



# TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA  
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,  
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana "Traiettorie Inclusive" vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell'inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell'università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell'ottica dell'inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli "*Approfondimenti*" permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale. I "*Quaderni Operativi*", invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

© FrancoAngeli 2020 isbn 9788835114758. Tutti i diritti riservati.





## DIREZIONE

*Catia Giaconi* (Università di Macerata),  
*Pier Giuseppe Rossi* (Università di Macerata),  
*Simone Aparecida Capellini* (Università San Paolo Brasile).

## COMITATO SCIENTIFICO

*Paola Aiello* (Università di Salerno)  
*Gianluca Amatori* (Università Europea, Roma)  
*Fabio Bocci* (Università Roma3)  
*Stefano Bonometti* (Università di Campobasso)  
*Elena Bortolotti* (Università di Trieste)  
*Roberta Caldin* (Università di Bologna)  
*Lucio Cottini* (Università di Udine)  
*Ilaria D'Angelo* (Università di Macerata)  
*Noemi Del Bianco* (Università di Macerata)  
*Filippo Dettori* (Università di Sassari)  
*Laura Fedeli* (Università di Macerata)  
*Alain Goussot* (Università di Bologna)  
*Pasquale Moliterni* (Università di Roma-Foro Italico)  
*Annalisa Morganti* (Università di Perugia)  
*Liliana Passerino* (Università Porto Alegre, Brasile)  
*Valentina Pennazio* (Università di Macerata)  
*Loredana Perla* (Università di Bari)  
*Maria Beatriz Rodrigues* (Università Porto Alegre, Brasile)  
*Maurizio Sibilio* (Università di Salerno)  
*Arianna Taddei* (Università di Macerata)  
*Andrea Traverso* (Università di Genova)  
*Tamara Zappaterra* (Università di Firenze)

© FrancoAngeli 2020 isbn 9788835114758. Tutti i diritti riservati.



A CURA DI DARIO IANES, HEIDRUN DEMO

# NON UNO DI MENO

DIDATTICA  
E INCLUSIONE SCOLASTICA



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

© FrancoAngeli 2020 isbn 9788835114758. Tutti i diritti riservati.

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn elettronico 9788835114758  
Isbn cartaceo (fuori commercio) 9788835116165

Finito di stampare: 22 dicembre 2020

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*  
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

© FrancoAngeli 2020 isbn 9788835114758. Tutti i diritti riservati.

# Indice

<b>Introduzione</b>	
di <i>Dario Ianes, Heidrun Demo</i>	pag. 13
<b>1. Qui si sta proprio bene!</b>	
<b>Costruire un buon clima di classe</b>	
di <i>Eva Pigliapoco, Ivan Sciapeconi</i>	» 17
1. La progettazione	» 18
2. La didassi	» 21
3. La valutazione	» 23
4. Conclusioni	» 27
<b>2. Oltre i voti: che fare?</b>	
di <i>Davide Tamagnini</i>	» 28
1. Come cambiare	» 28
2. La valutazione cos'è	» 32
3. Un'alternativa possibile	» 35
<b>3. Il potenziale inclusivo dell'educazione in natura</b>	
di <i>Maja Antonietti</i>	» 44
1. L'ambiente naturale come ambiente didattico	» 44
1.1. Il punto di vista dei bambini	» 46
1.2. Le difficoltà per gli insegnanti	» 46
1.3. Le scelte	» 47
2. Un contesto fecondo per promuovere inclusione	» 48
2.1. Le condizioni	» 50

<b>4. Parlare di giustizia a scuola: la filosofia e il metodo della simulazione euristica</b>	
di <i>Luca Mori</i>	pag. 54
1. La lezione di Socrate (e Platone)	» 54
2. Esperimenti mentali sulla giustizia	» 57
3. Dagli esperimenti mentali alla storia e all'attualità	» 60
<b>5. Bambini scrittori e non scribi.</b>	
<b>Il testo collettivo come strumento di inclusione</b>	
di <i>Roberta Passoni</i>	» 62
1. Un lavoro che necessita una lunga preparazione	» 63
2. Ho una storia in testa e la detto alla maestra	» 64
3. Oliare, setacciare e raffinare un testo	» 66
4. La scrittura collettiva abitua all'ascolto e al rispetto delle opinioni altrui	» 69
<b>6. Per il superamento dei compiti a casa: pratiche didattiche alternative per lo sviluppo dell'autonomia nella scuola primaria</b>	
di <i>Sara Debiasi, Heidrun Demo</i>	» 70
1. Introduzione	» 70
1.1. Il problema dell'efficacia dei compiti a casa nella scuola primaria	» 71
1.2. Il problema dell'equità dei compiti a casa	» 72
2. La proposta alternativa del lavoro autonomo in classe	» 74
3. La ricerca	» 76
3.1. Il design di ricerca	» 76
3.2. Risultati della ricerca	» 77
4. Conclusioni	» 81
<b>7. Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli allievi, "non uno di meno"</b>	
di <i>Maria Concetta Carruba</i>	» 85
1. Classi complesse in una società complessa	» 85
2. La scuola di tutti e di ciascuno	» 86

3. Il modello della Differenziazione Didattica come risposta alla complessità	pag. 87
4. L'innovazione didattica come necessità	» 92
5. La tecnologia come risorsa per l'innovazione	» 93
6. Differenziare con la tecnologia	» 97
7. Per rilanciare e per concludere	» 99
<b>8. Esperienze di progettazione didattica inclusiva nella formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di II grado</b>	
di <i>Silvia Dell'Anna, Rosa Bellacicco</i>	» 102
1. Questioni di equità nella scuola secondaria di II grado	» 102
1.1. Composizione della popolazione scolastica	» 102
1.2. Risultati di apprendimento e tasso di abbandono	» 103
2. La formazione del docente di sostegno in ottica inclusiva	» 104
3. Una sperimentazione nei corsi di formazione per i futuri insegnanti di sostegno della scuola secondaria di II grado	» 107
3.1. Obiettivi e contenuti del percorso formativo	» 108
4. Documentazione dell'esperienza	» 109
4.1. Progettazione didattica inclusiva per una classe eterogenea	» 109
4.2. Prevenzione dei fenomeni di discriminazione, marginalizzazione ed esclusione	» 111
4.3. Formare docenti capaci di integrare competenze differenti, di collaborare e dotati di un atteggiamento autoriflessivo	» 114
5. Conclusioni	» 115
<b>9. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L'apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre</b>	
di <i>Rosa Bellacicco, Silver Cappello</i>	» 118
1. PEI e ICF: un binomio di lunga data	» 118
2. Principi chiave dell'ICF: una nuova lettura del funzionamento umano	» 119
2.1. Una visione multidimensionale del funzionamento	» 119
2.2. Il ruolo del contesto in un modello ecologico	» 120
2.3. Una prospettiva evolutiva e di supporto alla rete	» 121

