

Individualized educational planning ICF based. Testing and monitoring of the IEP-ICF UniSalento model

Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Sperimentazione e monitoraggio del modello PEI-ICF UniSalento

Stefania Pinnelli^a, Andrea Fiorucci^{b,1}

^a *Università del Salento*, stefania.pinnelli@unisalento.it

^b *Università del Salento*, andrea.fiorucci@unisalento.it

Abstract

In light of the regulatory provisions provided by the Implementing Decrees of the Law 107/2015, starting from the cultural revolution that the ICF proposes, educational institutions are called upon to reconsider the individualized planning provided for the safeguard of pupils with disabilities. In order to guide the teachers in the dialogue with the biopsychosocial perspective, the working group of the Center on New Technologies for Disability and Inclusion (CNTHI) of the University of Salento has launched a research and training path on the ICF-based Individualized Educational Planning. The outcome of the research is the formalization and subsequent testing of a IEP -ICF model. The paper describes the development phases of the model and presents the results of the experimentation and monitoring process implemented in some school institutions in the reference area.

Keywords: Individualized Educational Planning (IEP); International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) disability; inclusion; school.

Sintesi

Alla luce delle disposizioni normative previste dai Decreti attuativi della L. 107/2015, le istituzioni scolastiche sono chiamate a ripensare la progettazione individualizzata a tutela dell'alunno con disabilità a partire dalla rivoluzione culturale che l'ICF propone. Allo scopo di guidare i docenti nell'interlocuzione con la prospettiva bio-psico-sociale, il gruppo di lavoro del Centro sulle Nuove Tecnologie per la disabilità e l'Inclusione (CNTHI) dell'Università del Salento ha avviato un percorso di ricerca e di formazione sulla progettazione educativa individualizzata in chiave ICF, il cui esito è rappresentato dalla formalizzazione e dalla successiva sperimentazione di un modello PEI-ICF. Nel contributo sono descritte le fasi di elaborazione del modello e presentati i risultati del percorso di sperimentazione e di monitoraggio messo in atto in alcune istituzioni scolastiche del territorio.

Parole chiave: Piano Educativo Individualizzato (PEI); Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF); disabilità; inclusione; scuola.

¹ L'articolo è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori; tuttavia è possibile attribuire a Stefania Pinnelli i paragrafi 1, 3.1 e 4, mentre ad Andrea Fiorucci i paragrafi 2 e 3.2.

1. Progettualità educativa su base ICF

Dopo anni di sperimentazione e di ricerca nel campo della progettazione educativa individualizzata prevista a tutela dell'alunno con disabilità, con il D. Lgs. n. 66/2017 e il nuovo Decreto sull'inclusione n. 96/2019, le istituzioni scolastiche sono chiamate a ripensare a tale progettazione a partire dalle istanze poste dalla prospettiva antropologica biopsicosociale e dai criteri per l'analisi del funzionamento sollecitati dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2001). Si tratta di un modello descrittivo del funzionamento umano che sposta il focus dal deficit di una persona al suo contesto di vita e di relazione, attenzionando gli auspicabili comportamenti adattivi che essa riesce ad attivare in un contesto accessibile e facilitante (Lascioli & Pasqualotto, 2019). L'ICF esprime l'evoluzione del concetto di salute, che da semplice assenza di malattia assume un significato multidimensionale (Cottini, 2008; Pinnelli & Fiorucci, 2017), un modello bio-psico-sociale che consente di cogliere la fenomenologia umana nella sua interezza e complessità (Bianquin, 2019).

Negli anni, il Ministero della Pubblica Istruzione ha cercato di riorientare gradualmente il mondo della scuola verso questo cambiamento di prospettiva. Alcuni passaggi sono ravvisabili nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (MIUR, 2009), nella normativa sui Bisogni Educativi Speciali (Direttiva Ministeriale 27/12/2012, Circolare n. 8/2013), nel D. Lgs. n. 96/2019 e, di recente, nel D. Interm. n. 182/2020, che conferma, a decorrere dall'anno scolastico 2021/22, l'adozione di un modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato (PEI) su base ICF.

