



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

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

Introduzione di <i>Dario Ianes, Heidrun Demo</i>	pag. 13
1. Qui si sta proprio bene! Costruire un buon clima di classe di <i>Eva Pigliapoco, Ivan Sciapeconi</i>	» 17
1. La progettazione	» 18
2. La didassi	» 21
3. La valutazione	» 23
4. Conclusioni	» 27
2. Oltre i voti: che fare? di <i>Davide Tamagnini</i>	» 28
1. Come cambiare	» 28
2. La valutazione cos'è	» 32
3. Un'alternativa possibile	» 35
3. Il potenziale inclusivo dell'educazione in natura 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

4. Parlare di giustizia a scuola: la filosofia e il metodo della simulazione euristica	
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
5. Bambini scrittori e non scribi.	
Il testo collettivo come strumento di inclusione	
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
6. Per il superamento dei compiti a casa: pratiche didattiche alternative per lo sviluppo dell'autonomia nella scuola primaria	
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
7. Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli allievi, "non uno di meno"	
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
8. Esperienze di progettazione didattica inclusiva nella formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di II grado	
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
9. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L'apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre	
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
10. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentati sul piano nazionale	
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
11. Albi illustrati in simboli della CAA. Le ricadute di un'indagine esplorativa nelle scuole dell'infanzia	
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

9. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L'apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre¹

di Rosa Bellacicco, Silver Cappello²

1. PEI e ICF: un binomio di lunga data

Siamo senz'altro alle soglie di un periodo di grande cambiamento per quanto attiene le procedure relative alla presa in carico e alla progettazione educativa e didattica per gli alunni con disabilità. Come è ben noto, con il recente impianto normativo (Decreto legislativo n. 66/2017, Decreto legislativo n. 96/2019 e Decreto interministeriale 2020, di prossima uscita), si fanno entrare – formalmente e in modo obbligatorio – i principi della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)³ nella formulazione del Profilo di Funzionamento (PF), del Progetto Individuale e del Piano Educativo Individualizzato (PEI). È prevista, inoltre, l'adozione di un modello di PEI unico per tutto il territorio nazionale.

Questi approdi non nascono dal nulla, ma trovano risonanza in un lungo percorso che è stato compiuto dal nostro paese in questa direzione. Basti pensare che già nell'*Intesa Stato Regioni* del 2008, i principi dell'ICF erano stati riconosciuti come sfondo teorico per la redazione della Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico Funzionale, assumendo, implicitamente, centralità anche nel PEI. La sperimentazione dell'ICF in ambito scolastico è stata inoltre promossa dal MIUR in altri documenti (si vedano, ad esempio, le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità*, emanate nel 2009) e mediante

1. Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Silver Cappello ha redatto il paragrafo "PEI e ICF: un binomio di lunga data", Rosa Bellacicco i paragrafi: "Principi chiave dell'ICF: una nuova lettura del funzionamento umano", "L'approccio bio-psico-sociale nel PEI alla luce del recente orizzonte normativo" e "Se la ricerca sfida il PEI su base ICF: note a margine di alcuni studi".

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

3. 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).

altri rilevanti progetti (tra cui *ICF: dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*, 2011).

Questo ha gettato le basi per la fioritura, negli anni a venire, di molteplici riflessioni sul versante teorico in merito all'apporto della logica bio-psico-sociale alla lettura del funzionamento della persona con disabilità e alla progettazione di traguardi e strategie in ambito scolastico (tra i molti, Chiappetta Cajola, 2015, 2019; Cottini, de Caris, 2020; Grasso, 2011; Ianes, Cramerotti, 2009, 2011; Ianes, Cramerotti, Scapin, 2019). Anche sul versante pratico, vi è stata una proliferazione di strumenti e, in particolare, sono stati sperimentati vari modelli di PEI coerenti con l'impostazione concettuale ICF, nati a diversi livelli: in singole istituzioni scolastiche o in reti di docenti, dal coordinamento di gruppi di lavoro a livello territoriale/regionale, da esperti del settore accademico (fra i quali predomina la pedagogia speciale) e da quello della sanità, talvolta in collaborazione tra loro (per esempio De Polo, Pradal, Bortolot, 2011).