3. L'approccio bio-psico-sociale nel PEI alla luce del recente orizzonte normativo	pag. 121
3.1. La prospettiva ecologica e prospettica	» 123
3.2. Dubbi e criticità	» 124
4. Se la ricerca sfida il PEI su base ICF: note a margine di alcuni studi	» 126
<b>10. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentati sul piano nazionale</b>	
di <i>Silver Cappello, Rosa Bellacicco</i>	» 132
1. PEI su base ICF: dalla teoria alla pratica	» 132
2. Metodo	» 134
3. Analisi dei modelli di PEI	» 136
3.1. Osservazione del funzionamento dell'alunno con disabilità su base ICF	» 136
3.2. Presenza della logica ICF nella definizione degli obiettivi dei PEI e interazione con i fattori contestuali	» 137
3.3. Attenzione al progetto di vita dal punto di vista ecologico e prospettico	» 138
3.4. Coinvolgimento dell'alunno	» 139
3.5. Attenzione specifica ai fattori personali e ai punti di forza del soggetto	» 139
4. Discussione e riflessioni conclusive	» 141
<b>11. Albi illustrati in simboli della CAA. Le ricadute di un'indagine esplorativa nelle scuole dell'infanzia</b>	
di <i>Enrico Angelo Emili</i>	» 154
1. La Comunicazione Aumentativa Alternativa	» 154
1.1. La tecnica dei pittogrammi/simboli	» 156
1.2. Albi illustrati in pittogrammi/simboli	» 158
2. Indagine esplorativa sulle ricadute degli albi illustrati in simboli	» 161
2.1. Metodo	» 163
2.2. Elaborazione dei dati	» 163
3. Considerazioni finali	» 166



## **12. Sostenere i talenti a scuola. Tra compito educativo e sfida didattica**

di *Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Clarissa Sorrentino* pag. 170

1. Scuola e docenti nel compito educativo per la persona plusdotata » 170
2. Cosa pensano i docenti? Quali atteggiamenti? » 173
3. Gli alunni con plusdotazione: dai modelli agli strumenti per i docenti » 176

# 10. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentati sul piano nazionale<sup>1</sup>

di Silver Cappello, Rosa Bellacicco<sup>2</sup>

## 1. PEI su base ICF: dalla teoria alla pratica

Abbiamo già avuto modo di descrivere altrove<sup>3</sup> i principi fondamentali che caratterizzano la visione antropologica sottesa ad ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute)<sup>4</sup>. Oltre a trattarsi di un modello universale (non rivolto ad una minoranza “speciale”), che copre l’intera durata della vita, il cambio radicale di prospettiva è visibile soprattutto nel riconoscimento della multidimensionalità del funzionamento umano, ovvero nell’assegnazione del giusto ruolo anche alle componenti psicosociali (oltre a quelle biologiche), nonché nella sua struttura interattiva tra fattori intrinseci all’individuo e fattori intrinseci all’ambiente. In questo senso, ICF vuole essere una risposta, di sintesi, sia alla ipermedicalizzazione dei precedenti modelli, sia al modello sociale e, in particolare, alla tendenza di quest’ultimo a sovrastimare le influenze del contesto, escludendo il contributo di quelle biomediche (Bickenbach *et al.*, 1999). L’idea di persona che la Classificazione veicola è quindi globale, interconnessa e multidimensionale, in cui corpo, attività personali e partecipazione sociale sono in rapporti di relazione complessa, in un senso positivo (funzionamento) o negativo (disabilità) (Ianes, 2019).

Se ben interpretata, questa impostazione bio-psico-sociale può avere delle ripercussioni preziose sulle modalità di delineazione del Piano Educativo Indivi-

1. Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Rosa Bellacicco ha redatto i paragrafi “PEI su base ICF: dalla teoria alla pratica” e “Discussione e riflessioni conclusive”, Silver Cappello le sezioni “Metodo” e “Analisi dei modelli di PEI”.

2. Centro di Competenza per l’Inclusione Scolastica, Libera Università di Bolzano.

3. Cfr., in questo volume, il capitolo di Bellacicco R. e Cappello S. (2020), “Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L’apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre”.

4. In questa sede, il termine “ICF” viene utilizzato facendo riferimento alla versione unificata e destinata alla descrizione del funzionamento sia degli adulti che dei bambini/adolescenti (OMS, 2017).

dualizzato (PEI). Alla luce delle riflessioni degli esperti che hanno studiato l'uso dell'approccio come sfondo di riferimento per la stesura del documento (tra i molti: Chiappetta Cajola, 2015, 2019; Cottini, de Caris, 2020; Grasso, 2011; Ianes, 2019; Ianes, Cramerotti, 2009, 2011; Ianes, Demo, 2017; Lascioli, Pasqualotto, 2019) e dei nuovi orientamenti legislativi che assurgono la Classificazione a fondamento della sua predisposizione<sup>5</sup>, abbiamo enucleato alcuni elementi fondanti che dovrebbero, complessivamente, caratterizzare un PEI su base ICF:

- una descrizione e comprensione del funzionamento dell'allievo ampia e completa, con un'attenzione rivolta, in particolare, alle diverse dimensioni (dimensioni corporee, attività personali, partecipazione sociali, fattori contestuali) osservate anche nell'ambiente di apprendimento e messe in dialogo tra loro;
- una identificazione dei traguardi e delle strategie educative e didattiche tramite cui raggiungerli, che scaturisce dal rapporto sistematico tra l'alunno e l'ambiente e che tiene conto, sulla base della discrepanza tra *capacità* e *performance*, dei fattori contestuali che possono essere attivati come facilitatori e delle barriere che possono essere rimosse;
- il coinvolgimento di un insieme sinergico di punti di vista, tra cui quello della famiglia, della scuola e dell'extra scuola (sguardo terapeutico, riabilitativo, educativo, ecc.), il che si traduce nell'analisi della partecipazione del soggetto con disabilità non solo al contesto scolastico, ma anche agli altri ambienti di vita in cui risiede (PEI-progetto di vita in senso "ecologico"). Allo stesso tempo, la prospettiva evolutiva intrinseca alla visione bio-psico-sociale introduce la necessità di concepire una progettualità anche diacronica per l'individuo, oltre e dopo la scuola (PEI-progetto di vita in senso "prospettico");
- il riferimento alla voce del soggetto stesso, nell'ottica di sostenere la sua autodeterminazione e l'espressione delle sue preferenze, interessi e ambizioni (arricchendo qui la visione di ICF con altri approcci, come il *Capability Approach*; Sen, 1999);
- il riferimento ai fattori personali – che possono avere, come quelli ambientali, un'influenza positiva o negativa sulla condizione di salute del soggetto (nonostante non vengano classificati da ICF) – e ai suoi punti di forza (anch'essi "tecnicamente" non previsti dall'impostazione della Classificazione).

In questo contributo verranno posti sotto osservazione i principali modelli di PEI su base ICF sperimentati fino ad oggi nel nostro paese, sulla base di queste 5 macro-aree.

5. Decreto legislativo n. 66/2017 e successive modifiche attraverso il Decreto legislativo n. 96/2019.

Può essere infatti di vitale importanza, all'alba di questa "nuova era" che assume ICF in modo obbligatorio nella formulazione dei principali documenti di progettazione per l'alunno con disabilità, rivisitarne le caratteristiche peculiari, valorizzarne la ricchezza e al contempo evidenziarne eventuali lacune rispetto all'impianto della Classificazione e all'orizzonte promosso dalle disposizioni legislative, in quanto i punti di forza e di debolezza che emergeranno dai modelli rispecchiano, rispettivamente, le aree più conosciute e oggetto di riflessione da parte degli insegnanti e quelle su cui, invece, si renderà necessario un maggiore investimento formativo (in vista anche dell'adozione del modello di PEI nazionale).

