale, un'omogeneità sul territorio, mentre in precedenza c'era un frazionamento maggiore. Addirittura abbiamo quattro Piani educativi individualizzati divisi per ordine di scuola. Credo che questo sia un elemento di valore.

Certo, ricordo il rischio cui ammoniva Flavio Fogarolo nel primo gruppo di lavoro MIUR, di imposizione di «moduli» rigidi invece che di «modelli» flessibili, e non c'è dubbio che siamo di fronte a una modulistica piuttosto stringente: trattandosi di un documento compilabile però, è possibile muoversi con una certa flessibilità. La flessibilità dovrà essere una caratteristica dato che molte scuole ed esperienze sono già avanti, e in questi anni hanno elaborato, anche in relazione con le ASL, dei modelli di PEI su base ICF che dovranno trovare spazio nei vari campi del nuovo PEI.

Sofia Cramerotti: Concordo nel rilevare come aspetto positivo il fatto che vengano proposti quattro modelli di PEI unici a livello nazionale. Però in questi modelli, pur essendoci il tentativo di orientarli in prospettiva bio-psico-sociale, vedo ancora poco ICF. Le quattro dimensioni (dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione; dimensione della comunicazione e del linguaggio; dimensione dell'autonomia e dell'orientamento; dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento) proposte all'interno dei modelli ministeriali sono ancora molto legate a una visione del passato e ricordano molto le aree/assi dell'Atto di indirizzo del 1994. Nel sesto capitolo di questo volume abbiamo fatto il tentativo di accompagnare il lettore, attraverso le schede a fine capitolo, nel passaggio da aree/assi, passando per i domini e le categorie di ICF per arrivare alle quattro dimensioni attuali. Però mi è sembrato più un tornare indietro piuttosto che un percorso di evoluzione per adottare via via sempre più il linguaggio ICF nella sua interezza e in modo definitivo. Credo che la scuola, che ormai ha fatto tanta formazione su ICF,

fosse pronta, fosse davvero preparata e attrezzata, in questo momento, a fare questo importante passaggio.

Flavio Fogarolo: Quello che io temo è che cambi soprattutto la forma e non la sostanza.

Per cambiare veramente in fatto di ambiente, contesto, corresponsabilità educativa, non bastano certo modelli né Linee guida. Nulla cambia dall'oggi al domani, si tratta di processi culturali lenti e complessi. È necessario, mai come oggi, scardinare le consuetudini che si sono sedimentate nelle scuole negli ultimi trent'anni.

Un'importante e positiva novità comunque, a mio avviso, è che ora il PEI viene considerato un atto della scuola, e che quindi è della scuola la responsabilità. Si può o meno essere d'accordo, ma almeno è chiaro che è la scuola che deve redigerlo. Inoltre, si chiarisce anche che il GLO è sì un gruppo di lavoro, ma anche un organo formale dell'istituzione scolastica.

La seconda novità è la garanzia dei tempi, grazie alla quale si potrà davvero trasformare il PEI da adempimento a mezzo, ovvero da una cosa che si «deve» fare, un adempimento, a uno strumento di progettazione — e questo è possibile solo se si realizza il PEI entro certi tempi (se compilo un PEI a febbraio, non mi servirà a nulla).

Altro punto essenziale è la partecipazione dei genitori. Non è solo questione di diritto di rappresentanza: la presenza di chi ha affidato alla scuola il loro figlio più fragile deve contribuire a elevare la qualità dell'intervento e rafforzare il senso di responsabilità di tutti.

Un altro elemento importante di questo nuovo Piano educativo individualizzato è la valutazione: non si tratta di ossessione per il voto ma di ribadire che, anche in caso di disabilità, la valutazione, benché individualizzata, è sempre indispensabile, mentre troppo spesso oggi, nelle nostre scuole, viene vissuta come un processo sostanzialmente inutile, perché tanto per quel che imparano questi alunni i voti sono sempre positivi e tutti sono bravi. Valutare invece, dare un voto, è essenziale perché costringe a specificare cosa si valuta per ogni materia, a esplicitare obiettivi e criteri e, dunque, a stabilire entrambi prima. Anzi: una valutazione degli apprendimenti corretta e rigorosa è molto più importante per chi segue percorsi personalizzati e non standard che non per i compagni i cui genitori, tra programmi, libri di testo, confronti con fratelli e cugini, prove INVALSI... hanno tanti modi per capire se imparano davvero o qualcuno fa finta.