Nonostante nessuno di essi sia stato ufficializzato dal Ministero, questo attivismo conferma, da un lato, la costante centralità del PEI nella riflessione pedagogica: dispositivo che dovrebbe rappresentare, in chiave inclusiva, il delicato punto di contatto fra la programmazione curricolare e la programmazione individualizzata, fra il panorama culturale ampio embricato nelle Indicazioni Nazionali e le esigenze specifiche degli alunni con disabilità (Cottini, 2017; Ianes, Demo, 2017). In altre parole, come precisa Ianes (2019), “un antidoto formidabile all'*inclusio-scetticismo*” (p. 7). D'altro canto, più si è lavorato alla costruzione di un buon PEI, più ci si è resi conto del rischio connesso al fatto che esso potesse diventare uno strumento sofisticato di isolamento, per quanto tecnicamente ben formulato (Pavone, 2014) e di come la prospettiva ICF, invece, fosse armonica con una comprensione più olistica dei bisogni degli studenti e con la messa in comunicazione sinergica di tutti gli attori coinvolti (Cottini, de Caris, 2020).

Finalità di questo breve contributo è fare il punto sulle auspicabili ricadute che tale visione può determinare nella prospettiva di attivare, grazie al PEI, processi educativi orientati all'inclusione.

2. Principi chiave dell'ICF: una nuova lettura del funzionamento umano

2.1. Una visione multidimensionale del funzionamento

Sappiamo che la prospettiva ICF è (stata) rivoluzionaria, in quanto ispiratrice di un'interpretazione unitaria dell'individuo come corpo-mente – immerso in contesti di vita, fisici e relazionali – nonché di un approccio positivo e al con-

tempo universale alla disabilità, non più improntato ad una visione prettamente eziologica (De Polo, Pradal, Bortolot, 2011).

Il modello bio-psico-sociale sotteso alla Classificazione, in linea con un cambiamento epistemologico avvenuto già a partire dagli anni Settanta, prende infatti le distanze dai tradizionali approcci meccanicistici e biomedici, intendendo la salute come determinata da una molteplicità di dimensioni biologiche, psicologiche e sociali (Croce, Di Cosimo, 2011). La disabilità, in quest’ottica, diviene la risultante di una relazione negativa tra le condizioni cliniche dell’individuo – non più uniche e lineari generatrici della sua situazione – e le influenze psicologiche e del contesto, determinanti della salute, al pari delle prime. Molti autori (Chiappetta Cajola, 2019; Ianes, Demo, 2017; Lascioli, 2019a), riflettendo su questa prospettiva multifattoriale e multidimensionale della disabilità, hanno messo in luce come essa richiami una visione *relazionale del funzionamento umano* (Shakespeare, 2017; Thomas, 2004): un nuovo dialogo tra gli approcci medico-individuale e quello sociale, che si ritrova anche nella *Convenzione sui Diritti delle Persone con disabilità* (2006). Una sintesi tra i due paradigmi che deve, però, rimanere equilibrata, in quanto anche lo spostamento del baricentro attentivo esclusivamente sui fattori contestuali non sarebbe idoneo. Non tenere in considerazione il fatto che la menomazione è intrinsecamente problematica e connessa, talvolta, a fatica e dolore (Shakespeare, 2017) comporterebbe infatti la sottostima del ruolo dell’input biologico nonché del contributo positivo alle condizioni di salute che può essere attinto, ad esempio, dall’evoluzione delle neuroscienze e delle scienze cognitive (Lascioli, 2019a).

2.2. *Il ruolo del contesto in un modello ecologico*

Pur alla luce delle considerazioni appena espresse, è indubbio che la “regola sintattica” (Ianes, 2019) cruciale dell’antropologia ICF attiene al ruolo facilitante o barrierante che i fattori contestuali – ambientali e personali – agiscono su corpo, attività personali e partecipazione sociale.

L’ambiente non è mai un elemento neutro nella vita delle persone; al tempo l’individuo non è una *tabula rasa* su cui l’ambiente opera, ma un’identità dinamica che cresce e si muove al suo interno. Ne deriva, in una logica sinergica e ricorsiva, che il funzionamento/la disabilità sono esito di interazioni dinamiche tra le condizioni intrinseche all’individuo e i fattori dispiegati nel contesto, che si traducono in un continuum di equilibrio/squilibrio (Di Cosimo, Galeri, 2011). Qui è chiara l’attinenza con le premesse teoriche postulate dai modelli ecologici dello sviluppo, che considerano alla base di quest’ultimo il costante scambio del soggetto con il suo ambiente (Sameroff, Chandler, 1975) così come l’interazione

tra i diversi sistemi in cui esso è inserito (Bronfenbrenner, 1986). Nel concreto, questo implica, ad esempio, che il territorio, l'organizzazione sanitaria e sociale, la famiglia e il soggetto stesso si trovano tutti immersi in transazioni vicendevoli in cui il mutamento di una delle dimensioni coinvolte si ripercuote anche in molti altri punti del sistema, a tutti i livelli (Braibanti, 2015).