## 2. Metodo

Uno specifico processo di ricerca è stato condotto per selezionare i PEI su base ICF da analizzare.

Prima di procedere con la raccolta, sono stati infatti individuati alcuni criteri di selezione. Si è deciso di includere nella sintesi:

1. i documenti in cui il riferimento alle componenti ICF era chiaramente espresso, in una qualsiasi delle sezioni costitutive del PEI;
2. i documenti che, pur non prevedendo direttamente nel PEI il richiamo alle componenti ICF, si fondavano esplicitamente su un Profilo di funzionamento (PF) realizzato nell'ottica del modello bio-psico-sociale e da esso facevano discendere la formulazione dell'intervento.

Si è stabilito inoltre di includere solo i PEI provenienti da fonti ufficiali del mondo della scuola (es. CTI, USR, UST)<sup>6</sup> e/o elaborati da esperti di ambito sanitario o accademico (es. Università del Salento), escludendo quindi i molteplici modelli predisposti dalle singole istituzioni scolastiche o promossi online all'interno di reti informali di insegnanti. Inoltre, non sono stati selezionati strumenti come *code-set* o *checklist* specifiche create appositamente per l'osservazione degli allievi in ottica ICF (es. Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018).

Il processo di ricerca è iniziato con un'esplorazione preliminare delle pagine web relative a tutti gli USR italiani. Avendo restituito risultati limitati, esso è continuato prevedendo un ulteriore contatto telematico. Su un totale di 19 USR, più i di 2 uffici delle province autonome di Trento e Bolzano (rispettivamente il Dipartimento della conoscenza e il Servizio inclusione), solo 3 hanno rispo-

6. CTI= Centro Territoriale per l'Inclusione; USR= Ufficio Scolastico Regionale; UST= Ufficio Scolastico Territoriale.

sto: quello della provincia di Bolzano e delle regioni Valle d’Aosta ed Emilia Romagna. I primi due hanno riferito di aver elaborato una piattaforma digitale per la costruzione dei PEI su base ICF, mentre il terzo ha dichiarato l’assenza di un documento condiviso, in attesa della diffusione del modello nazionale.

Successivamente, sono stati consultati anche Google Scholar e le due riviste scientifiche di fascia-A più rappresentative del settore della Pedagogia Speciale (*L’integrazione scolastica e sociale*, dal 2010 al 2020; *l’Italian Journal of Special Educational for Inclusion*, dal 2013 al 2020), al fine di individuare ulteriori PEI presenti in letteratura.

Al termine del processo di ricerca, i modelli raccolti sono stati 13, ma è viva la consapevolezza che la documentazione prodotta nel contesto nazionale è molto più vasta e difficilmente i dispositivi individuati garantiscono una sorta di “rappresentatività” di tutti quelli esistenti in Italia (questo costituisce anche un limite dell’indagine, di cui il lettore deve tener conto nel leggere la sintesi dei risultati). Principalmente, essi provengono dalle regioni del nord Italia (Tab. 1).

*Tabella 1 – Modelli di PEI su base ICF selezionati*

<i>Ente</i>	<i>Anno</i>
Unisalento*	2020
USR Veneto	2019
USR Valle d’Aosta – piattaforma ITC**	2019
USR Friuli-Venezia Giulia	2019
Provincia di Bolzano – piattaforma FUTURA	2019
CTI Marche	2019
CTI Bergamo***	
Comune di Venezia	2019
USR Marche	2016-2017
Erickson – piattaforma SOFIA****	2014
USR Liguria	2012
UST Treviso	2010
USR Piemonte	2010

\* Pinnelli, Fiorucci, 2020.

\*\* Progetto di ricerca denominato “Io Ti Conosco” (Bianquin, 2020).

\*\*\* Non è stato possibile individuare l’anno in cui è stato realizzato il modello.

\*\*\*\* Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2014. Si veda anche Ianes, Cramerotti, Perini, 2019.

### 3. Analisi dei modelli di PEI

#### 3.1. Osservazione del funzionamento dell'alunno con disabilità su base ICF

Tutti i 13 modelli di PEI raccolti includono una qualche sezione che permette un'osservazione preliminare su base ICF del funzionamento dello studente. La modalità con cui i docenti possono effettuare la descrizione dell'alunno varia però molto tra i modelli: in tre di essi è presente un'ampia *checklist* realizzata sulla base delle diverse componenti ICF (Comune di Venezia, CTI Bergamo e Marche); in altri tre essa è richiesta in forma più narrativa (Provincia di Bolzano, Unisalento<sup>7</sup>, USR Marche), mentre nei rimanenti sette documenti l'osservazione iniziale si trova di fatto nel PF, ma il PEI vi fa direttamente riferimento o ne richiede una sua sintesi (Erickson, USR Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Piemonte, Valle d'Aosta e Veneto, UST Treviso).

Tra i modelli più accurati, quello del comune di Venezia presenta una dettagliata *checklist* con le componenti relative al corpo, alle attività personali e alla partecipazione sociale, in cui è possibile inserire, per ogni voce, i facilitatori e le barriere (Fig. 1 in Appendice). Il modello dell'USR Marche, in modo simile, consente di realizzare una descrizione approfondita delle componenti relative alle funzioni e alle strutture corporee, all'attività e partecipazione, con la possibilità di indicare la performance iniziale dell'alunno e poi quella raggiunta al termine dell'anno scolastico, sulla base dell'azione dei fattori ambientali e personali (Fig. 2 in Appendice).

Tra i documenti che prevedono l'osservazione in forme più sintetiche, in quello ligure il campo di descrizione delle varie aree è di pertinenza dell'intera équipe multidisciplinare che redige il PEI (compreso il mondo sanitario) e richiama la valutazione del PF.

Infine, per quanto attiene le piattaforme, in quella della provincia di Bolzano è prevista la possibilità di tracciare una precisa descrizione dell'alunno per ciascuna delle dimensioni selezionate dagli insegnanti come rilevanti (in base al PF) e nell'ambito delle quali essi hanno deciso di impostare un obiettivo educativo e didattico. La procedura è diversa nelle piattaforme digitali della Erickson e della Valle d'Aosta, in quanto in esse la descrizione dell'alunno è prevista nel PF. Tuttavia, come descritto bene da Bianquin (2020) in merito, ad esempio, all'esperienza valdostana, è la piattaforma stessa a trasferire gli obiettivi a lungo termine elaborati nel PF (a partire dai codici ICF) nella prima sezione del

7. Una parte del modello presenta una *checklist* osservativa in cui è possibile descrivere *performance* e *capacità* dello studente.

PEI, dove si ritrova una specifica area in cui poi declinare i traguardi a medio termine e quelli effettivi (a breve termine).

### ***3.2. Presenza della logica ICF nella definizione degli obiettivi dei PEI e interazione con i fattori contestuali***

Il cuore del PEI è chiaramente costituito dalla sezione degli obiettivi/strategie per l'alunno con disabilità e la possibilità di pianificarli su base ICF dovrebbe avvenire, come anticipato, insieme alla messa in luce del ruolo del contesto e del suo impatto facilitante o barriera.