Le indicazioni ministeriali, affiancate da plurime esperienze di ricerca e ipotesi di modellizzazione PEI in chiave ICF maturate in questo campo da diversi gruppi di ricerca nazionali (Bianquin, 2020; Chiappetta Cajola, 2019; De Caris & Cottini, 2020; Ianes & Cramerotti, 2009, 2011; Ianes, Cramerotti, & Scapin, 2019; Lascioli & Pasqualotto, 2019) e da alcuni Uffici Scolastici Regionali (USR Veneto, Marche, Friuli-Venezia Giulia, Piemonte, Liguria, per citarne alcuni), pongono la richiesta di una progettualità educativa su base ICF, sollecitando le scuole a redigere per l'alunno con disabilità un piano sistematico e trasversale di programmazione educativa individualizzata che concepisca il funzionamento e la stessa disabilità in relazione con gli ambienti di apprendimento, prestando particolare attenzione al ruolo facilitante o ostacolante che le variabili contestuali possono esercitare sulla vita scolastica dell'alunno.

In considerazione del contesto scuola e dell'importanza che esso riveste nello sviluppo di una persona, comprendere come *funziona* un *determinato* alunno in un *determinato* contesto di apprendimento e di relazione vuol dire costruire un quadro di analisi capace di far dialogare i problemi delle funzioni e delle strutture del corpo con quelle variabili contestuali che ostacolano o agevolano l'esecuzione di un compito/azione e il coinvolgimento in una situazione di vita e di apprendimento. In questo modo, le informazioni fornite dall'ICF, sebbene siano utili a descrivere universalmente le situazioni che riguardano *tutti* i funzionamenti umani, quindi potenzialmente di tutti gli alunni, diventano ancora più funzionali per descrivere quelle variabili di funzionamento e di contesto legate ad una situazione di svantaggio e di disabilità.

Per la scuola, transitare verso il PEI in chiave ICF diventa un'occasione preziosa nella misura in cui i processi di integrazione e di inclusione possono e devono affrancarsi dalla logica sequenziale che collega l'intervento al deficit, trovando una più ampia e giusta lettura all'interno di processualità di contesto. Significa andare oltre l'idea di disabilità come malattia per poi individuare le abilità residue dell'alunno in una logica di funzionamento, come sintesi del rapporto tra l'individuo e l'ambiente. In questo modo, i

contesti diventano elemento indispensabile per la descrizione e la comprensione del funzionamento umano e della stessa disabilità. Il focus, pertanto, si sposta dai *problemi* dell'alunno a quelli del contesto.

In quest'ottica, infatti, funzionamento e disabilità diventano conseguenza o risultato di una relazione positiva o negativa tra la condizione di salute di un alunno e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui quell'alunno apprende e vive l'esperienza scolastica. In funzione di questa relazione, ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso alunno con una certa condizione di salute. Un ambiente con barriere o senza facilitatori limiterà la performance di un determinato alunno; altri ambienti più facilitanti potranno invece favorirla.

Affinché il nuovo PEI inneschi questo processo e produca i suoi risultati, occorre una specifica formazione dei docenti (di sostegno e curricolari), occorre comprensione profonda del modello concettuale ICF e dei meccanismi di analisi e osservazione complessi, occorre volontà di cambiamento e disponibilità educativa a muovere lo sguardo da definitorio a sguardo possibilista, da clinico a didattico, dall'attenzione al deficit all'attenzione al potenziale (Pinnelli & Fiorucci, 2020).

Occorre che il PEI da documento *della* scuola (fin troppo riservato e secretato) divenga strumento utile *per* la scuola. Per fare questo, anche in considerazione della prospettiva contestuale sollecitata dall'ICF, il PEI deve diventare "un portfolio aperto a più scritture e più punti di vista" (Sannipoli, 2020, p. 52), uno strumento capace di porre in dialogo competenze, prospettive e contesti differenti.

2. Pensare al PEI in chiave ICF

Il PEI rappresenta uno dei tasselli su cui si è sviluppato e tuttora regge il modello italiano di integrazione scolastica. Pavone (2014) lo definisce "il cuore vitale della progettazione scolastica in prospettiva integrativa" (p. 189), rimarcando quanto la sfida dell'accoglienza e dell'inclusione a scuola passi attraverso l'impegno educativo a costruire, con tale strumento, un percorso che renda significativa la permanenza dell'allievo con disabilità nel contesto scuola e classe. Il PEI permette di costruire e condividere un comune orizzonte progettuale e culturale (Ianes & Demo, 2017), una sorta di *cerniera*, richiamando la metafora proposta da Chiappetta Cajola (2007), che rende concreta la necessità di trovare un punto di contatto fra i bisogni educativi dell'alunno con disabilità e i traguardi previsti per la *sua* classe.