2.3. Una prospettiva evolutiva e di supporto alla rete

Il fatto che la persona “vive”, si relaziona e si sviluppa non solo in interazione con il contesto, ma anche nei diversi cicli di vita, introduce un ulteriore elemento connesso al modello bio-psico-sociale, ovvero la necessità di contestualizzare la comprensione dei processi di salute e di malattia in una dimensione evolutiva e *life-span*. Infatti

la stessa rappresentazione della salute e della malattia cambia fortemente nel corso della vita, così come cambiano i processi biologici di base, le dinamiche emotive, cognitive e di personalità, le norme sociali e le aspettative, le attività e il livello di partecipazione alla vita di relazione (Braibanti, 2002, p. 5).

L'importanza di effettuare un bilancio multidimensionale ed ecologico del soggetto induce inoltre a “dare la parola” alle realtà che intervengono attorno e per l'individuo stesso. In questa accezione, l'ICF può essere ritenuto uno “strumento democratico”. La Classificazione si caratterizza, infatti, per elicitarne un dialogo fruttuoso tra le figure professionali dell'équipe di lavoro, potenziando la specifica competenza di ciascuno (De Polo, Pradal, Bortolot, 2011; Leonardi, 2008) e creando le premesse per una reale corresponsabilità educativa e sociale (Di Cosimo, Galeri, 2011). Essenzialmente, l'ICF rappresenta uno strumento in grado di tradurre i linguaggi diversi che afferiscono alle varie professionalità, promuovendo l'interoperabilità semantica nell'ambito di un settore alquanto eterogeneo sotto questo aspetto, qual è quello della disabilità (Bianquin, 2020).

3. L'approccio bio-psico-sociale nel PEI alla luce del recente orizzonte normativo

Sulla base di quanto fin qui tratteggiato in merito alla visione bio-psico-sociale, sembra utile ora analizzare e discutere le azioni implicate nel PEI alla luce di questi principi.

Il primo fattore concerne senza dubbio una “nuova” modalità di profilare il

funzionamento dell'alunno con disabilità, che tiene in considerazione le diverse aree del modello antropologico. L'approccio può essere infatti utile ad assumere una visione più analitica e, al contempo, una prospettiva interpretativa ad ampio spettro (Pasqualotto, 2019). La lettura multidimensionale del funzionamento introduce la possibilità di allestire una descrizione accurata della situazione dello studente, tramite le numerose voci codificate dalla Classificazione, e di organizzare in modo globale la raccolta di informazioni, mettendo in luce le funzionalità (e non solo i limiti o le condizioni clinico-individuali) e le interazioni tra i diversi elementi (Ianes, 2019). In questa operazione di comprensione del funzionamento, il PEI non solo si pone nel solco tracciato dal PF, ma allarga la documentazione delle attività e della partecipazione dell'individuo all'osservazione specifica del team docente, finalizzandola alla messa a punto di azioni didattiche e organizzative in una prospettiva di autodeterminazione e inclusione (Cottini, de Caris, 2020).

Un secondo elemento – certamente il più grande valore aggiunto dell'antropologia ICF in ambito pedagogico (Ianes, 2019) – è legato all'analisi del contesto. Come già accennato, la Classificazione si caratterizza per essere uno strumento efficace per l'osservazione dell'ambiente, antropico e fisico, alla ricerca di barriere e facilitatori per pianificare interventi di miglioramento (Simeonsson, Simeonsson, Hollenweger, 2008). Coerentemente a ciò, nel Decreto legislativo n. 66/2017 (capo IV) si sottolinea che il PEI “individua strumenti, strategie e modalità per realizzare un *ambiente*⁴ di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie». Più precisamente, la Classificazione consente di evidenziare la trama dei fattori ambientali che, in interazione con il soggetto, potenziano o limitano le sue possibilità di esprimere una competenza e di conseguire un traguardo mediante la preziosa differenza tra *capacità* (potenziale della persona in un ambiente neutro) e *performance* (quanto riesce concretamente a fare nei contesti di vita in cui è coinvolta).

Ianes (2019), in un recente lavoro, esemplifica bene questa dimensione descrivendo come il funzionamento comunicativo espressivo di un alunno con tetraparesi spastica grave possa essere considerato deficitario, in quanto il soggetto non risulta in grado di emettere vocalizzazioni intelligibili (*capacità*). La sua *performance* comunicativa espressiva risulta invece adeguata quando si rende disponibile una tavoletta di plexiglas trasparente, con le varie lettere dell'alfabeto, tenuta da una persona all'altezza del suo sguardo, e quindi grazie alla mediazione positiva di fattori del contesto ambientale. Secondo la visione di Cottini (2017), centrale è qui il richiamo al concetto di *zona di sviluppo prossimo*.

