

# Progetto di Vita e scuola inclusiva: dal Piano Educativo Individualizzato alla progettualità esistenziale<sup>°</sup>

## Inclusive Life and School Project: From the Individualized Educational Plan to existential planning

Alessandra Lo Piccolo<sup>\*\*</sup>, Daniela Pasqualetto<sup>\*\*</sup>

### Riassunto

La scuola italiana ha progressivamente evoluto il proprio approccio da un modello assistenziale a un modello inclusivo, ponendo al centro la persona nella sua globalità e valorizzandone differenze e potenzialità. Pur rappresentando uno strumento fondamentale per la personalizzazione dei percorsi, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) presenta limiti legati alla focalizzazione sulla dimensione scolastica e alla frammentazione rispetto ad altri ambiti di vita. In questo contesto, l'autodeterminazione emerge come diritto e competenza da promuovere, spostando l'attenzione dall'adattamento scolastico alla progettualità esistenziale, garantendo alla persona un ruolo attivo nella definizione del proprio percorso.

L'articolo pone sotto la lente le disomogeneità tra PEI e Progetto di Vita, due strumenti di grande valore pedagogico che necessitano di essere integrati, evidenziando il ruolo centrale della scuola nella promozione di traiettorie inclusive e nella costruzione della qualità di vita.

**Parole chiave:** inclusione; progetto di vita; PEI; autodeterminazione.

### Abstract

Italian schools have progressively evolved their approach from a care model to an inclusive model, placing the person as a whole at the center and enhancing differences and potential. Although it represents a fundamental tool for the personalization of pathways, the Individualized Educational Plan (IEP) has limitations related to the focus on the school dimension and fragmentation with respect to other areas of life. In this context, self-determination emerges as a right and skill to be promoted, shifting the focus from scholastic adaptation to

<sup>°</sup> Il contributo è frutto di un lavoro congiunto degli autori. Nello specifico la Dott.ssa Daniela Pasqualetto ha curato i paragrafi 2 e 3, la Prof.ssa Alessandra Lo Piccolo il paragrafo 1 e 4.

<sup>\*\*</sup> Università degli studi di Enna Kore, e-mail: alessandra.lopiccolo@unikore.it.

<sup>\*\*</sup> Università degli studi di Enna Kore, e-mail: daniela.pasqualetto@unikore.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21060

existential planning, guaranteeing the person an active role in defining his or her own path.

The article focuses on the inhomogeneity between IEP and Life Project, two tools of great pedagogical value that need to be integrated, highlighting the central role of the school in the promotion of inclusive trajectories and in the construction of quality of life.

**Keywords:** inclusion; life project; PEI; self-determination.

*Articolo sottomesso: 21/09/2025, accettato: 07/11/2025*

## 1. Introduzione: progettare in ottica inclusiva

Il cammino della scuola italiana verso l'inclusione è frutto di una trasformazione culturale, normativa e pedagogica profonda. Se in passato la diversità era spesso interpretata come motivo di esclusione e segregazione, oggi l'inclusione rappresenta la bussola che orienta politiche, pratiche didattiche e cultura scolastica. Non si tratta soltanto di garantire a tutti l'accesso a un'istruzione di qualità, ma di costruire contesti formativi in grado di riconoscere e valorizzare le differenze, trasformandole in risorsa per la crescita comune. L'inclusione, dunque, non è un traguardo già raggiunto, ma un processo continuo, un impegno che richiede ambienti capaci di favorire la partecipazione e il contributo di ciascun alunno (Rondanini, 2011).

Le radici di questa prospettiva si possono rintracciare già agli inizi del Novecento, quando due grandi figure pedagogiche segnarono in modo decisivo la riflessione sull'educazione. John Dewey (1916) concepiva la scuola come comunità di vita e laboratorio sociale, dove l'apprendimento non avviene per mera trasmissione di saperi, ma attraverso l'esperienza diretta, l'azione e la cooperazione. Per Dewey, imparare significava creare, sperimentare, affrontare problemi reali, costruendo competenze che non potevano essere sviluppate altrove. Parallelamente, Maria Montessori (2017) proponeva una scuola fondata sull'autonomia e sulla responsabilità del bambino. Con il celebre principio "Aiutami a fare da me", la pedagogista italiana sottolineava l'importanza di sostenere la naturale spinta dei bambini a esplorare e apprendere, senza sostituirsi a loro ma creando le condizioni per il progressivo sviluppo dell'indipendenza. Entrambi i contributi hanno plasmato in profondità la pedagogia contemporanea e continuano a orientare le pratiche educative attuali.