È necessario inoltre smentire la convinzione che «delegare conviene». Dobbiamo cioè trovare il modo di far diventare l'abitudine di delegare tutto all'insegnante di sostegno non più conveniente, non più vantaggiosa, perché porta ad avere un progetto educativo inutile e inefficace, e che quindi alla fine non funziona per nessuno, nemmeno per l'insegnante curricolare.

Dario Ianes: Questo principio della convenienza della delega è molto interessante perché se hai una struttura che ti rende vantaggioso delegare deleghi, altrimenti no (ad esempio, se tu insegnante devi firmare la parte relativa alla tua disciplina, come fai a delegarla? In caso di contenzioso con un genitore, sei tu, firmando, che sei il responsabile di quella valutazione o di quell'esonero).

Ma vorrei tornare sul discorso della valutazione e del valore legale del titolo. È una parte molto importante e valida quella delle Linee guida in cui si fa chiarezza sui vari livelli: ordinario, personalizzato, differenziato. Ma resta ambiguo — e sarebbe invece interessante approfondire — dove sta il confine tra personalizzato e differenziato. Quand'è che il consiglio di classe deve ritenere di dover passare dall'uno all'altro?

Flavio Fogarolo: Rispetto a questo punto la novità più importante, secondo me molto positiva, è l'obbligo di indicare la tipologia di percorso, ordinario o differenziato, per ciascuna singola disciplina: se è ordinario lo studente sostiene prove equipollenti e sa che il suo voto in quella materia ha lo stesso valore di quello dei compagni, anche se complessivamente la programmazione è differenziata. Ma percorso ordinario non significa che debba fare tutto quello che fanno gli altri e sostenere le stesse prove; si possono fare riduzioni dei contenuti ma senza sacrificare gli elementi essenziali. Decide il consiglio di classe.

Dario Ianes: Dunque potrebbe succedere che, ad esempio, nella mia scuola fissiamo obiettivi minimi per cui facciamo il PEI per un alunno che ha un percorso personalizzato e consegue il titolo e nella tua, invece, che stabilisce obiettivi minimi diversi nella stessa materia, quello stesso alunno verrebbe passato in un percorso differenziato... C'è molta discrezionalità...

Flavio Fogarolo: Esatto, e lo stesso succede anche nei voti, basti pensare agli esami conclusivi. Ma una certa dose di discrezionalità non può essere eliminata: certo, deve esserci più trasparenza possibile ma non si può nemmeno pensare che dall'alto venga deciso quali sono gli obiettivi da conseguire.

Giancarlo Onger: La norma è molto chiara infatti, e da questo punto di vista bisognerà trovare un escamotage, individuare livelli minimi che garantiscano a tutti percorsi educativi efficaci. Non solo per studenti con disabilità, ma per tutti. E non credo sia facile, poiché abbiamo leggi in vigore da anni e che ancora oggi, in alcuni contesti, non vengono rispettate. Lasciare così ampio spazio alla discrezionalità è troppo rischioso: personalmente, vedo tanti esempi di scuole che, appellandosi sempre all'autonomia, si comportano tutte in modo diverso l'una dall'altra.

Flavio Fogarolo: È vero, esistono province in Italia in cui i ragazzi fanno programmi differenziati per quattro anni e l'ultimo chiedono di passare alla programmazione normale, e questo viene loro concesso per paura di possibili contenziosi con le famiglie. È inaccettabile. Con queste nuove disposizioni non dovrebbe più succedere.

Sofia Cramerotti: Ha fatto molto discutere anche la questione dell'esonero totale da alcune discipline, su cui anche il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione aveva espresso delle riserve. L'esonero è stato cancellato dal Decreto ma è rimasto alla secondaria di II grado come opzione possibile nelle Linee Guida, rientrando nella personalizzazione come chiedeva il CSPI, pur con varie indicazioni che ne sottolineano l'eccezionalità. Si farà di tutto per definire per ciascun alunno degli obiettivi disciplinari seri e realistici, ma bisogna anche decidere cosa fare se le condizioni oggettivamente non lo consentono.