4. Corsivo aggiunto dall'autrice.

male di Vygotskij (1980), il cui limite inferiore indica le competenze individuali del soggetto e quello superiore il miglioramento che egli riesce a conseguire con alcune forme d'aiuto provenienti dal contesto.

Questa enfasi posta sulla individuazione degli elementi ambientali in grado di far crescere l'alunno – di cui ricordiamo fanno parte, ad esempio, la variabile compagni e le dinamiche relazionali che caratterizzano il contesto classe, così come l'organizzazione didattica, la strutturazione degli spazi, ecc. – rende possibile concepire il PEI non solo come “filo conduttore” del percorso formativo dello studente con disabilità, ma anche e soprattutto dello sviluppo del suo contesto di apprendimento (Ianes, Demo, 2017). E questo intervento di *abilitazione* del *setting* scolastico può, senza dubbio, impattare positivamente sull'intera progettualità di classe (Lascioli, 2019b). Alla base di un processo di inclusione efficace, infatti, vi è non solo un PEI ben fatto, ma soprattutto un documento che non costruisca steccati con il curriculum generale (Chiappetta Cajola, 2019). L'apertura all'ambiente consente quindi di arginare i rischi di una progettazione prettamente individualizzata e di possibili esperienze di marginalizzazione e microesclusione.

3.1. La prospettiva ecologica e prospettica

In linea con l'esigenza di valutare le condizioni correlate alla salute in modo sistemico e grazie alla sua “funzione di ‘facilitatore’ comunicativo” (von Prondzinski, 2019, p. 153), l'ulteriore elemento rilevante che ICF restituisce al PEI è il coinvolgimento di più punti di vista: oltre all'alunno con disabilità, chi lo conosce nel suo ambiente di apprendimento e coloro che ne sono al di fuori, come la famiglia e il mondo sociale e sanitario. L'integrazione vicendevole di questi sguardi aiuta a recuperare la valenza “ecologica” del documento (Pavone, 2014), ancorata ad una prospettiva di progetto di vita che collega e proietta verso l'extra scuola le scelte operate all'interno delle mura scolastiche. ICF fornisce, di per sé, un quadro per identificare i bisogni/gli obiettivi educativi non solo nel setting di apprendimento, ma anche in compiti generali, relazioni interpersonali, attività della vita quotidiana e civile (gioco, sport, ecc.). Ancora di più, quindi, la Classificazione ci impegna ad individuare gli elementi barrieranti o facilitanti negli specifici contesti di riferimento dell'alunno, a fronte del fatto che ogni fattore ambientale assume valenze diverse in relazione alle differenti situazioni della sua quotidianità (Lascioli, 2019b). La formulazione di un PEI realmente redatto a più mani da un'équipe multidisciplinare rappresenta dunque una risorsa, perché consente di mirare ad una progettualità arricchita che delinea il funzionamento dello studente con disabilità, oltre che nel contesto scolastico, anche negli altri ambienti in cui risiede (Ianes, Demo, 2017).

C'è poi la dimensione orizzontale. Abbiamo già riscontrato che il modello bio-psico-sociale contiene in sé una visione evolutiva. Essa intrinsecamente ribadisce l'importanza della verifica, sistematica e periodica, del PEI, nonché dell'impostazione di obiettivi che coprano tutto l'arco della vita. Porre al centro le potenzialità del soggetto nel suo interagire con le condizioni ambientali rende, infatti, inevitabile pensare ad esso in una dimensione diacronica e di autonomia e adultità possibili (Cottini, 2017). Inoltre, va ricordato che alcuni codici nella componente attività e partecipazione si prestano particolarmente a sostenere lo sviluppo del domani dell'alunno, ai fini dell'inserimento sociale e lavorativo. Sempre la Legge n. 66/2017, a questo proposito, giustamente puntualizza che va

formalizzata l'obbligatorietà dell'organizzazione dell'alternanza scuola-lavoro per gli studenti con disabilità nella scuola secondaria di II grado e la connessione degli interventi del PEI con il progetto di vita⁵.

Ciò assegna al documento il ruolo di propulsore non solo dell'inclusione scolastica, ma anche della partecipazione attiva degli individui con disabilità alla società: considerata ad ampio raggio, "l'educazione inclusiva implica [infatti] un processo che contribuisce all'obiettivo dell'inclusione sociale" (UNESCO, 2020, p. 14)⁶.

3.2. Dubbi e criticità

Richiedono di essere menzionate, in quanto cruciali per la redazione del PEI, anche alcune aree che rappresentano, in realtà, delle "zone d'ombra" per ICF.