Si tratta di un modello di progettazione educativa che assicura anche agli alunni con disabilità di vivere un'esperienza formativa *con* e *come* gli altri (Fiorucci, 2017) ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione (D.P.R. 24 febbraio 1994, art. 5). A questa ratio risponde la norma costituzionale del diritto allo studio, interpretata alla luce della L. n. 59/1997 e del D.P.R. n. 275/1999, da intendersi come tutela soggettiva, affinché le istituzioni scolastiche, nella loro autonomia funzionale e flessibilità organizzativa, predispongano le condizioni e realizzino le attività utili al raggiungimento del successo formativo di tutti gli alunni.

Istituito dalla L. n. 104/92 (art. 12, c.5), poi ripreso e modificato dal D. Lgs. n. 66/2017 (art. 7), il PEI sollecita il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), che lo dovrebbe predisporre (art. 2 e 3 del D. Interm. n. 182/2020) a ragionare secondo un piano sistematico e trasversale di programmazione educativa che guardi, secondo un ampio raggio evolutivo, al progetto

di vita dell'alunno con disabilità. Si richiama, cioè, la dimensione reticolare e prospettica del PEI, facendo riferimento all'importanza che la progettazione educativa contempli tutti gli altri ambiti di vita della persona con disabilità, interfacciandosi con una progettualità capace di orientare l'alunno verso la vita adulta, verso la conquista di una progressiva autonomia (Ianes & Cramerotti, 2009).

Sul piano didattico, il PEI descrive gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro necessari per rispondere ai bisogni educativi speciali dell'alunno: obiettivi di sviluppo, attività, metodologie, facilitazioni e adattamenti, risorse umane e materiali di supporto, tempi e strumenti di verifica, modalità di lavoro individuali e di rete. Nelle scelte relative alle strategie da attivare per raggiungere i traguardi definiti nel PEI bisognerebbe tener conto di un altro principio, quello espresso da Ianes (2006) con la suggestiva locuzione "speciale normalità", ossia accogliere nella normalità quotidiana della vita scolastica, che assicura il raggiungimento di finalità di sviluppo e di partecipazione attiva *di tutti con tutti*, anche strumenti e approcci specifici. La vera sfida, cioè, consiste nel riconoscere alla specialità dei bisogni di un alunno altrettanta complessità e specificità di risposta, senza che questo però diventi motivo di separazione o segregazione. Pertanto, oltre ai principi della Progettazione Universale e a quanto richiamato anche dalle *Linee guida* che accompagnano l'adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato (D. Interm. n. 182/2020) attraverso il riferimento ai facilitatori UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016), come rileva il documento della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS, 2021), "è importante che l'elaborazione del PEI possa orientarsi a specifiche scelte operative, per sviluppare l'implementazione degli ambienti di apprendimento in modo coerente con specifiche caratteristiche di funzionamento. Si dovrebbero, cioè, garantire necessarie e specifiche risposte a bisogni individuali, evitando di trascurarli a vantaggio esclusivo dell'universalità dell'azione progettuale" (p. 4).

Un altro aspetto che non va trascurato è la collegialità del documento. L'efficacia dell'elaborazione e dell'utilizzo del PEI è direttamente proporzionale non solo al livello di collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno, che oramai si spera diventi pratica corrente e non più eccezione, ma anche al livello di leadership educativa del dirigente scolastico e del coinvolgimento delle figure professionali territoriali, dei genitori e, nelle scuole secondarie di secondo grado, dello stesso studente con disabilità, nel rispetto del principio di autodeterminazione, sancito dalla *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Tale scopo è incoraggiato dal modello bio-psico-sociale dalla esplicita richiesta di leggere la condizione di vita e/o di disabilità alla luce delle differenti situazioni e dei contesti di vita, compito per il quale inevitabilmente occorre integrare lo sguardo clinico, lo sguardo didattico, lo sguardo della vita familiare e quotidiana e lo sguardo della persona con il suo progetto di vita. Questo rimanda alla scelta e costruzione di protocolli di lavoro leggibili e condivisibili (Grasso, 2011) tra un ampio spettro di professionisti e operatori coinvolti a vario titolo nella cura educativa.

Al di là delle imposizioni di legge, è chiaro come il PEI possa diventare un significativo veicolo capace di comunicare la dimensione orizzontale e reticolare del processo integrativo e inclusivo (Pavone, 2014), richiamando, in un'ottica longitudinale (ecco la vocazione a diventare piano condiviso e strategico), la partecipazione dell'allievo alla vita scolastica e sociale in termini di apprendimento e di socializzazione.