Flavio Fogarolo: Concordo. Voglio citare questa domanda che un docente, referente per l'inclusione nella sua scuola, ha posto recentemente al gruppo Facebook «Normativa Inclusione»: «Nel caso di ragazzi con livello cognitivo senso motorio, senza capacità purtroppo di gesti volontari, non verbali e comunicazione solo oculare ma solo in rari casi, in cui le attività svolte sono essenzialmente di stimolazione sensoriale e nulla è possibile fare a livello di apprendimento disciplinare, cosa inserire nella parte del PEI dove si richiede per ogni disciplina obiettivi didattici personalizzati?». Possiamo discutere e approfondire il caso specifico, e magari scoprire che non è vero che «nulla è possibile fare a livello di apprendimento disciplinare», ma in ogni caso è evidente che siamo di fronte a una situazione eccezionale, per fortuna «veramente eccezionale», che deve rimanere tale ma che va necessariamente prevista e gestita. Che senso ha, ad esempio, costringere l'insegnante di tedesco a definire per lui degli obiettivi disciplinari che, ne siamo certi, mai potrà raggiungere?

Dario lanes: Se vogliamo veramente promuovere, nei fatti e non solo a parole, la corresponsabilità educativa e far partecipare tutti i docenti della classe al progetto inclusivo, dobbiamo necessariamente chiedere a tutti i loro interventi concreti ma realistici, perché di sicuro tenderanno a evitare, o a scaricare, sull'insegnante di sostegno tutte le procedure che vivranno come palesemente inutili o fittizie. L'ipocrisia di una finta integrazione, solo ideologica, non aiuta certo l'inclusione!

Sofia Cramerotti: Forse non sarebbe da specificare, ma aggiungerei che esonero non significa «uscita automatica» dalla classe e deresponsabilizzazione totale del docente di quella disciplina. Rimane comunque docente responsabile di quello studente, del suo processo di apprendimento. Si potrebbe quindi pensare ad attività di lavoro mirate ad altri obiettivi del suo PEI, in stretta connessione e collaborazione con il docente di sostegno e gli altri colleghi curricolari.

Giancarlo Onger: Io ho fatto per tanti anni l'insegnante di sostegno e devo dire che ho sempre fatto anche l'insegnante della classe (che non vuol dire necessariamente stare in classe). Ho sempre partecipato alla programmazione, ero sempre informato su quello che si faceva. Non mi sentivo un insegnante «a parte». Del resto, la legge dice questo: «L'insegnante di sostegno è un insegnante della classe». A tal proposito personalmente credo che sia necessario rivedere il percorso formativo degli insegnanti introducendo la specializzazione per tutti. Questo consentirà una migliore qualità dell'insegnamento per tutti gli alunni. Diversamente i «curricolari» continueranno a chiamarsi fuori.

Dario lanes: Sulla questione delle risorse, vorrei proporre due ordini di ragionamento. Il primo riguarda in particolare il concetto di «Debito di Funzionamento sulle capacità» che compare nelle due schede C e C1, di cui non è chiara l'origine, e che si trasforma nei modelli del PEI, sezione 12 sul PEI provvisorio, in «Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati». Può essere considerato come un aspetto positivo il superamento della rigida dicotomia della classificazione della gravità basata solo sull'articolo 3 comma 3, assolutamente inadeguata per una corretta assegnazione delle

risorse e che tanti problemi sta creando, ma un impianto di classificazione basato su un cosiddetto Debito di Funzionamento mi sembra molto debole, sicuramente dal punto di vista della coerenza ai principi dell'ICF, ma probabilmente pure, ipotizzo anche se non è il mio campo, da quello giuridico, dato che nessuna norma autorizza a riformulare in questo modo il concetto di gravità attualmente definito.