La prima è legata al fatto che, nella Classificazione, mancano riferimenti espliciti all'autodeterminazione della persona con disabilità (Morris, 2009; Trani *et al.*, 2011; Mitra, 2014). Come sostiene Morris, esemplificando la questione, può accadere ad esempio che i soggetti

preferiscano non usare il computer e, di conseguenza, raramente ottengano una performance in questa situazione di vita. In questo caso la distinzione tra capacità e performance potrebbe essere considerata [dall'ICF] come dovuta a qualche fattore ambientale quando, di fatto, si tratta semplicemente di una questione di scelta del ragazzo (Morris, 2009, p. 93).

5. Si precisa che, a partire dall'a.s. 2018/2019, i percorsi di alternanza scuola-lavoro sono stati ridenominati "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento".

6. Traduzione dell'autrice.

Anche secondo Reindal (2009), più che mirare a comprendere l'attività e la partecipazione dell'individuo in relazione a circostanze "normali", ICF dovrebbe puntare a leggere il funzionamento in quei domini in relazione a ciò che è vitale per lui. Senza poter approfondire l'ampio dibattito scientifico suscitato in merito (fra i molti, si veda il contributo di Bickenbach, 2014), qui ci interessa sottolineare, in linea con quanto la riflessione pedagogica ha da anni messo in luce, l'assoluta necessità di tenere in considerazione gli interessi, le inclinazioni, i desideri e le ambizioni delle persone con disabilità (Cottini, 2016). Anche la recente decretazione (Decreto legislativo n. 66/2017 – capo I) sollecita la partecipazione attiva al PEI da parte degli studenti con disabilità, in assonanza al principio di autodeterminazione. Dal punto di vista concettuale, questo aspetto può essere facilmente salvaguardato nel documento mediante la combinazione del modello ICF con altre prospettive concettuali, quali ad esempio il *Capability Approach* (Sen, 1999), in cui proprio le libertà di scelta delle persone di vivere la vita alla quale attribuiscono valore – le *capabilities*, appunto – sono nodali (Ianes, Demo, 2017). A questo proposito, va ricordato anche che il manuale della Classificazione suggerisce l'utilizzo di un qualificatore "aggiuntivo" (oltre a *capacità e performance*) per la componente attività e partecipazione, che potrebbe essere utile per indicare il grado di coinvolgimento percepito dall'individuo nella situazione (McConachie *et al.*, 2006).

Il secondo elemento da evidenziare concerne la mancata codifica, a causa della loro grande variabilità, dei fattori personali, seppur essi vengano ritenuti cruciali dalla Classificazione. Oltre alla problematicità che ciò pone dal punto di vista concettuale e tassonomico allo strumento, questa componente potrebbe non essere presa in adeguata considerazione, non essendo né supportata da una struttura gerarchica né esprimibile mediante un linguaggio standard e universale⁷, oppure essere utilizzata attraverso modalità soggettive e divergenti (Bianquin, 2020). In un PEI, l'attenzione deve invece allargarsi a questa dimensione e considerare le ricadute sia dei fattori personali ascritti (come genere, background socioeconomico, ecc.) sia di quelli modificabili (come atteggiamenti, stili di coping, ecc.) (Howe, 2008), in quanto ciò fornisce indicazioni operative chiare e utili per programmare le attività educative.

Un ultimo elemento di riflessione attiene al fatto che l'organizzazione "tecnica" dei qualificatori ICF non prevede, in teoria, la possibilità di specificare i punti di forza del funzionamento dell'alunno (Cottini, de Caris, 2020). L'individuazione dei facilitatori o la dichiarazione di assenza di problemi (qualifi-

7. A onor del vero, qualche tentativo è stato condotto in questa direzione, mediante l'individuazione di alcuni fattori centrali (stili attributivi, senso di autoefficacia e autostima, emotività, motivazione; cfr. Ianes, Cramerotti, 2011).

catore 0) in un determinato ambito non equivale, infatti, all'identificazione di quell'elemento come favorevole. Ciò prefigura un limite da superare nell'ottica del PEI, che anche da essi ricava i corrispondenti obiettivi di apprendimento. In questa direzione, può essere d'aiuto il fatto che tanto la lettura delle caratteristiche dell'individuo quanto le interazioni con il suo ambiente di vita si prestano, in realtà, non solo ad analisi di tipo schematico, ma anche di tipo qualitativo. Sulla base di osservazioni e di interviste a testimoni privilegiati, è possibile quindi animare la narrazione di storie vitali, oltre e al di là dei codici ICF (Di Cosimo, Galeri, 2011).