La centratura sull'educativo, ancor più che sul didattico, mira proprio a rimarcare che il focus di chi progetta dovrebbe interessarsi contemporaneamente allo sviluppo dell'apprendimento e della partecipazione sociale, delle competenze scolastiche e di quelle più trasversali. In questo modo, le annualità scolastiche diventano un'importante fucina per

definire e orientare le traiettorie di vita, intercettare il progetto di vita; anni in cui si cerca di affrancarsi dalle dipendenze educative per allenare le autonomie e le capacità di autodeterminazione.

Ecco quindi che il PEI, letto in chiave ICF, diviene per la scuola un'ulteriore opportunità per pensare alla progettazione educativa individualizzata come uno dei momenti che impatta maggiormente sulla vita dell'alunno con disabilità e che pertanto richiede ai docenti e alle altre figure coinvolte grande attenzione, competenza e senso di responsabilità.

3. Il modello PEI-ICF del CNTHI UniSalento

3.1. Framework teorico e fasi di sviluppo

Nel percorso testé tracciato è evidente che le istituzioni scolastiche sono persuase a ripensare la progettazione individualizzata alla luce della prospettiva ICF e, conseguentemente, a individuare la disabilità come un dato non assoluto ma relativo ai contesti di vita a fronte di condizioni di deficit.

Ne consegue che acquisire la competenza progettuale e di lettura dei contesti secondo questa nuova prospettiva diventi requisito necessario per ogni docente. Si tratta di acquisire competenze finalizzate a pensare e poi a elaborare un piano che tenga conto del funzionamento dell'alunno e del ruolo che i contesti esercitano su tale funzionamento. Per tale scopo, non occorre solo misurarsi con un modo nuovo e più sistematico di leggere e incasellare le informazioni relative all'alunno con disabilità e al suo contesto di vita, significa, invece, rinunciare definitivamente a etichette e acronimi o codici univoci per leggere il profilo unico e irriducibile della persona per adeguare l'organizzazione didattica in ordine a facilitare l'espressione e lo sviluppo potenziale.

Tale finalità rimanda ad una sfida impegnativa nella formazione del docente e nella elaborazione e sedimentazione di uno sguardo ribaltato rispetto alla progettualità: da progettazione in risposta al deficit a progettazione in risposta al potenziale. Innescare tale cambiamento ha costituito il problema della ricerca-azione da cui è partito il gruppo di lavoro del Centro sulle Nuove Tecnologie per la Disabilità e l'Inclusione (CNTHI) dell'Università del Salento che nel maggio 2020 ha avviato un percorso di progettazione educativa individualizzata partecipata, il cui esito è rappresentato dalla formalizzazione di un modello PEI in chiave ICF.

In accordo con la metodologia della ricerca-azione, dapprima è stato posto ai partecipanti, un gruppo di docenti in servizio e in formazione, un interrogativo di ricerca: come si sostanzia la prospettiva ICF in una progettazione educativa individualizzata? Sebbene la visione globale della prospettiva ICF interessi tutti gli ambiti di vita e sociali della persona, mettendoli in connessione tra loro, le azioni formative proposte si sono sostanziate in un affondo precipuo sul lessico e sull'architettura ICF, associandoli ai possibili scenari di applicabilità in ambito scolastico e di apprendimento.

Alla formulazione delle domande di ricerca e alla verifica del quesito posto mediante una raccolta di dati è seguito un piano d'azione scandito in 4 fasi opportunamente monitorate.

- 1° fase. Formazione e riflessione sull'ICF.

Il percorso si è concretizzato in una serie di azioni formative e di riflessione intorno al PEI su base ICF volte a supportare un gruppo composto da 40 docenti afferenti a diversi istituti

comprensivi della Provincia di Lecce impegnati in una formazione di Ambito e futuri docenti afferenti al Corso di specializzazione sul sostegno e al corso di laurea in scienze della formazione primaria dell'Università del Salento. In questa fase, il gruppo di lavoro del CNTHI, con il supporto dei partecipanti, ha potuto elaborare una pista di analisi e di intervento educativo su base ICF finalizzata a scortare il docente nell'interlocuzione diretta con la prospettiva bio-psico-sociale.

- 2° fase. Elaborazione e formalizzazione del modello PEI-ICF

La seconda fase coincide con l'elaborazione e la formalizzazione del modello PEI-ICF del CNTHI UniSalento (Pinnelli & Fiorucci, 2020). Sulla base delle attività operative e di riflessione svolte nella precedente fase, nel modello PEI sperimentale si è cercato di tradurre in operatività la prospettiva sistemica e sistematica proposta dall'ICF, considerando gli indicatori che essa propone per costruire le osservazioni pedagogiche e per orientare i traguardi di sviluppo.