Nove dei 13 modelli di PEI raccolti presentano gli obiettivi sulla base della visione ICF (CTI Bergamo e Marche, Erickson, Provincia di Bolzano, Unisalento, USR Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Piemonte e Veneto), nel senso che chiedono ai docenti di scrivere le aree di intervento corredate dai codici alfanumerici della Classificazione e sollecitano l'individuazione del ruolo dei fattori del contesto per ciascuna di essa. Ad esempio, la struttura del PEI dell'USR Friuli-Venezia Giulia (Fig. 3 in Appendice) richiede l'individuazione della categoria e del codice relativi al traguardo a lungo termine (ripreso dal PF) e consente poi di declinarlo negli obiettivi a breve termine, nelle attività da implementare, nei fattori ambientali facilitanti da attivare e nelle modalità di verifica.

Tuttavia, se tutti i nove modelli prevedono, nella sezione degli obiettivi, la possibilità di indicarne i fattori contestuali correlati, le modalità con cui questi ultimi possono essere formulati sono diverse: tre richiedono di esplicitare l'impatto dei facilitatori e delle barriere per ciascun traguardo educativo e didattico (Erickson, CTI Bergamo, USR Veneto), mentre altri tre assegnano centralità solo all'interazione con i facilitatori (Unisalento, USR Friuli-Venezia Giulia e Piemonte). In tre casi, la parte relativa ai fattori ambientali è presente, ma risulta una sezione a sé, slegata da quella degli obiettivi (CTI Marche, Provincia di Bolzano, USR Liguria)<sup>8</sup>.

Nonostante l'importanza attribuita dalla Classificazione all'utilizzo dei qualificatori *performance* e *capacità*, solo tre documenti ne prevedono l'uso (CTI Marche, Erickson, USR Veneto). Ad esempio, in quello della Erickson la richiesta di compilare i qualificatori compare in relazione ai singoli obiettivi (Fig. 4 in Appendice).

8. Va qui anche precisato che il modello dell'UST di Treviso, pur non presentando nella sezione degli obiettivi un riferimento diretto alle componenti ICF, ne rispecchia la sua logica interazionale attraverso la richiesta di indicare, per ciascun traguardo formulato, i facilitatori previsti.

Infine, va osservato che, se tutti i nove modelli risultano focalizzati su obiettivi trasversali, richiamando le dimensioni indicate dal Decreto legislativo n. 66/2017 e principalmente la componente attività e partecipazione, solo cinque di essi contengono anche uno spazio dedicato alla programmazione disciplinare (Erickson, CTI Bergamo e Marche, Provincia di Bolzano, USR Veneto).

### ***3.3. Attenzione al progetto di vita dal punto di vista ecologico e prospettico***

Un ulteriore aspetto di cui un PEI su base ICF dovrebbe tenere conto, a fronte della prospettiva bio-psico-sociale che, come già detto, “spinge” verso la costruzione di un progetto di vita in senso ecologico e prospettico, riguarda le informazioni relative al funzionamento degli alunni al di fuori della scuola, nonché la loro collocazione in una prospettiva di adultità e, quindi, l’impostazione di obiettivi per promuoverne l’autonomia sociale e poi lavorativa.

Cinque dei 13 modelli prevedono la possibilità di inserire e in parte descrivere le attività extrascolastiche a cui prende parte il soggetto (CTI Bergamo e Marche, USR Friuli-Venezia Giulia e Piemonte, UST Treviso). Tra questi, il modello piemontese consente di compilare una tabella con le risorse e gli interventi riabilitativi disponibili al di fuori della scuola, precisando i tipi di trattamento e gli adattamenti ambientali previsti, con il relativo numero di ore e la sede di pertinenza (Fig. 5 in Appendice). Nel modello dell’UST di Treviso questo allargamento dello sguardo è molto ampio, in quanto esso concede uno spazio apposito alla famiglia, all’*équipe* e all’*extra scuola* in cui indicare, anche per questi contesti, una precisa pianificazione degli obiettivi da raggiungere (interventi utili, attività e risultati attesi; Fig. 6 in Appendice).

Nei cinque documenti si ritrova anche una sezione in cui viene data la parola ai genitori, ai quali vengono richiesti, nei modelli più completi, le aspettative nei confronti della scuola, informazioni in merito allo studente (punti di forza, difficoltà, gestione della quotidianità, ecc.) e, circa le scelte specifiche del PEI, le modalità di collaborazione con i docenti e la definizione di obiettivi formativi condivisi.

Solo tre documenti dedicano, invece, uno spazio specifico agli obiettivi da raggiungere in occasione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro della scuola secondaria di II grado (Unisalento, USR Liguria e Veneto). Nei due più recenti è presente una precisa *checklist* contenente alcune voci di ICF<sup>9</sup>, in linea con le

9. Nel modello dell’Unisalento si possono indicare, per ciascun traguardo di competenza, i qualificatori *performance* e *capacità*.



indicazioni normative (Fig. 7 in Appendice). Il modello ligure del 2012, all'avanguardia per quanto concerne quest'ambito, in una specifica sezione dedicata all'orientamento prevede la possibilità di inserire tre tipi di indicazioni: quelle per la classe successiva; quelle per l'esame di Stato, attraverso la descrizione delle competenze acquisite e delle difficoltà evidenziate durante l'anno scolastico; e quelle per il passaggio al mondo del lavoro, sulla base delle attitudini, abilità e competenze raggiunte dal soggetto.

### ***3.4. Coinvolgimento dell'alunno***

Nessun modello dei 13 selezionati prevede una parte dedicata a raccogliere il punto di vista dell'alunno con disabilità come parte integrante del processo. Occorre tuttavia precisare che il suo coinvolgimento viene talvolta preso in considerazione in fase valutativa e, quindi, è presente nel PF e non nel PEI (come, ad esempio, ci risulta avvenga nell'esperienza piemontese).

### ***3.5. Attenzione specifica ai fattori personali e ai punti di forza del soggetto***

Infine, quattro modelli dei 13 individuati pongono specifica attenzione ai fattori personali all'interno del PEI (Unisalento, USR Liguria, Marche e Veneto). I documenti dell'Unisalento, dell'USR Liguria e Marche dedicano loro una sezione all'interno della descrizione preliminare del funzionamento dello studente, mentre sempre il modello ligure e quello veneto consentono anche di aggiungere un'osservazione nella parte relativa agli obiettivi.

È inoltre da sottolineare che solo tre modelli mettono esplicitamente in evidenza i punti di forza del soggetto osservati dal team docente (CTI Bergamo, Erickson, Provincia di Bolzano). Nel PEI proposto dal CTI di Bergamo, in particolare, viene previsto un ampio spazio, nella parte relativa alla descrizione del funzionamento dell'alunno, in cui è possibile mettere in luce i punti di forza e i punti di debolezza dello studente e del contesto, in relazione a ciascuna componente presa in considerazione (Fig. 8 in Appendice).

Di seguito viene riportata una sintesi tabellare dei principali elementi emersi dall'analisi dei 13 modelli (Tab. 2).