Il cambiamento decisivo in Italia si concretizzò con la Legge 517/1977<sup>1</sup>, che sancì la chiusura delle scuole e delle classi speciali e stabilì l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni. Una scelta coraggiosa, al tempo discussa e osteggiata da parte di una parte del mondo scolastico e accademico, preoccupato per le difficoltà organizzative e didattiche che l'inclusione avrebbe comportato. Tuttavia, tale riforma si rivelò nel tempo rivoluzionaria, poiché modificò in maniera irreversibile il panorama educativo e culturale del Paese. Quel passaggio aprì la strada all'attuale modello di scuola inclusiva, facendo emergere la necessità di strumenti progettuali personalizzati – come i Piani Educativi Individualizzati (PEI) – e di una visione sistemica orientata ai Progetti di Vita.

L'Italia divenne un punto di riferimento a livello internazionale: l'OECD (2005) ha più volte riconosciuto il sistema italiano come pioniere nel promuovere politiche educative orientate all'integrazione e, successivamente, all'inclusione. Mentre gli istituti speciali erano spazi chiusi, omogenei e regolati da rigide procedure che tendevano più a gestire che a educare, la scuola comune ha rappresentato un luogo dinamico, aperto alla relazione e all'incontro. L'ingresso degli alunni con disabilità nelle classi ordinarie ha permesso di costruire legami, consolidare amicizie, sviluppare senso di appartenenza e promuovere la cittadinanza attiva, contribuendo a trasformare la scuola in un contesto realmente comunitario (Canevaro et al., 2021).

La spinta internazionale, in particolare grazie all'azione dell'UNESCO, si è concretizzata nella Conferenza mondiale sull'educazione speciale di Salamanca (1994), da cui scaturì la *Dichiarazione di Salamanca e il Quadro d'Azione per i Bisogni Educativi Speciali*. Tale documento introdusse e diffuse il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES), ampliando l'orizzonte oltre le sole disabilità permanenti e includendo anche difficoltà di natura temporanea, socio-culturale o linguistica. Questa nuova visione ha favorito una progressiva ridefinizione del ruolo della scuola, chiamata a rispondere a una pluralità di esigenze senza ricorrere a rigide categorizzazioni, ma attraverso pratiche flessibili e inclusive (Canevaro et al., 2021).

Negli ultimi decenni, diverse normative hanno rafforzato questo percorso: dalle Linee guida per l'integrazione del 2009<sup>2</sup> alla Legge 170/2010 sui Disturbi

---

<sup>1</sup> Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 224 del 17 agosto 1977.

<sup>2</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma: MIUR

Specifici dell’Apprendimento<sup>3</sup>, fino al Decreto Interministeriale 5669/2019<sup>4</sup> che ha posto l’accento sulla formazione degli insegnanti per l’inclusione. Questi documenti sottolineano il valore della professionalità docente e la necessità di un lavoro collegiale con famiglie e territorio, affinché l’inclusione diventi responsabilità condivisa. Il cammino intrapreso ha permesso di ridurre disuguaglianze e garantire maggiore equità nell’istruzione, pur lasciando aperti nodi di riflessione e sfide ancora attuali. L’inclusione, infatti, non è mai definitivamente acquisita: è un processo dinamico, che richiede costante revisione di pratiche, strategie e strumenti (Canevaro et al., 2021). Essa implica un cambiamento strutturale e culturale che porta a considerare le differenze non come limiti da compensare, ma come risorse da valorizzare.

Il compito della scuola non è solo accogliere, ma “qualificare le azioni attraverso cui conosce, accompagna e responsabilizza ciascun allievo durante il suo viaggio evolutivo” (Pavone, 2014, p. 183).