Sofia Cramerotti: In effetti, secondo i principi di ICF, se prendiamo in considerazione i fattori contestuali con i loro facilitatori e consideriamo l'influenza positiva che possono avere sullo studente, sarebbe più corretto parlare della sua performance, non di capacità. È attraverso l'individuazione e la messa in atto di facilitatori che «funzionano» realmente per quello studente (all'interno delle varie attività di intervento educativo-didattico) che possiamo incidere sull'adeguatezza della sua performance, non della sua capacità. Se facciamo riferimento al concetto di funzionamento, dobbiamo necessariamente pensare ai fattori contestuali e ai facilitatori di cui la persona ha realmente bisogno. Pensiamo all'esempio del facilitatore «tavola con simboli» e «persona in grado di interpretarli» che abbiamo presentato nella prima sezione di questo volume.

Flavio Fogarolo: A parte i principi, il limite principale del «debito di funzionamento» sta secondo me nella sua evidente difficoltà di applicazione. Forse bisognerebbe dire, almeno per adesso, «impossibilità di applicazione», dato che una indicazione sintetica o complessiva dell'entità della difficoltà, del disturbo o come vogliamo chiamarlo, non si trova in nessuno dei modelli di Profilo di funzionamento attualmente in uso, e ci vorrà del tempo perché venga approvato dal Ministero della Salute e dalle varie regioni e arrivino alle scuole documenti redatti in questo modo, anche solo per le nuove certificazioni.

Definire una corretta ed efficace procedura per un'equa assegnazione delle ore di sostegno, ma non solo, dovrebbe rappresentare un'assoluta priorità. Un meccanismo esclusivamente autoreferenziale, in cui ogni GLO decide le risorse necessarie (quasi sempre il massimo, ovviamente) senza nessun onere di responsabilità, non può funzionare, ma è un problema di equità (dare quello che serve prima di tutto a chi ne ha più bisogno) più che di spesa pubblica.

Dario Ianes: Riprendendo la questione delle risorse, la mia seconda osservazione è che nel nuovo PEI è molto debole il riferimento ad altre risorse che non siano quelle di personale (sostegno, assistente per l'autonomia e la comunicazione, assistenza di base, ecc.), con scarsi riferimenti, ad esempio, ai materiali didattici o alla formazione... è insomma una visione ancora molto centrata sul carico di ore dell'insegnante di sostegno.

Flavio Fogarolo: Alcune questioni però sono questioni di principio. Sono perfettamente d'accordo con Dario quando dice che l'abitudine alla delega delle nostre scuole non si cambia certo con un nuovo PEI. Se vuoi migliorare qualcosa con delle indicazioni, devono essere almeno indicazioni che tengano conto della realtà: io non sono d'accordo, ad esempio, con chi sostiene categoricamente che l'insegnante di sostegno non può mai uscire dalla classe, perché a volte c'è bisogno di farlo. Il punto non è

andare fuori dalla classe, ma come lo si fa, se si ha un'idea chiara di quello che si va a fare, del vantaggio che ricaverà il ragazzo a fronte di quello che perde non stando in classe. Bisogna contrastare le abitudini a «portar fuori» l'alunno senza nessuna progettazione né condivisione, tantomeno controllo dei risultati, costringendo a specificare (davanti ai genitori, importante!) perché si esce e cosa si va a fare.

Dario lanes: Quello che dici è spiegato molto bene nelle Linee guida, mentre nel modulo del PEI è molto riduttivo. Come giustamente dici, se si fanno delle attività fuori dalla classe queste vanno motivate, ma nel nuovo PEI non c'è un grande spazio dedicato a questo.

Flavio Fogarolo: È vero, il modello è più scarno delle Linee guida, ma questo anche per poter essere utilizzato efficacemente sia da chi lo compila per la prima volta sia da chi ha già un percorso alle spalle.

Sofia Cramerotti: Temo però che la mancanza delle Linee guida lato Sanità/UVM e di un modello definito di Profilo di funzionamento su base ICF complichino un po' le cose. In questa prima fase potrà accadere (e sarà la situazione più frequente) che venga chiesto alla scuola di redigere il PEI in prospettiva bio-psico-sociale ma al contempo ricevere dalla Sanità non un Profilo di funzionamento su base ICF ma una Diagnosi funzionale e il vecchio Profilo dinamico funzionale. Di fatto quindi si ricade nella problematica di utilizzare, ancora una volta, due linguaggi diversi.