Tabella 2 – Sintesi dell'analisi dei modelli

	1) Funzionamento dell'alunno su base ICF	2) Obiettivi sulla base di ICF (X) e interazione con i fattori contestuali	3) Progetto di vita ecologico (E) e prospettico (P)	4) Coinvolgimento dell'alunno	5) Fattori personali (P) e punti di forza (F)
Unisalento	X	X Solo facilitatori	X <sup>P</sup>		X <sup>P</sup>
USR Veneto	Nel PF	X Barriere e facilitatori	X <sup>P</sup>		X <sup>P</sup>
USR Valle d'Aosta – ITC	Nel PF				
USR Friuli-Venezia Giulia	Nel PF	X Solo facilitatori	X <sup>E</sup>		
Provincia di Bolzano – FUTURA	X	X			X <sup>F</sup>
CTI Marche	X	X	X <sup>E</sup>		
CTI Bergamo	X	X Barriere e facilitatori	X <sup>E</sup>		X <sup>F</sup>
Comune di Venezia	X				
USR Marche	X				X <sup>P</sup>
Erickson – SOFIA	Nel PF	X Barriere e facilitatori			X <sup>F</sup>
USR Liguria	Nel PF	X	X <sup>P</sup>		X <sup>P</sup>
UST Treviso	Nel PF	Solo facilitatori	X <sup>E</sup>		
USR Piemonte	Nel PF	X Solo facilitatori	X <sup>E</sup>		

## 4. Discussione e riflessioni conclusive

L'analisi dei modelli selezionati suggerisce, in primo luogo, l'apporto positivo della visione bio-psico-sociale all'osservazione iniziale del funzionamento dell'alunno. Almeno cinque PEI sui 13 esaminati richiedono, infatti, una dettagliata ed esaustiva gamma di informazioni in diverse aree (corpo, attività e partecipazione, fattori ambientali e talvolta anche personali). Anche se il format dei dispositivi non sempre sollecita la messa in dialogo di questi elementi, la presenza di questa sezione sembra in ogni caso positivamente indirizzare gli insegnanti a compiere una sistematica descrizione dell'alunno all'interno del *setting* scolastico, per avere "sott'occhio" il quadro delle sue potenzialità e compromissioni e delle risorse ambientali a disposizione in quel contesto specifico. Ciò dovrebbe facilitare la successiva progettazione di interventi e strategie.

La nostra analisi ha anche rilevato che alcuni dispositivi si avvalgono, invece, "solo" del richiamo al PF, in alcuni casi tramite una sua sintesi. Questo, da un lato, può essere interpretato negativamente, in quanto non fornisce una visione puntuale del soggetto e dei suoi aspetti funzionali a scuola. Dall'altra, va considerato che, a differenza della Diagnosi Funzionale, il "nuovo" PF viene redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale e, partecipandovi anche la scuola, può essere realmente uno strumento propedeutico al PEI (von Prondzinski, 2019). Più in generale, posto che uno dei problemi registrati nella letteratura internazionale (ad esempio Drasgow, Yell e Robinson, 2001) è proprio la scarsa congruenza tra la fase di assessment e la successiva messa a punto dell'intervento, la presenza, nei nostri modelli, di questa sezione osservativa di raccordo può essere preziosa. Questa articolazione del PEI dovrebbe permettere infatti ai docenti di recepire gli input della fase di valutazione e garantire una continuità tra i nuclei essenziali e le priorità emerse in fase di profilazione e quelli pensati per la pianificazione degli interventi.

Una *trend* non troppo positivo appare invece in merito al secondo punto esaminato, ovvero alla incorporazione della logica bio-psico-sociale nella definizione degli obiettivi per l'alunno con disabilità. Al di là della richiesta di "tradurre" i traguardi prefissati in codici ICF alfanumerici, ciò che risulta interessante – e che appare solo in sei dei 13 modelli selezionati – è l'inserimento della visione relazionale della Classificazione, che si riverbera nella stretta connessione tra la parte di progettazione educativo-didattica e l'azione svolta dai fattori ambientali sulle opportunità di sviluppo dell'allievo. Inoltre, in tre dispositivi la sezione dedicata al ruolo del contesto risulta presente, ma "sganciata" da quella in cui sono formulati gli obiettivi, non consentendo quindi un'immediata identificazione degli elementi contestuali in gioco. Tuttavia, come sottolinea

anche Janes (2019), è la stessa Classificazione a non aiutare il racconto di tali fattori in dialogo con le attività, dato che anche nel manuale essi sono collocati a parte, alla fine.

Anche quando la dimensione di interazione è rispettata, colpisce inoltre che la maggior parte dei modelli invita a mettere a fuoco solo lo sviluppo dei facilitatori e non presta sufficiente attenzione all'influenza negativa delle barriere. Questo sembra suggerire che i PEI analizzati rimangono in qualche modo calibrati su un livello "individuale" – ovvero su quali facilitatori aggiuntivi vanno introdotti per supportare il *soggetto* nella realizzazione di un'attività o un compito – e meno sulla prospettiva del cambiamento del contesto scolastico, il che implicherebbe un'attenzione prioritaria alla rimozione dei fattori ostacolanti presenti. Va poi evidenziato che pochissimi modelli offrono la possibilità di introdurre la distinzione fra *capacità* e *performance*, perdendo quindi il guadagno che essa poteva determinare alla progettazione. Come sostiene Lascioli (2019, p. 139), infatti, "la confusione tra le due o l'ignoranza della loro distinzione non permette di progettare in modo mirato azioni educative e didattiche".

Infine, la nostra analisi mostra che, nella quasi totalità dei PEI, la pianificazione degli obiettivi si articola sulle dimensioni/domini di sviluppo trasversali (autonomia, comunicazione, relazioni, ecc.), mentre è poco espressa la richiesta di declinarli nelle aree dell'apprendimento disciplinare. Questo significherebbe, per gli insegnanti, individuare modalità efficaci di confronto con l'ICF per ricondurre le ricche informazioni osservative alle discipline e promuoverne le relative conoscenze, abilità e competenze: passaggio certamente non "agevole" da compiere, come ricorda Chiappetta Cajola (2019). La strutturazione di un PEI privo di questi elementi può essere però problematica, in quanto non sollecita la corresponsabilità di tutti i docenti, anche curricolari, alla progettazione dell'alunno con disabilità e rischia di elicitarne meccanismi di marginalizzazione, anziché di raccordo con la classe.

Per quanto attiene alla visione del progetto di vita, sia in senso prospettico che ecologico, complessivamente poco più della metà dei PEI analizzati prevede una parte aggiuntiva rivolta all'ottica longitudinale o dedicata alla raccolta di informazioni provenienti dagli altri contesti frequentati dal soggetto. Nessuno dei 13 inserisce sia la prospettiva diacronico-evolutiva sia quella sincronico-trasversale. Lo sguardo lungo appare solo in tre modelli, due dei quali rinviano alla descrizione dei traguardi da conseguire nei *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, mentre il terzo esplora, già in "tempi non sospetti" (ovvero prima del Decreto legislativo n. 66/2017), sia la questione della transizione alla classe successiva sia le abilità e competenze acquisite in vista del passaggio al mondo del lavoro. Questo risultato è quindi in linea con le disposizioni normative che, appunto, solo recentemente obbligano ad inserire nel

PEI le esperienze di alternanza scuola-lavoro; tuttavia, la scarsa attenzione rivolta a quest'area stride con quanto evidenziato da tempo nella riflessione pedagogica italiana. Non è certo nuova, infatti, l'idea che la persona con disabilità debba essere pensata adulta fin dall'inizio del percorso scolastico e che, in questo processo, la struttura ICF possa essere di supporto:

Se infatti prendiamo come fondamento del PEI il modello concettuale dell'ICF, valutando la situazione dell'alunno con disabilità nel suo complesso e proponendo obiettivi nelle varie dimensioni del modello, sappiamo che questa stessa articolazione varrà anche per la vita adulta. Ragioneremo sempre sulle Aree di attività personali, di Partecipazione sociale (naturalmente in ruoli diversi), sui fattori contestuali e ambientali (ecc.) (Ianes, 2009, p. 172).