Il modello PEI-ICF UniSalento si articola in sei specifiche sezioni²:

1. *informazioni generali* dello studente, del contesto familiare e di supporto, della scuola, del curriculum scolastico;
2. *analisi del contesto e del funzionamento* dell'alunno (in questa sezione, sotto forma di checklist ICF, il docente è supportato da schede-guida per la rilevazione dei fattori ambientali, delle funzioni corporee, delle attività e partecipazione);
3. *progettazione ed organizzazione del curriculum*, declinazione degli obiettivi didattico-educativi trasversali e disciplinari secondo gli item Attività e Partecipazione;
4. *valutazione*, predisposizione di un quadro di azioni valutative coerente con il funzionamento dell'alunno e con la programmazione prospettata;
5. *approvazione del documento*; sottoscrizione legale del modello e del patto di condivisione d'intenti tra scuola e famiglia;
6. *PEI Provvisorio*, indicazione delle risorse per l'anno scolastico successivo.

- 3° fase. Formazione inerente al modello PEI-ICF

In questa fase è stata predisposta un'azione formativa capillare, finalizzata a presentare e il modello PEI-ICF CNTHI UniSalento e le relative schede di osservazione. Tutto il materiale è stato reso accessibile gratuitamente attraverso la pubblicazione *open access*. L'intervento formativo è stato rivolto a 200 docenti in servizio, raggiunti con una specifica call.

- 4° fase. Sperimentazione e monitoraggio

A seguito dell'azione formativa erogata, il modello è stato adottato, in via sperimentale e per un numero contingentato di alunni certificati, in 28 scuole ubicate nelle province di Lecce e Brindisi. Le scuole che hanno aderito alla sperimentazione sono state poi supportate dal gruppo di lavoro del CNTHI nelle diverse fasi di elaborazione e di redazione del PEI sulla base del modello.

3.2. Il monitoraggio del percorso: procedure e risultati

² Il modello è presente in un volume Open Access curato da Pinnelli e Fiorucci (2020) ed è pertanto liberamente consultabile. <https://www.pensamultimedia.it/pensa/prodotto/progettazione-educativa-individualizzata-su-base-icf-dai-costrutti-alla-pratica-didattica/>

A conclusione delle fasi descritte, al fine di attivare un processo di miglioramento e di reale sinergia tra scuola e Università, è stata avviata una fase di monitoraggio del percorso (fase 4). Ai docenti coinvolti nell'esperienza di compilazione del PEI-ICF UniSalento è stato presentato uno specifico questionario volto a rilevare criticità ed eventuali problematiche emerse durante la stesura del modello e durante l'utilizzo dei relativi allegati per l'analisi del funzionamento e dei contesti.

Il questionario si articola in tre sezioni:

- informazioni generali sulla scuola coinvolta (11 item);
- informazioni relative alla compilazione del modello PEI-ICF UniSalento (16 item);
- criticità e suggerimenti emersi (3 item aperti).

Dall'analisi delle informazioni generali, emerge che hanno aderito alla sperimentazione 28 scuole, perlopiù istituti comprensivi ubicati nella provincia di Lecce. I PEI compilati sulla base del modello sperimentale risultano 116, mentre i docenti che dichiarano di essere stati coinvolti in questa operazione sono più di mille. In riferimento agli anni scolastici precedenti, la maggioranza dei docenti rileva che nella propria scuola non è stata avviata una progettazione educativa individualizzata in chiave ICF (64.9%).

Le classi oggetto della sperimentazione non sono particolarmente popolate ($m=19.4$), ma presentano un numero rilevante di alunni con BES ($m=2.94$).

Dalle informazioni riguardanti i docenti che hanno vissuto in prima persona le fasi di elaborazione e di stesura del modello emerge: un'equa distribuzione in riferimento all'ordine e al grado di scuola, una permanenza sul ruolo di sostegno piuttosto bassa ($m=7.8$ anni di esperienza), una maggiore presenza di docenti che hanno seguito corsi di formazione sul PEI in chiave ICF, una significativa partecipazione dei docenti specializzati sul sostegno (80.7%).