Dario lanes: Una cosa positiva è però, secondo me, l'accento sull'autodeterminazione degli studenti e delle studentesse delle superiori. Ma perché tagliare fuori gli alunni e le alunne delle scuole primarie e secondarie di primo grado? Si ritiene che non possano essere co-progettisti del loro percorso?

Flavio Fogarolo: È il comma 11 dell'articolo 15 riformato della Legge n. 104 che parla di autodeterminazione riferendosi agli «studenti», dunque a chi frequenta le secondarie di secondo grado. Essi sono membri di diritto del GLO e vanno obbligatoriamente invitati agli incontri.

Non si parla di alunni e alunne della primaria e del primo grado, ma non vuol certo dire che sia proibito farli partecipare; se esistono le condizioni è assolutamente possibile parlare di autodeterminazione anche per gli alunni più piccoli.

Dario lanes: Ecco, questo è un punto che secondo me andrebbe esplicitato.

Giancarlo Onger: Io però devo dire che sono un po' allergico alle spiegazioni per tutto. Preferisco lasciare alcune cose al buon senso e all'intelligenza, altrimenti ci vorrebbero Linee guida per ogni cosa. Del resto, non è un caso se le Linee guida si chiamano così. Per questo bisogna puntare sulla formazione continua dei docenti.

Dario lanes: Un punto critico, secondo me, è la relazione tra la sezione 5 e la sezione 8. Nella prima ci sono gli interventi sulle quattro dimensioni e nella seconda gli interventi sul curricolo, mentre nella sezione 7 gli interventi sul contesto. Questo potrebbe creare una certa confusione, lasciando passare l'idea che gli interventi sulle quattro dimensioni e quelli sul curricolo siano due mondi che non dialogano tra loro.

Flavio Fogarolo: La differenza fondamentale è tra la dimensione dell'apprendimento, quella che riguarda essenzialmente la metacognizione (ovvero non l'imparare argomenti specifici delle varie materie, bensì rafforzare le capacità di comprendere, organizzare e affrontare le conoscenze) e quella degli obiettivi curricolari, che invece riguarda proprio le specifiche discipline e il loro adattamento. È chiaro che, in caso di disabilità severe, la proporzione tra le due dimensioni sarà tale che la parte curricolare sarà molto meno preponderante, prendendo il minimo di elementi necessari a poter fornire una valutazione che abbia un senso.

Dario Ianes: C'è però il rischio che la sezione 5, quella degli interventi sulle quattro dimensioni (che è più tecnica, e comprende la comunicazione, il linguaggio, le autonomie, l'area neuropsicologica, ecc.), venga delegata interamente all'insegnante di sostegno, e la sezione sulle discipline agli insegnanti curricolari, quando in realtà i due ambiti si intrecciano poiché, come dicevi tu, per studiare una disciplina ho bisogno della memoria, dell'autoregolazione, ecc. Se si fosse trovato il modo di evitare questa divaricazione forse sarebbe stato meglio...

Flavio Fogarolo: È molto probabile che la gran parte del lavoro preliminare venga fatta dall'insegnante di sostegno; l'importante è che venga poi discusso insieme, che tutti lo sentano come proprio. Del resto, se un insegnante di sostegno sarà membro mediamente di uno o due GLO, i curricolari potrebbero essere inseriti in molti di più ed è quindi fondamentale prevedere una certa flessibilità. Se un docente non può essere presente a tutti gli incontri di tutti i GLO di cui è parte, non deve sentirsi esonerato ma bisogna trovare altri modi affinché egli possa essere coinvolto e responsabilizzato.

Dario Ianes: Sempre in linea di principio, c'è anche un'altra questione, relativa all'osservazione, che risulta molto legata alle quattro dimensioni della sezione 5 e poco o nulla alle discipline, come se non fosse un atto didatticamente e pedagogicamente significativo. Da considerare anche l'importanza dell'osservazione del contesto, con la rilevazione dei facilitatori e/o delle barriere: un'operazione complessa che andrebbe fatta da tutti i docenti, non soltanto da quello di sostegno...