## 2. Il PEI: tra normativa, criticità e nuove prospettive

La progettazione del PEI rappresenta uno degli strumenti più rilevanti della scuola inclusiva italiana. Nato con l’intento di dare concretezza al diritto all’educazione delle persone con disabilità, come sancito dall’articolo 24 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006), il PEI si configura come un documento dinamico, capace di orientare l’azione didattica ed educativa attraverso un progetto individualizzato che tenga conto delle peculiarità, dei bisogni e delle potenzialità del singolo alunno (Amatori & Bocci, 2021).

La sua funzione primaria non è meramente tecnico-burocratica, bensì pedagogica: attraverso la progettazione e la realizzazione dei contenuti in esso riportati, il PEI dovrebbe incarnare la realizzazione concreta del principio di inclusione. In questo senso, esso non si limita a registrare obiettivi, strategie e metodologie, ma diventa narrazione e costruzione della storia educativa di un individuo, intrecciata inevitabilmente con la cultura di riferimento e con le decisioni, le opportunità e i vincoli che la comunità scolastica e sociale pongono lungo il suo percorso di vita (Palmieri, 2005).

Il concetto di inclusione, infatti, non dovrebbe e non può essere ridotto alla semplice adozione di buone pratiche rivolte esclusivamente agli studenti con

---

<sup>3</sup> Legge 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 244 del 18 ottobre 2010.

<sup>4</sup> Decreto Interministeriale 12 luglio 2019, n. 5669, *Disposizioni attuative per favorire l’inclusione scolastica degli alunni con disabilità*.

disabilità. Seguendo Cottini (2017), appare evidente che l'inclusione debba costituire il principio ordinatore delle politiche scolastiche, delle pratiche educative e delle relazioni interpersonali, estendendosi a tutti gli studenti e non solo a chi presenta bisogni speciali.

La prospettiva inclusiva implica quindi un ribaltamento concettuale: dalla logica dell'integrazione, che vede l'alunno con disabilità inserito in una struttura già definita, alla logica dell'inclusione, che chiede alla scuola di trasformarsi continuamente per accogliere e valorizzare le differenze di ciascuno (Canevaro, 2005). Questo passaggio si traduce in un impegno a garantire pari opportunità di apprendimento, partecipazione attiva e rispetto della dignità di ogni persona, contrastando attivamente ogni forma di discriminazione legata a abilità, genere, status sociale, appartenenza culturale, linguistica o *religios*. In tal senso, progettare in ottica inclusiva non significa soltanto adattare il curricolo, ma costruire ambienti di apprendimento flessibili, cooperativi e rispettosi delle diversità cognitive, emotive e biografiche degli alunni (Demo, 2014).

Le teorie più recenti in ambito di scuola inclusiva, come quelle sviluppate da Booth e Ainscow (2014) nel “*Nuovo Index for Inclusion*”, sottolineano l'importanza di garantire a tutti gli studenti il pieno coinvolgimento nella vita scolastica e un apprendimento di qualità, ponendo l'accento su valori come equità, partecipazione e appartenenza. In questa prospettiva, la progettazione del PEI assume un valore trasformativo: essa non dovrebbe limitarsi alla pianificazione di attività didattiche mirate, ma promuovere un impegno costante a rimuovere le barriere che ostacolano la partecipazione e l'apprendimento.

Ciò significa che il PEI non è un documento statico o compilativo, bensì un processo dinamico e riflessivo, che integra il sapere pedagogico con la prassi educativa quotidiana e con la collaborazione non solo tra scuola e famiglia, ma anche con la comunità territoriale (Miur, 2017).

In Italia, il percorso normativo che ha consolidato il PEI come strumento cardine della scuola inclusiva ha radici profonde. Dopo la Legge 104/1992, che ha sancito il diritto all'integrazione scolastica delle persone con disabilità, ulteriori tappe fondamentali sono state la Legge 170/2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento, la Direttiva 27 dicembre 2012, recante *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, e la successiva Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, relativa all'attuazione operativa della stessa – hanno progressivamente ampliato l'orizzonte dell'inclusione, estendendo l'attenzione educativa oltre la disabilità e riconoscendo una pluralità di bisogni formativi, sociali e culturali.