Le aree di intervento a cui si lega il PEI sono perlopiù connesse alle disabilità intellettive lievi-medie (58.8%) e autismo (21.1%), mentre la tipologia di programmazione didattica individualizzata espressa nel PEI è perlopiù riconducibile agli obiettivi minimi previsti dai programmi ministeriali o comunque ad essi globalmente corrispondenti (64.9%).

In netta controtendenza rispetto a quello che ci si aspetterebbe, secondo i docenti la redazione del PEI è il frutto di un lavoro di equipe di tutti i docenti della classe (62.3%).

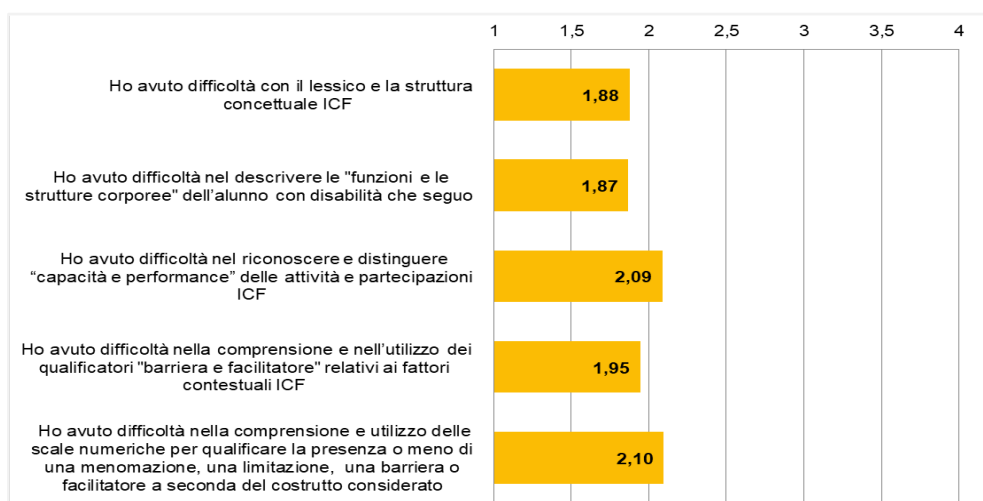


Figura 1. Domande relative alla compilazione del modello PEI-ICF UniSalento.

Dall'analisi degli item relativi alla compilazione del modello PEI-ICF UniSalento (Figura 1), tenendo presente la scala di risposta a quattro ancoraggi (1 per niente, 2 poco, 3 abbastanza, 4 molto), non emergono particolari difficoltà. In generale, il lessico e la struttura concettuale dell'ICF, compresi componenti e uso dei qualificatori, non risultano di difficile comprensione.

I valori medi riportati negli item relativi alla struttura del modello PEI-ICF UniSalento (Figura 2) mostrano una buona percezione dello strumento. Struttura e allegati del modello risultano infatti abbastanza chiari, esaustivi e organizzati in modo coerente.

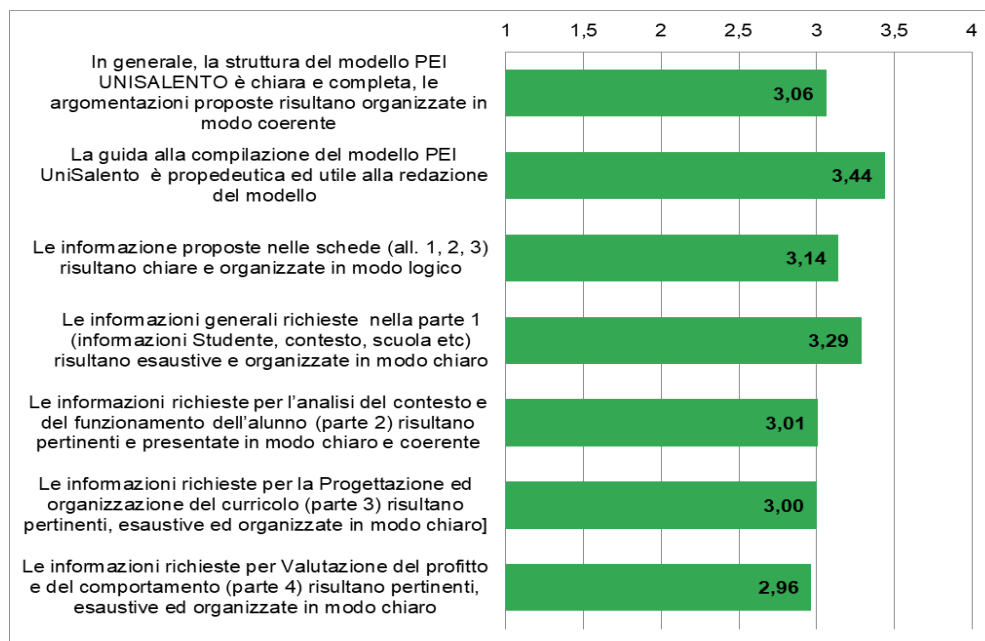


Figura 2. Domande relative alla struttura del modello PEI-ICF UniSalento.