Flavio Fogarolo: È sempre un dato di sostenibilità, di ambiente, e l'ambiente non sono certo i muri, sono le persone, il clima, il modo di fare scuola. Ma come fa un insegnante, e purtroppo ce ne sono, che ostacola l'inclusione a vedersi come una barriera? O, allo stesso modo, come fa quel docente che fa scuola abitualmente in modo inclusivo, che ha uno stile di insegnamento efficace, a vedersi come un facilitatore? Se non viene qualcuno da fuori a dirglielo, non se ne accorge... la vede come una cosa normale. Per questo, secondo me, la parte su barriere e facilitatori ha una grande potenzialità, ma ci vorrà del tempo prima che possa avere una ricaduta concreta nella scuola...

Dario Ianes: Dobbiamo poi tenere presente che, in prospettiva, una carta da giocare bene è quella dell'Unità di valutazione multidisciplinare (UVM)...

Flavio Fogarolo: Uno dei punti che si cerca di chiarire riguarda proprio il ruolo di supporto che le UVM dovrebbero avere: un aspetto fondamentale considerando, da un lato, che le ASL non sono più congiuntamente responsabili, con la scuola, nella redazione del PEI e, dall'altro, che il Profilo di funzionamento che l'UVM dovrà produrre può avere bisogno di chiarimenti o approfondimenti per il GLO. La nuova legge dice che l'UVM deve fornire il «necessario supporto» ma bisogna per forza chiarire cosa questo concretamente significhi.

Dario Ianes: Altra questione è quella dei PCTO, ex alternanza scuola-lavoro. Nelle Linee guida, a un certo punto, si dice che anche le strutture protette o i centri educativi possono essere parificati a un'azienda per fare esperienze lavorative. Questo, soprattutto nei casi di disabilità gravi, potrebbe comportare dei rischi di scarsa integrazione.

Flavio Fogarolo: Non credo. Per alcuni studenti gravi una struttura protetta potrebbe essere una buona soluzione. Mi lascia perplesso piuttosto laddove si dice che l'alternanza si può fare anche a scuola, e questo si dovrebbe fare di tutto per evitarlo. Equivale a dire che si rinuncia a trovare un'azienda e si resta a scuola, a fare esattamente le stesse cose, negli stessi luoghi, con le stesse persone, senza alcuna soluzione di continuità. Certo, spesso è difficile trovare un'azienda adatta, ma allora almeno si potrebbero fare accordi di scambio con altre scuole del territorio affinché la simulazione di azienda, fatta in un ambiente diverso, sia almeno un po' credibile...

Dario Ianes: In conclusione, a me sembra che questo nuovo PEI sia un'occasione importante da cogliere e da sviluppare, le molte scuole che da sole o con le ASL hanno già elaborato modelli ed esperienze li usino e spingano lo sviluppo di questo nuovo PEI in direzione sempre più bio-psico-sociale e ICF based. Sicuramente nei primi mesi di applicazione dovrà essere fatto un monitoraggio serio dei punti di forza e criticità emersi dall'uso, in particolare sul tema del coinvolgimento reale e costruttivo delle famiglie (punto particolarmente importante!), sul tema della partecipazione attiva degli studenti/studentesse con disabilità (punto nuovo e da presidiare con estrema attenzione, si veda anche la Convenzione ONU), sul tema del raccordo con la Sanità, con il tanto atteso Profilo di funzionamento e UVM, sul tema Progetto individuale e relazione con gli Enti locali, sul tema figure professionali interne/esterne, come ad esempio gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione, sul tema dell'allocazione delle risorse, in termini di tipologia e quantità (si veda in particolare la pre-definizione dei range di ore di sostegno sulla base del discutibile e problematico «debito di funzionamento»). Sicuramente altri punti di forza e di debolezza emergeranno, e proprio per questo sarà vitale realizzare un efficace sistema di monitoraggio che sappia cogliere e interpretare le esperienze degli utilizzatori. Da ultimo, mi piacerebbe che questo nuovo PEI stimolasse un pensiero inclusivo più ecologico, attento cioè alla complessità di relazioni e comunicazioni che costruiscono gli ecosistemi in cui nascono e si sviluppano le pratiche di individualizzazione. Nel fare un buon PEI non sei mai solo.