Per quanto concerne l'ottica ecologica, il ragionamento è simile. ICF non "impone", di per sé, l'inserimento di questi aspetti, ma è altrettanto vero che abbracciare la visione bio-psico-sociale equivale a individuare e descrivere lo "stato di funzionamento e di salute" del soggetto nei diversi ambienti di vita in cui risiede, in quanto ciascuno di essi è in interazione reciproca e il suo mutamento implica sempre il riposizionamento degli altri e dell'intero sistema (Braibanti, 2015). Nei cinque PEI che includono tale prospettiva, questa sembra assumere varie forme: in alcuni più una sorta di "segnalazione" da parte del team docente degli interventi effettuati nell'extra scuola, senza che ciò restituisca un'immagine significativa delle aree di forza e di debolezza della persona e di tali ambienti. Altri vi investono in modo significativo, dedicando al punto di vista degli attori dell'extra scuola il medesimo spazio di quello concesso allo staff scolastico (come avviene nel modello UST di Treviso) o, in ogni caso, un campo esteso (si pensi al PEI del CTI delle Marche, che coinvolge la famiglia in un'intervista approfondita, usando come prompt la *Pedagogia dei Genitori*). Ora si potrebbe giustamente obiettare che, essendo il PEI già di per sé elaborato collegialmente all'interno del GLO (Gruppo di Lavoro Operativo), potrebbe risultare superfluo e quasi dannoso creare delle sezioni apposite per le altre figure coinvolte al di fuori delle mura scolastiche. Tuttavia, a fronte del quadro dipinto dalle evidenze empiriche, che da tempo mostrano come l'elaborazione del documento sia di fatto delegata al Consiglio di classe (nei casi migliori) o direttamente all'insegnante di sostegno (Invalsi, 2006; Treille, Caritas, Fondazione Agnelli, 2011), l'inserimento nei PEI di campi specifici può forse aiutare a formalizzare la raccolta e l'integrazione delle informazioni provenienti da tali fonti, ciascuna secondo la specifica competenza.

Totalmente ignorata nei modelli è poi la voce dell'alunno stesso. Sebbene, come è noto, la prospettiva ICF non costituisca da sola il riferimento più ade-

guato a sostenere l'esplicitazione delle inclinazioni del soggetto, essi sembrano tuttavia "abdicare" ai principi fondamentali promossi dagli storici movimenti associativi delle persone con disabilità. Non a caso, lo slogan scelto dal loro movimento internazionale, *Nulla su di noi, senza di noi* (Charlton, 1998), rivendicava *in primis* il diritto a prendere decisioni riguardanti la loro vita, essendo protagonisti.

Infine, pochi dei PEI analizzati si sono cimentati con l'esplicitazione dei fattori personali e dei punti di forza dell'alunno con disabilità. Anche questo può essere ancorato al fatto che la Classificazione è debole sotto questo punto di vista. Allo stesso tempo, è possibile che tali elementi vengano inglobati in altre sezioni (ad esempio quella dell'osservazione iniziale) e non trattati separatamente. In ogni caso, la loro presenza nel PEI dovrebbe essere imprescindibile e ben visibile per orientare seriamente l'azione educativa e didattica.

In conclusione, l'uso di ICF nei documenti da noi analizzati sembra aver promosso rappresentazioni più complete e multidimensionali del funzionamento degli alunni, grazie alla richiesta, che caratterizza più o meno profondamente tutti i modelli, di descriverlo nelle diverse aree della Classificazione. Questa conclusione si rispecchia anche in altri studi che, sia in ambito clinico che scolastico, hanno rivelato come l'utilizzo dell'approccio abbia effettivamente permesso una migliore comprensione dei bisogni dei bambini/ragazzi, grazie alla ricodifica del linguaggio dei PEI nella struttura tassonomica ICF (Adolfsson *et al.*, 2010; Klang *et al.*, 2016; Silveira-Maia *et al.*, 2012, 2017). Tuttavia, si può asserire che nei modelli selezionati è poco visibile l'adozione della logica interazionale ICF, così come la focalizzazione sulle altre aree (traguardi definiti in altri contesti di vita, a lungo termine, ecc.), "sostenuta" dalla visione bio-psico-sociale, risulta parziale, schiacciando alcuni dei dispositivi su una dimensione ancora troppo individuale e limitata al qui e ora.

Riconnettendoci ai risultati di alcuni studi empirici (ad esempio, Rämä, Kontu e Pirttimaa, 2018; Silveira-Maia *et al.*, 2012, 2017)<sup>10</sup>, nella ricerca futura sarà necessario esplorare quanto la qualità della struttura di un PEI incentrato sulla visione bio-psico-sociale ne garantisca la compilazione in tal senso. In un ulteriore passaggio, potrà essere interessante indagare se la formulazione stessa di un PEI su base ICF di buona qualità abbia un reale impatto, nella pratica, sulla progettazione didattico-educativa sia dell'alunno con disabilità sia della classe intera, in una direzione maggiormente inclusiva.

10. Si veda il già citato capitolo di Bellacicco e Cappello, nel presente volume, per un approfondimento di tali indagini.

## Bibliografia

- Adolfsson, M. *et al.* (2010), *Exploring Changes Over Time in Habilitation Professionals' Perceptions and Applications of the International Classification of Functioning, Disability and Health, Version for Children and Youth (ICF-CY)*, in "Journal of Rehabilitation Medicine", 42, pp. 670-678.
- Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*, Erickson, Trento.
- Bianquin, N. (2020), *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Bickenbach, J. *et al.* (1999), *Models of Disablement, Universalism and the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, in "Social Science and Medicine", 48, pp. 1173-1187.
- Braibanti, P. (2015), *Ripensare la salute: per un riposizionamento critico nella psicologia della salute*, FrancoAngeli, Milano.
- Charlton, I.J. (1998), *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
- Chiappetta Cajola, L. (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola, L. (2019), *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusive*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2018), *The Study Method of Students with LD within the ICF-CY Perspective*, in "Research Data", 9(1), pp. 22-48.
- Cottini, L., de Caris, M. (2020), *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*, Giunti, Firenze.
- De Polo, G., Pradal, M., Bortolot, S. (a cura di) (2011), *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- Drasgow, E., Yell, M., Robinson, T. (2001), *Developing Legally and Educationally Appropriate IEPs*, in "Remedial and Special Education", 22, pp. 359-373.
- Grasso, F. (2011), *L'ICF a scuola*, Giunti, Firenze.
- Ianes D. (2009), *Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS*, in M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento, pp. 165-188.
- Ianes, D. (2019), *ICF-CY e profilo di funzionamento. Due importanti passi avanti nelle strutture portanti dei processi di integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità*, in D. Ianes, S. Cramerotti, C. Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento, pp. 7-12.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di) (2009), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Vol. 1, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2011), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo, F. (2014), *SOFIA ICF. Piattaforma online per la compilazione di PEI e PDP*, Erickson, Trento.