4. Se la ricerca sfida il PEI su base ICF: note a margine di alcuni studi

Come messo in evidenza fin qui, la prospettiva di un PEI basato su ICF è, nel complesso, stimolante e potenzialmente favorevole a impostare un percorso virtuoso che investe in interventi e metodologie per sviluppare al massimo possibile la capacità di conseguire traguardi individualizzati, assegnando al contempo un ruolo preponderante ai cambiamenti del contesto scolastico (e di vita) del soggetto, nella direzione di ricercare punti di contatto e di integrazione con la progettualità della classe.

Come corollario di quanto fin qui esposto, è indispensabile tenere presente che, in aggiunta alle riflessioni teoriche presenti in letteratura, stanno emergendo anche prove di ricerca in merito ai vantaggi introdotti dai principi enunciati da ICF nella modalità di classificazione degli stati di salute e disabilità delle persone.

In ambito clinico, la sua nuova impostazione ha motivato la conduzione di diversi studi pilota che hanno adottato l'ICF come quadro per la valutazione dei bisogni di supporto aggiuntivo e la relativa assegnazione di risorse (Fusaro, Maspoli, Vellar, 2009; Hollenweger, 2011).

Nel settore scolastico, alcune evidenze sono emerse circa i guadagni, rilevati dagli stessi insegnanti, connessi all'uso di ICF nelle pratiche di presa in carico e di pianificazione del percorso degli studenti con disabilità. Ad esempio, uno studio dell'Università di Verona ha esplorato le opinioni di 122 docenti, enucleando tre elementi della Classificazione da essi ritenuti particolarmente preziosi: la veicolazione di un nuovo sguardo; le implicazioni positive nella pratica didattica e in quella professionale (tra cui il supporto alla compilazione del PEI e alla programmazione/progettazione didattica per tutti); il sostegno al lavoro di rete (Pasqualotto, Ghirrotto, 2019). È chiaro tuttavia che tale rilevazione dà evidenza solo della positività *percepita* del cambio di paradigma e non la accerta nella pratica quotidiana.

Altre indagini hanno affrontato come l'impianto culturale ICF venga effettivamente tradotto nella compilazione di PEI predisposti su tale base. Un filone corposo è rappresentato da alcuni studi che hanno tentato, mediante un'analisi dei contenuti e un'analisi semantica, di esplorare nei documenti stilati per gli alunni con disabilità l'espressione dei principi dell'approccio bio-psico-sociale. Silveira-Maia e colleghi (2012) hanno analizzato 280 PEI (di 140 studenti) prima e dopo l'utilizzo di ICF. I risultati hanno mostrato che, nei documenti che hanno adottato la Classificazione, è stata identificata una costellazione più ampia di fattori ambientali. Inoltre, le descrizioni degli alunni risultavano più complete e attente ai facilitatori da attivare e più congruenti rispetto agli elementi di natura contestuale riscontrati già nella fase valutativa. Tuttavia, anche nei PEI su base ICF sembravano tralasciati i riferimenti all'influenza delle barriere e, nonostante la più ampia attenzione posta ai nessi intercorsi tra persona e ambiente, quest'ultima risultava ancora debole e poco funzionale allo spostamento del focus sul contesto nella pianificazione degli obiettivi didattici e delle strategie. Qualche anno più tardi, il medesimo gruppo di ricerca (Silveira-Maia *et al.*, 2017) ha condotto un'esplorazione simile, confrontando due PEI di 99 studenti, entrambi redatti appoggiandosi alla visione bio-psico-sociale: una metà delineati, però, prima dell'introduzione obbligatoria dell'uso della Classificazione e l'altra metà elaborati dopo. L'indagine ha rilevato che l'assunzione a pieno regime di ICF aveva incoraggiato non solo rappresentazioni più complete del funzionamento degli studenti, come già evidenziato nella precedente ricerca, ma anche una più approfondita documentazione delle interazioni tra l'alunno e i suoi contesti di vita. Non veniva però riscontrato alcun impatto sui piani di intervento, in particolare con riferimento alla visione relazionale e multidimensionale: essi risultavano, in entrambe le coppie di PEI, fortemente orientati verso la componente attività e partecipazione, mentre era ancora ignorato il potenziale offerto dal cambiamento delle funzioni corporee e soprattutto dal pool dei fattori ambientali.