Andando più a fondo nell'analisi delle percezioni, le parti del modello ritenute dai docenti più problematiche da comprendere e da compilare (Figura 3, domanda 1), come si rileva dalle frequenze percentuali più alte, sono sostanzialmente le tre schede accessorie di analisi di *Attività e Partecipazione*, delle *Strutture e delle Funzioni Corporee* e dei *Fattori Ambientali*. Si tratta di schede-guida che riprendono domini e qualificatori ICF che spingono il docente a rilevare i domini indagati, attribuendo un giudizio di valore. Allo stesso modo, risulta difficoltosa la parte del modello PEI destinata alla *Progettazione ed organizzazione del curricolo* (Modello PEI, parte 3).

All'estremo opposto di questo quadro, si rileva che nella costruzione del PEI-ICF UniSalento, secondo gli insegnanti, tutte le schede accessorie di analisi, poc'anzi richiamate, risultano funzionali e utili per conoscere l'alunno con disabilità e il suo contesto di riferimento (Figura 3, domanda 2). L'apparente contrapposizione di questi ultimi dati può essere interpretata alla luce di una reale necessità dei docenti di avere supporti per leggere il funzionamento e il contesto dell'alunno, bisogno, però, che deve fare i conti con una difficoltà oggettiva a familiarizzare con un lessico articolato e farraginoso com'è quello dell'ICF.

In generale, i docenti ritengono che l'esperienza di progettazione mediata dal modello sperimentato abbia migliorato le loro capacità di analisi, di comprensione e di azione a

vantaggio dell'alunno e dell'identificazione delle sue potenzialità e dei suoi bisogni educativi (Figura 3, domanda 3). Lo attesta anche l'alto grado di soddisfazione dell'esperienza di compilazione espresso dai docenti coinvolti nella sperimentazione (Figura 3, item 4).

<i>1. Nella costruzione del PEI-ICF UniSalento, quale parte è risultata più difficile da comprendere e compilare? (è possibile individuare più opzioni)</i>	Allegato 1. Scheda di analisi dei Fattori Ambientali	27.2%
	Allegato 2. Scheda di analisi delle Strutture e delle Funzioni Corporee	28.9%
	Allegato 3. Scheda di analisi Attività e Partecipazione	50.1%
	Informazioni generali dell'alunno (Modello PEI, parte 1)	1.8%
	Analisi del contesto di vita e scolastico dell'alunno (Modello PEI, parte 2)	14.3%
	Progettazione ed organizzazione del curricolo (Modello PEI, parte 3)	39.5%
	Valutazione del profitto e del comportamento (Modello PEI, parte 4)	14.9%
	Approvazione del PEI (Modello PEI, parte 5)	0.9%
<i>2. Nella costruzione del PEI-ICF Unisalento, quale scheda di analisi (gli allegati) è risultata più funzionale e utile per conoscere il suo alunno e il contesto di riferimento?</i>	Allegato 1. Scheda di analisi dei Fattori Ambientali	9.6%
	Allegato 2. Scheda di analisi delle Strutture e delle Funzioni Corporee	4.4%
	Allegato 3. Scheda di analisi Attività e Partecipazione	21.1%
	Tutti gli allegati	63.2%
	Nessuno degli allegati	1.8%
<i>3. Ritieni che l'aver progettato con lo strumento PEI-ICF UniSalento</i>	abbia migliorato le mie capacità di analisi, comprensione e azione a vantaggio dell'alunno, delle sue potenzialità e dei suoi bisogni	84.2%
	abbia migliorato le mie capacità di analisi e comprensione senza però apportare nessun vantaggio all'alunno	11.4%
	abbia appesantito inutilmente il mio compito	4.4%
<i>4. Esprima il suo grado di soddisfazione rispetto all'esperienza di compilazione</i>	1 per niente soddisfatto	-
	2 poco soddisfatto	6.1%
	3 abbastanza soddisfatto	44.7%
	4 soddisfatto	33.3%
	5 molto soddisfatto	15.8%

Figura 3. Percezioni dei docenti-compilatori.