Tuttavia, nel corso degli anni, numerose criticità sono state evidenziate, sul PEI, dalla letteratura. I *Disability Studies* italiani (D'Alessio, 2013; Ianes & Cramerotti, 2009) hanno sottolineato il rischio che il PEI rimanga confinato a uno strumento esclusivo per studenti con disabilità, contribuendo involontariamente a fenomeni di etichettatura e micro-esclusione. Altri autori (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021) hanno messo in luce la tendenza a standardizzare i percorsi, trattando in modo uniforme situazioni diverse e perdendo così la dimensione autenticamente personalizzata.

Lucia Cajola (2007), con la metafora della “cerniera”, richiama invece la necessità di concepire il PEI come punto di incontro tra i bisogni del singolo e i traguardi della classe, evitando il rischio che il documento si chiuda su se stesso e diventi autoreferenziale. Inoltre, è stata spesso denunciata (Dovigo, 2017) la carenza di standard qualitativi minimi condivisi, con la conseguenza che la presenza del PEI non garantisce automaticamente un percorso educativo inclusivo e significativo: ciò che conta è la qualità della progettazione, la chiarezza degli obiettivi e la coerenza tra diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale e interventi messi in atto.

Dal punto di vista pedagogico, l’elaborazione del PEI si radica nei principi dell’attivismo e del costruttivismo sociale (Dewey, 1916; Piaget, 1971; Bruner, 1996), in particolare nel pensiero di Vygotskij (Vygotskij, 1990), secondo cui lo studente è soggetto attivo del proprio sviluppo e non destinatario passivo di interventi. Ogni azione educativa deve quindi partire dalla conoscenza approfondita della biografia, delle capacità e delle aspirazioni della persona, sostenendo processi di apprendimento che valorizzino la scoperta, il gioco e l’interazione sociale. In quest’ottica, il PEI non dovrebbe limitarsi a garantire l’adattamento scolastico, ma favorire la crescita globale dell’alunno, accompagnandolo verso la costruzione di un’identità autonoma e capace di autodeterminazione (Pavone, 2014).

È dunque evidente che il PEI, se da un lato, come detto finora, costituisce una risorsa indispensabile per l’inclusione scolastica, dall’altro rischia di diventare uno strumento parziale e settoriale se non integrato con una visione più ampia della persona.

Ulteriori studi (Ianes & Camerotti, 2009) hanno evidenziato la necessità di collegare il PEI in maniera organica al Progetto di Vita, poiché solo una progettazione educativa che abbracci tutti gli ambiti dell’esistenza – scolastico, familiare, sociale, lavorativo, relazionale – può realmente promuovere la qualità di vita delle persone con disabilità (WHO, 2001). In questo senso, la scuola è chiamata a non concepire il PEI come documento conclusivo, ma come snodo aperto e in *progress*, capace di alimentare traiettorie di sviluppo che travalicano i confini della vita scolastica e accompagnano l’alunno, nel proprio progetto di vita, lungo l’intero arco della sua esistenza.

### 3. L'autodeterminazione come sfida pedagogica

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'autodeterminazione rappresenta una delle sfide più significative per la scuola inclusiva, poiché chiama in causa non soltanto la sfera dell'apprendimento, ma la possibilità per ciascun individuo di orientare la propria esistenza (Cottini, 2016). Essa si configura come diritto fondamentale, sancito anche dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), e come competenza in continua costruzione, che si esprime nella capacità di compiere scelte consapevoli, assumere decisioni e dare forma a un progetto di vita significativo (Decy & Ryan, 2000). In tal senso, l'autodeterminazione non coincide con la mera libertà di scelta tra alternative predisposte, ma con la possibilità di diventare agenti attivi del proprio percorso, esercitando la propria voce e partecipando in modo diretto ai processi decisionali che riguardano la vita personale, scolastica e sociale (Wehmeyer, 1996).

All'interno di questa prospettiva, il PEI svolge un ruolo essenziale come dispositivo per la personalizzazione dei percorsi scolastici. Esso garantisce l'accesso all'istruzione, sostiene la differenziazione didattica e favorisce la collaborazione tra scuola e famiglia. Tuttavia, se confinato alla sola dimensione educativa, rischia di limitare l'inclusione a un processo di adattamento scolastico, trascurando la necessità di collegare l'esperienza formativa ad una progettualità più ampia. La centralità del PEI va quindi ripensata in dialogo con il Progetto di Vita, che amplia l'orizzonte pedagogico, includendo aspetti legati al lavoro, alla partecipazione sociale, al tempo libero, alla costruzione di relazioni significative e all'abitare in autonomia (Ianes & Cramerotti, 2009).