Altri ricercatori a livello internazionale, anche se con campioni più limitati e senza confronti pre-post, hanno tentato di approfondire l'implementazione del framework nei PEI. Castro, Pinto e Simeonsson (2014), sempre in Portogallo, hanno nuovamente evidenziato, in dispositivi redatti per bambini con disturbo dello spettro autistico, una sottovalutazione degli elementi del contesto nella sezione degli obiettivi strategici (risultato influenzato, secondo gli autori, anche dalla fascia d'età presa in considerazione, ovvero quella prescolare). A questo si accostava una mancanza di coerenza tra il processo di valutazione delle potenzialità/criticità del soggetto e la successiva programmazione delle attività. Più recentemente, negli USA, Klang e colleghi (2016) hanno invece riscontrato che gli obiettivi dei PEI visionati per alunni con problemi comunicativi complessi riflettevano l'ampia gamma di codici ICF, compresi i fattori ambientali. Tutta-

via, essi accoglievano una percentuale esigua di traguardi incentrati sulla relazione con gli altri o sulla partecipazione ad attività svolte in classe o nel tempo libero e nessuno dava spazio alla voce degli studenti stessi. L'indagine di Rämä, Kontu e Pirttimaa (2018), infine, ha sostanzialmente concluso che nei PEI analizzati la descrizione in codici ICF non era così multifaccettata e orientata ad una visione futura dei soggetti, come ci si sarebbe potuto aspettare a fronte dei principi del modello bio-psico-sociale, e la relazione tra gli obiettivi individuali e il curriculum generale era vaga.

Alcune considerazioni di sintesi possono essere effettuate a fronte di questo breve affondo sugli studi sul tema. Essi testimoniano, da un lato, in linea con le riflessioni degli esperti riportate nei paragrafi precedenti, notevoli progressi compiuti nella descrizione del funzionamento dell'alunno con disabilità, grazie alla elaborazione di PEI basati sulla visione antropologica ICF. Al contempo, suggeriscono che particolarmente difficile sembra essere la sua integrazione nella sezione della progettazione educativa e didattica per l'alunno con disabilità, con il rischio che il potenziale dell'approccio bio-psico-sociale possa essere disatteso.

Si tratta chiaramente di processi complessi, influenzati da molte variabili. È legittimo infatti immaginare che la "traduzione" di questa ottica nella stesura delle diverse sezioni richieda tempo e non sia immune, ad esempio, dalla formazione dei singoli attori coinvolti, dai loro atteggiamenti, dal tipo di orientamento "politico-sociale" della scuola nei confronti della disabilità (es. compensativo, solidaristico, ecc.) (Grasso, 2011), nonché dalla (ri)definizione dei ruoli e delle responsabilità dei partecipanti al team educativo/sanitario (De Polo *et al.*, 2009). In particolare la formazione degli operatori, in ambito sia clinico che scolastico, sembra determinare implicazione positive di notevole spessore (Pless *et al.*, 2009; Sanches-Ferreira *et al.*, 2018; Stallinga *et al.*, 2018). Sanches-Ferreira e colleghi (2018) hanno dimostrato, ad esempio, che un training di 25 ore, focalizzato sul *framework* e sulla risoluzione di "casi" reali, aveva incrementato l'attenzione degli insegnanti verso la prospettiva relazionale e la descrizione dei punti di forza degli studenti nei profili di funzionamento.

Da queste constatazioni deriva anche l'importanza di esaminare come la modifica del "sistema operativo" – ovvero la predisposizione di un format di PEI su base ICF di buona qualità – possa facilitarne la formulazione in un'ottica bio-psico-sociale. Nonostante non sia l'unico fattore in gioco, analizzare la struttura dei documenti predisposti nel quadro della Classificazione costituisce, in questa direzione, un'azione significativa e necessaria⁸.

8. Cfr. Cappello e Bellacicco, "Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentati sul piano nazionale", nel presente volume.