- Ianes, D., Cramerotti, S., Perini, N. (2019), *Guida pratica a SOFIA ICF. Piattaforma online per profilo di funzionamento e Piano Educativo Individualizzato*, Erickson, Trento.
- INVALSI (2006), *La qualità dell'integrazione*, Roma.
- Klang, N. et al. (2016), *The Content of Goals in Individual Educational Programs for Students with Complex Communication Needs*, in "Augmentative and Alternative Communication", 32(1), pp. 41-48.
- Lascioli, A. (2019), *Pianificare gli interventi educativo-didattici nella scuola su base ICF*, in A. Lascioli, L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma, pp. 137-163.
- Lascioli, A., Pasqualotto, L. (2019), *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma.
- OMS (2017), *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A. (2020), *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Dai costrutti alla pratica didattica*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Rämä, I., Kontu, E., Pirttimaa, R. (2018), *The Usefulness of the ICF Framework in Goal Setting for Students with Autism Spectrum Disorder*. in "Journal of International Special Needs Education", 22(2), pp. 43-53.
- Sen, A.K. (1999), *Capability Approach, Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Silveira-Maia, M. et al. (2012), *The Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) Framework on Educational Planning: Promoting an Environmental Approach*, in "International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education", 2(2), pp. 970-977.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M. (2017), *How the Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth Changed the Individualized Education Programs in Portugal*, in "International Journal of Inclusive Education", 21(5), pp. 573-583.
- Von Prondzinski, S. (2019), *L'inclusione e il valore aggiunto dell'ICF-CY*, in D. Ianes, S. Cramerotti, C. Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento, pp. 143-176.



## Appendice

Corpo, Anatomia e Fisiologia	Voci ICF-CY	si	in parte	no	Contesto facilitante	Contesto ostacolante	
	<b>Bisogni corporali:</b> manifestare il bisogno di fare pipì/cacca ed eseguire i compiti e le azioni coordinate						
	<b>Mangiare:</b> manifestare il bisogno di mangiare ed eseguire i compiti e le azioni coordinate						
	<b>Bere:</b> manifestare il bisogno di bere e ed eseguire i compiti e le azioni coordinate						
	<b>Lavarsi:</b> lavare e asciugare il proprio corpo o parti di esso						

*Fig. 1 – Modello PEI Comune di Venezia:  
osservazione del funzionamento dell'alunno con disabilità su base ICF*

<b>DESCRIVERE IL FUNZIONAMENTO DELLE AREE ATTRAVERSO LA DIAGNOSI FUNZIONALE E L'OSSERVAZIONE DIRETTA</b>
<p><b>Diagnosi funzionale</b> Riportare la Diagnosi Funzionale redatta in forma conclusiva dalla sanità</p>
<b>AREA DELLE FUNZIONI E DELLE STRUTTURE CORPOREE</b>
<p><b>B1-B8</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Funzioni mentali globali</b> (intelligenza, coscienza, orientamento, del temperamento, del sonno)</li> <li>2. <b>Funzioni mentali specifiche</b> (attenzione, memoria, psicomotorie, cognitive, linguaggio, calcolo, esperienza del tempo)</li> <li>3. <b>Altro</b></li> </ol> <p>....</p>
<p><b>Qualificatore iniziale</b> (descrivere il qualificatore come da diagnosi)</p>
<b>AREA ATTIVITA' E PARTECIPAZIONE</b>
<p><b>D1-D3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Apprendimento e applicazione delle conoscenze</b> (copiare, ripetere, leggere, scrivere, calcolare, focalizzare, attenzione, pensare, prendere decisioni)</li> <li>2. <b>Compiti e richieste generali</b> (routine, controllo del comportamento, autonomie: personale, sociale e didattica)</li> <li>3. <b>Comunicazione</b> (verbale e non verbale)</li> </ol>
<p><b>Performance iniziale</b> (descrivere la prestazione che l'alunno raggiunge al momento dell'osservazione, tenendo conto delle sue capacità, delle barriere e delle facilitazioni personali e ambientali)</p>
<p><b>Performance finale</b> (descrivere la prestazione che l'alunno dovrebbe raggiungere alla fine dell'anno scolastico, grazie ai facilitatori presenti nell'ambiente e attivati dagli insegnanti e tenuto conto delle barriere che non si possono eliminare)</p>

*Fig. 2 – Modello PEI USR Marche:  
osservazione del funzionamento dell'alunno con disabilità su base ICF*

<b>CAPITOLO 3. COMUNICAZIONE:</b> riguarda le caratteristiche generali specifiche della comunicazione attraverso il linguaggio, i segni e i simboli, inclusi la ricezione e la produzione di messaggi, portare avanti una conversazione e usare strumenti e tecniche di comunicazione. I codici sono raggruppati in tre blocchi: Comunicare – ricevere Comunicare – produrre Conversare e uso di strumenti e tecniche di comunicazione.						
<b>Ambito</b> Indicare la categoria e il codice	<b>Obiettivi a breve termine</b>			<b>Fattori ambientali facilitanti</b> (Indicare cosa, chi è necessario per realizzare l'attività)	<b>Attività</b> (quali attività sono previste per raggiungere gli obiettivi posti)	
		<b>i</b>	<b>f</b>	<b>v</b>		
<b>d 310 Comunicare con messaggi verbali</b>	3.1 Comunicare con il compagno tutor come organizzare il lavoro	1	0	+	compagno tutor immagini	Esplicitazione delle consegne e routine quotidiane  attività su sinonimi e contrari
	3.2 comprendere una consegna complessa (*)	2	1	+		
	3.3 comprendere messaggi articolati (*)	2	1	+		
<b>d330 Parlare</b>	3.4 Riferire correttamente parole relative al linguaggio funzionale, presente in contesti diversi (mensa, palestra, bagno, negozio....)	1	0	+	compagno tutor immagini	Introduzione di vocaboli nuovi

*Fig. 3 – Modello PEI USR Friuli-Venezia Giulia:  
presenza della logica ICF negli obiettivi*

**MOBILITA' -> Motricità fine -> Coordinazione dei movimenti volontari -> Coordinazione oculo-manuale**

Capacità di far funzionare insieme la percezione visiva e l'azione delle mani per eseguire compiti di diversa complessità.

**Codici ICF-CY:**

b7602: Coordinazione di movimenti volontari semplici

*Estensione o gravità di una menomazione:* xxx.2 menomazione MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

d440: Uso fine della mano

*Performance:* xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

*Capacità:* xxx.2 difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

d4400: Raccogliere

*Performance:* xxx.0 NESSUNA difficoltà (assente, trascurabile...) 0-4%

*Capacità:* xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

d4403: Lasciare

*Performance:* xxx.0 NESSUNA difficoltà (assente, trascurabile...) 0-4%

*Capacità:* xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

d4450: Tirare

*Performance:* xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

*Capacità:* xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

d4451: Spingere

*Performance:* xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

*Capacità:* xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

d4452: Raggiungere allungando il braccio

*Performance:* xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

*Capacità:* xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

d4453: Girare o esercitare torsioni delle mani o delle braccia.