Questo passaggio implica una vera e propria trasformazione di paradigma: dal garantire semplicemente un inserimento efficace nel contesto scolastico, al promuovere lo sviluppo di competenze utili per la vita adulta e per l'esercizio di una cittadinanza attiva.

In tale direzione, l'approccio bio-psico-sociale dell'ICF (WHO, 2001) offre un quadro teorico di riferimento prezioso, poiché consente di leggere l'inclusione non come risposta ad una mancanza, ma come opportunità di valorizzazione delle capacità e delle potenzialità di ciascuno, in relazione al contesto.

Un aspetto fondamentale di questo processo è rappresentato dall'*agency* educativa, intesa come possibilità di esercitare un ruolo attivo nelle proprie scelte, incrementando l'autonomia. Promuovere *agency* significa costruire contesti in cui gli studenti con disabilità possano sperimentare decisioni, responsabilità e forme di autonomia progressiva, con il sostegno di educatori, insegnanti e famiglie (Biesta & Tedder, 2007) In questa prospettiva, il corpo,

le relazioni e le esperienze concrete diventano mediatori pedagogici indispensabili: è attraverso la pratica quotidiana, la partecipazione a situazioni reali e l'interazione con gli altri che si coltiva la capacità di autodeterminarsi (Cottini, 2016).

L'autodeterminazione, dunque, non è un punto di arrivo da raggiungere, ma un processo dinamico e continuo, che richiede il riconoscimento della voce della persona e la possibilità di partecipare attivamente alla definizione del proprio futuro.

La sfida della scuola e delle istituzioni educative non è soltanto quella di fornire strumenti compensativi o supporti didattici, ma di creare le condizioni perché ogni studente possa essere protagonista della propria esistenza, trasformando l'esperienza scolastica in una palestra di vita. In questo senso, agency e autodeterminazione rappresentano i pilastri di una pedagogia inclusiva che riconosce lo studente come protagonista del proprio percorso di vita e come soggetto attivo nella costruzione della conoscenza.

Non si tratta di "arricchire" la qualità della vita, ma di garantire le condizioni per l'esercizio effettivo del diritto all'autodeterminazione, quale fondamento di una cittadinanza inclusiva e partecipata, capace di accogliere e valorizzare realmente le differenze come risorsa collettiva.

#### **4. Orientare il PEI al Progetto di Vita: percorsi di autonomia e cittadinanza attiva**

Secondo quanto detto finora, il Progetto di Vita dovrebbe configurarsi come l'evoluzione naturale del percorso educativo avviato con il PEI, di cui costituisce un'estensione e un approfondimento. In quest'ottica, il PEI rappresenta una tappa operativa del Progetto di Vita, finalizzata a delineare, all'interno del contesto scolastico, obiettivi e strategie coerenti con una visione globale della persona. Questo strumento mira a promuovere un percorso di crescita e di realizzazione che travalica i confini dell'istruzione formale, offrendo all'alunno opportunità concrete di sviluppo personale, sociale e civico (Palmieri, 2005). Orientare il PEI verso un Progetto di Vita significa dunque prevedere obiettivi che rispondano alle esigenze reali dell'individuo, come imparare ad agire autonomamente nella vita quotidiana. La scuola deve assumere un ruolo centrale non solo nell'erogazione di un'istruzione di qualità, ma anche nella promozione di traiettorie inclusive, stimolando l'*empowerment* dell'alunno e sostenendo la costruzione della sua autonomia, partecipazione e cittadinanza attiva (Biesta & Tedder, 2007). In questo senso, il PEI e il Progetto di Vita non sono strumenti separati, ma documenti complementari che devono

dialogare continuamente, garantendo coerenza tra obiettivi scolastici e aspirazioni di vita dell’alunno.