Bibliografia

- Bianquin, N. (2020), *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Bickenbach, J.E. (2014), *Reconciling the Capability Approach and the ICF*, in "Alter", 8(1), pp. 10-23.
- Braibanti, P. (2002), *Pensare la salute: Orizzonti e nodi critici della Psicologia della Salute*, FrancoAngeli, Milano.
- Braibanti, P. (2015), *Ripensare la salute: Per un riposizionamento critico nella psicologia della salute*, FrancoAngeli, Milano.
- Bronfenbrenner, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.
- Castro, S., Pinto, A., Simeonsson, R.J. (2014), *Content Analysis of Portuguese Individualized Education Programmes for Young Children with Autism Using the ICF-CY Framework*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 22(1), pp. 91-104.
- 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.
- Cottini, L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.
- Cottini, L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- 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.
- Croce, L., Di Cosimo, F. (2011), *Pluridimensionalità del funzionamento umano*, in L. Croce, L. Pati (a cura di), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*, La Scuola, Brescia, pp. 22-36.
- De Polo, G. et al. (2009), *Children with Disability at School: The Application of ICF-CY in the Veneto Region*, in "Disability and Rehabilitation", 31(1), pp. 67-73.
- 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.
- Di Cosimo, F., Galeri, P. (2011), *ICF e vari contesti educativi*, in L. Croce, L. Pati (a cura di), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*, La Scuola, Brescia, pp. 53-71.
- Fusaro, G., Maspoli, M., Vellar, G. (2009), *The ICF-Based Functioning Profiles of School Children in Care with the Neuropsychiatric Community Services in the Piedmont Region: Evidences for Better Caring and Programming*, in "Disability and Rehabilitation", 31(1), pp. 61-66.
- Grasso, F. (2011), *L'ICF a scuola*, Giunti, Firenze.
- Hollenweger, J. (2011), *Development of an ICF-Based Eligibility Procedure for Education in Switzerland*, in "BMC Public Health", 11(4), pp. 1-8.
- Howe, T.J. (2008), *The ICF Contextual Factors Related to Speech-Language Pathology*, in "International Journal of Speech-Language Pathology", 10, pp. 27-37.

- 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., Scapin, C. (2019), *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Demo, H. (2017), *Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 16(4), pp. 415-426.
- 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. (2019a), *La disabilità: un concetto in evoluzione*, in A. Lascioli, L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma, pp. 21-49.
- Lascioli, A. (2019b), *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.
- Leonardi, M. (2008), *ICF-CY*, in D. Ianes, A. Canevaro (a cura di), *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*, Erickson, Trento.
- McConachie, H. et al. (2006), *Participation of Disabled Children: how Should it be Characterised and Measured?*, in "Disability and Rehabilitation", 28(18), pp. 1157-1164.
- Mitra, S. (2014), *Reconciling the Capability Approach and the ICF: A Response*, in "Alter European Journal of Disability Research", 8, pp. 24-29.
- Morris, C. (2009), *Measuring Participation in Childhood Disability: How Does the Capability Approach Improve Our Understanding?*, in "Developmental Medicine and Child Neurology", 51(2), pp. 92-94.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) (2017), *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*.
- ONU (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- Pasqualotto, L. (2019), *La valutazione della disabilità attraverso l'ICF*, in A. Lascioli, L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma, pp. 81-100.
- Pasqualotto, L., Ghirotto, L. (2019), *L'implementazione dell'ICF nella scuola con il D.Lgs. n. 66/2017. Una ricerca tra gli insegnanti*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 18(2), pp. 184-198.
- Pavone, M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano.
- Pless, M. et al. (2009), *Evaluation of In-Service Training in Using the ICF and ICF Version for Children and Youth*, in "Journal of Rehabilitation Medicine", 41(6), pp. 451-458.

- 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.
- Reindal, S.M. (2009), *Disability, Capability, and Special Education: Towards a Capability-Based Theory*, in “European Journal of Special Needs Education”, 24, pp. 155-168.
- Sameroff, A.J., Chandler, M.J. (1975), *Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty*, in F.D. Horowitz *et al.* (a cura di), *Review of Child Development Research*, University of Chicago Press, Chicago (Il), pp. 187-244.
- Sanches-Ferreira, M. *et al.* (2018), *The Use of the ICF-CY for Describing Dynamic Functioning Profiles: Outcomes of a Teacher Training Programme Applied in Portugal*, in “International Journal of Inclusive Education”, 22(7), pp. 734-750.
- Sen, A.K. (1999), *Capability Approach, Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Shakespeare, T. (2017), *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson, Trento.
- 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.
- Simeonsson, R., Simeonsson, N., Hollenweger, J. (2008), *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth: A Common Language for Special Education*, in L. Florian, M. McLaughlin (a cura di), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives*, Corwin Press (Ca), pp. 207-217.
- Stallinga, H.A. *et al.* (2018), *Perceived Usefulness of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) Increases After a Short Training: A Randomized Controlled Trial in Master of Advanced Nursing Practice Students*, in “Nurse Education in Practice”, 33, pp. 55-62.
- Thomas, C. (2004), *Rescuing a Social Relational Understanding of Disability*, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), pp. 22-36.
- Trani, J.F. *et al.* (2011), *Disabilities through the Capability Approach Lens: Implications for Public Policies*, in “Alter”, 5(3), pp. 143-157.
- UNESCO (2020), *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and Education: All Means All*, UNESCO, Paris.
- 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.
- Vygotskij, L.S. (1980), *Il processo cognitivo*, (ed. or. 1926), Boringhieri, Torino.