*Performance:* xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

*Capacità:* xxx.2 difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

d4454: Lanciare

*Performance:* xxx.2 difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

*Capacità:* xxx.3 difficoltà GRAVE (notevole, estrema...) 50-95%

d4455: Afferrare

*Performance:* xxx.2 difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

*Capacità:* xxx.3 difficoltà GRAVE (notevole, estrema...) 50-95%

**Facilitatori:** Insegnante di sostegno.

<b>Obiettivo</b>	Consultare la specialista di riferimento per programmare interventi specifici se queste abilità non sono ancora state raggiunte nella scuola secondaria di primo grado.
<b>Attività</b>	Attività specifiche previste dal PEI programmate con l'ausilio di uno specialista.
<b>Creato il</b>	30/09/2019
<b>Modificato il</b>	30/09/2019 17:43
<b>Verifica</b>	Non raggiunto

*Fig. 4 – Modello PEI Erickson – SOFIA:  
presenza della logica ICF negli obiettivi  
e utilizzo dei qualificatori performance e capacità*

#### 4. Risorse effettivamente disponibili:

##### Supporto educativo a scuola:

Docente/i di sostegno: ore settimanali \_\_\_\_\_ ( precisare se sono assegnati due docenti)

Collaboratore scolastico: ( indicare per quali bisogni)

Interventi riabilitativi

Tipi di trattamento	N° Ore	Struttura	NOTE :indicare quali interventi sono attivi, - es. logopedia, psicomotricità, ecc. - se avvengono in orario scolastico o no, se sono ASL o privati, se c'è raccordo fra la Note (scuola e chi li realizza)
• Riabilitazione logopedica		ASL/Altro	
• Riabilitazione neuropsicomotoria			
• Riabilitazione FKT			
• Riabilitazione cognitiva			
• Intervento psicologico;		ASL	
• Attività di sostegno a scuola;		Scuola	
• Attività di personale docente		Scuola	
• Attività di assistenza di Base (CCNL Comparto Scuola);		Scuola	
• Attività di assistenza specialistica a scuola (nota 30/XI/2001 prot. 3390);		Enti Locali	
• Attività di assistenza specialistica a scuola (nota 30/XI/2001 prot. 3390);		ASL	
• Attività socio-sanitarie;		Enti gestori/ASL	
• Attività dei familiari.		Famiglia	
• Altre attività (specificare)		Associazione	
Risorse materiali o altri servizi			
• Materiali didattici etc..)			
• Adattamenti ambientali ed Ausili			
• Trasporti		Ente locale	
• Supporto Mensa (personale, cibi..etc..)			
• Altro (specificare)			
•			

Fig. 5 – Modello PEI USR Piemonte:  
attenzione al progetto di vita dal punto di vista ecologico

	INTERVENTO SCUOLA	INTERVENTO EQUIPE	INTERVENTO FAMIGLIA	INTERVENTO EXTRA-SCUOLA
ATTIVITA', METODOLOGIE E FACILITATORI <sup>(1)</sup>				
TEMPI DI REALIZZAZIONE				
VERIFICA: TEMPI E STRUMENTI				
RISULTATI ATTESI				

Fig. 6 – Modello PEI UST Treviso: coinvolgimento di altre figure

## 5. Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) Alternanza Scuola-Lavoro<sup>11</sup>

I PCTO offrono all'alunno di:

- consolidare e concretizzare gli apprendimenti scolastici in un contesto differente;
- sviluppare autonomie personali e competenze paralavorative.

Inoltre, è un'esperienza formativa che mira a sviluppare nell'alunno e nella sua famiglia una migliore consapevolezza sulle abilità e sulle autonomie raggiunte, anche in vista dei percorsi da intraprendere al termine del ciclo scolastico superiore (Orientamento e Progetto di Vita).

Tenuto conto dei livelli di partenza, per l'anno scolastico corrente si individuano i seguenti **obiettivi** da perseguire attraverso i PCTO: (selezionare quelli di interesse per l'alunno)

	Obiettivo <sup>12</sup>	cod. ICF
<input type="checkbox"/>	acquisire abilità nell'utilizzo di qualche strumento di lavoro	d155
<input type="checkbox"/>	attenzione ed autocontrollo sul compito assegnato	d160
<input type="checkbox"/>	risolvere problemi (ad es. individuare le strategie per superare una difficoltà, un imprevisto)	d175
<input type="checkbox"/>	prendere decisioni per risolvere un problema	d177
<input type="checkbox"/>	eseguire un compito semplice	d210
<input type="checkbox"/>	eseguire un compito articolato coordinando azioni in sequenza o simultaneamente	d220
<input type="checkbox"/>	seguire la routine del contesto lavorativo (es. orari, ritmi di lavoro)	d230
<input type="checkbox"/>	gestire la tensione, lo stress, le responsabilità ed altre richieste di tipo psicologico	d240
<input type="checkbox"/>	controllare il proprio comportamento in modo coerente il contesto lavorativo	d250
<input type="checkbox"/>	uso fine della mano (es. per impugnare, afferrare, raccogliere)	d440
<input type="checkbox"/>	gestire di bisogni corporali (compresa la manifestazione del bisogno)	d530
<input type="checkbox"/>	evitare situazioni pericolose per sé e per gli altri	d571
<input type="checkbox"/>	entrare in relazione con estranei e collaborare con loro	d730
<input type="checkbox"/>	regolare i comportamenti nelle relazioni interpersonali	d7202

Fig. 7 – Modello PEI USR Veneto:  
attenzione al progetto di vita dal punto di vista prospettico



<b>Area ICF/Codice</b> <i>Applicando l'ICF alla vita reale, un numero da 3 a 18 codici può essere adeguato per descrivere un caso al secondo livello di dettaglio (tre cifre). In generale la versione più dettagliata del quarto livello viene usata per i servizi specialistici. (ICF, OMS, Erickson)</i>	<b>Punti di forza/Risorse</b> <i>(sia dell'individuo che dei contesti)</i>	<b>Punti di debolezza/Vincoli</b> <i>(sia dell'individuo che dei contesti)</i>
<i>esempio:</i> b1 FUNZIONI MENTALI b140.2 Funzioni dell'attenzione b144.2 Funzioni della memoria	-Motivazione, interesse, costanza nella volontà di partecipazione; -sperimentazione di benessere nel contesto classe; -maggiori abilità nel mantenimento dell'attenzione (concentrazione per il periodo di tempo necessario); -possibilità di presentare le attività mediante pluralità di linguaggi (visivo, uditivo, esperienziale...); -capacità di cogliere, trattenere in memoria ed eseguire le regole di attività o giochi di squadra condotti insieme ai compagni, con o senza la guida dell'insegnante.	-Fragilità nel concentrarsi su uno stimolo esterno per il tempo necessario, particolarmente evidente nelle attività che chiedono di rifocalizzare la concentrazione da uno stimolo all'altro (spostamento dell'attenzione); - difficoltosa ripresa del compito a seguito di distrazione per spostamento del focus su informazioni non rilevanti; - fragilità nella distribuzione dell'attenzione (focalizzazione su due o più stimoli contemporaneamente); -approccio impulsivo e poco strategico ai compiti, scarse abilità di pianificazione e controllo.

*Fig. 8 – Modello PEI CTI Bergamo:  
attenzione specifica ai punti di forza del soggetto*