Le opportunità offerte da questo approccio includono il rafforzamento della collaborazione tra scuola, famiglia e comunità, creando reti educative che sostengono l’apprendimento e il benessere dello studente. L’inclusione diventa così un processo dinamico e integrato, capace di valorizzare le differenze individuali e trasformarle in risorse per la crescita collettiva. L’alunno diventa protagonista attivo, impegnato non solo nello sviluppo delle competenze accademiche, ma anche nell’acquisizione di abilità sociali, relazionali e pratiche necessarie per la vita quotidiana e per l’inserimento nel mondo adulto e lavorativo (Borsini, 2025).

Tuttavia, permangono criticità che richiedono attenzione. La disomogeneità territoriale e la mancanza di standard minimi di qualità possono compromettere l’efficacia delle politiche inclusive (D’Alessio, 2015). Il rischio di burocratizzazione degli strumenti, la scarsa formazione specifica del personale docente e la frammentazione delle risorse disponibili possono limitare il potenziale dei PEI come Progetti di Vita, riducendo la loro capacità di incidere concretamente sulla qualità di vita degli studenti. È quindi essenziale investire nella formazione continua dei docenti, nella progettazione partecipata e nella condivisione di metodologie inclusive che siano flessibili e adattabili ai diversi contesti.

In conclusione, le prospettive future richiedono un impegno costante nel superare le barriere istituzionali e culturali, consolidando la scuola come incubatore di inclusione autentica.

L’obiettivo non è solo integrare/includere gli studenti con bisogni educativi speciali, ma creare un sistema educativo che si prenda “cura” di ciascuno (Palmieri, 2000). Nella materialità della cura si gioca la possibilità di pensare e avviare un progetto di vita autentico, concepito insieme all’alunno, che permetta a ciascuno di esplorare e definire il proprio “chi”, piuttosto che ricevere potenzialità predefinite da altri, cristallizzando un’identità esterna e limitando la crescita personale.

Affinché questo sia possibile, è necessario un approccio riflessivo da parte degli educatori: occorre analizzare criticamente le proprie convinzioni, rivederle, smontarle e, se opportuno, valorizzarle, al fine di progettare PEI e Progetti di Vita che siano realmente personalizzati, condivisi e flessibili, consapevoli dei possibili rischi di slittamento concettuale o procedurale.

Solo così è possibile garantire che le pratiche educative non siano semplicemente applicazioni burocratiche, ma percorsi dinamici che pongano al centro il senso stesso del progetto, favorendo la partecipazione attiva dell’alunno e la costruzione della sua autonomia (Borsini, 2025; Cottini, 2016).

In quest'ottica, l'inclusione non è mai un atto passivo: il PEI diventa uno strumento di orientamento, mentre il Progetto di Vita rappresenta il filo conduttore tra scuola, famiglia, comunità e desideri personali dello studente. Attraverso il loro intreccio, è possibile attivare percorsi educativi che promuovano l'autodeterminazione, valorizzino le competenze, gli interessi e le aspirazioni dell'alunno e creino relazioni collaborative tra attori sociali, pedagogici, territoriali e terapeutici (Pavone, 2014).

## Riferimenti bibliografici

- Amatori G., Bocci F., a cura di (2021). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Biesta G., Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2): 132-149.
- Borsini L. (2025). *L'autodeterminazione per il progetto di vita. Analisi e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. S. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Booth T., Ainscow M., a cura di (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Integrazione e inclusione: scommesse di futuro*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia: percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L., a cura di (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento: Erickson (pp. 221-248).
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alessio S. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2): 119-127.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'«Index»*. Roma: Carocci.
- Demo H. (2014). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica: I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 del 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*. Trento: Erickson.

- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Piano Educativo Individualizzato – Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Montessori M. (2017). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Rondanini L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*. Rimini: Maggioli Editore
- MIUR (2017). *Linee guida per l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI)*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Ministero degli Affari Esteri. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- OECD (2005). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2005). Dal PEI al progetto di vita: la prospettiva della cura educativa. *Handicap & Scuola*, 126: 71-76.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Piaget J. (1971). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Wehmeyer M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth, and adults with disabilities?. *Exceptional Children*, 62(5): 439-449.
- World Health Organization (WHO). (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.