L'ultima sezione del questionario ha permesso ai docenti di esprimere narrativamente la propria visione sull'esperienza di compilazione del modello.

Attraverso specifiche griglie di lettura, l'analisi ermeneutico-qualitativa ha permesso di esaminare e scandagliare in profondità le percezioni dei docenti, individuando gli argomenti chiave. Il piano logico-interpretativo assunto ha consentito di analizzare i materiali empirici acquisiti secondo una sequenza di operazioni di classificazione, dapprima semplice e poi composta, finalizzata alla costruzione di categorie di significato.

L'analisi è stata caratterizzata dall'identificazione delle relazioni fra le proprietà che contribuiscono alla qualificazione e connotazione dei testi sulla base dei criteri utilizzati per la costruzione delle categorie (Marradi, 1984). L'obiettivo principale dell'analisi è tematico (Krippendorff, 2004; Strauss & Corbin, 1998), ossia identificare nell'insieme dei

dati raccolti concetti simili, esplorandone le relazioni di significato. Dai corpora testuali analizzati sono emersi tre repertori culturali: unità di analisi dotate di particolare rilevanza e autonomia semantica individuate sulla base della co-occorrenza, espressa dalle frequenze percentuali, e della significatività della produzione testuale.

Richiesta di maggiori informazioni sul modello.

Nel novero degli aspetti sui quali si vorrebbe insistere, in termini di maggiore chiarezza e supporto (figura 4), ritroviamo: l'uso delle schede di analisi (segnale che una codificazione così spinta della logica ICF per il setting scolastico rischia di essere controproducente), l'uso e la differenza dei qualificatori capacità e performance e dei connessi qualificatori ambientali barriera e facilitatore.

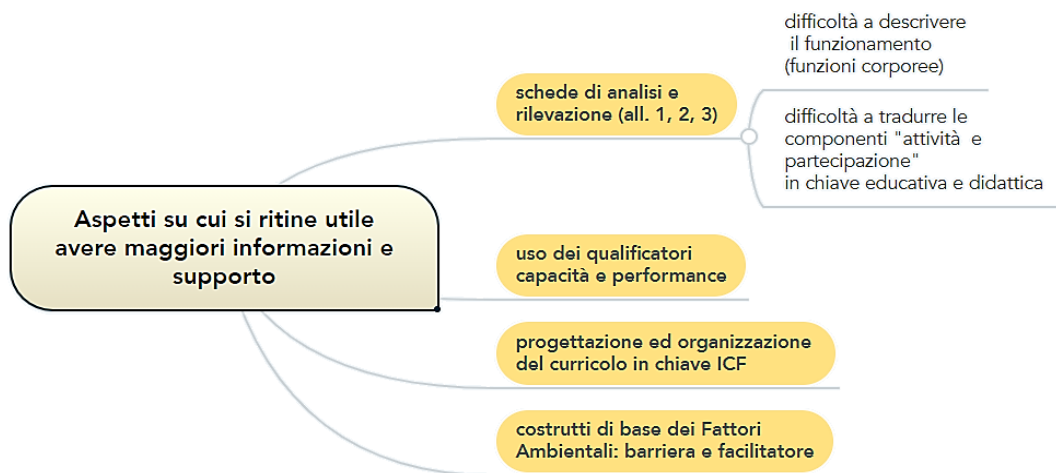


Figura 4. Risultati analisi tematica Richiesta di maggiori informazioni sul modello.

Elementi di criticità inerenti al modello

Il quadro di analisi delle criticità tracciato dai docenti pone il focus anche sulla struttura e sul lessico del modello (Figura 5): da una parte si richiede agilità e sintesi, dall'altra, invece, si esprime la necessità di prevedere all'interno del modello delle finestre di descrizione più narrativa.



Figura 5. Risultati analisi tematica Elementi di criticità inerenti al modello.

Criticità e suggerimenti circa esperienza di compilazione

Le criticità tengono altresì conto (Figura 6) della poca chiarezza delle modalità di svolgimento e verifica delle Prove Invalsi per gli studenti con BES, che però attengono ad una specifica normativa nazionale che le regola (D. Lgs. n. 62/2017), e dell'assenza di strumenti per la valutazione del comportamento dell'alunno con disabilità. La valutazione scolastica del comportamento degli studenti con disabilità, in accordo con il consiglio di classe e nel rispetto degli obiettivi del PEI, deve necessariamente essere calibrata in funzione della specificità del funzionamento e del contesto in cui l'alunno con disabilità opera.

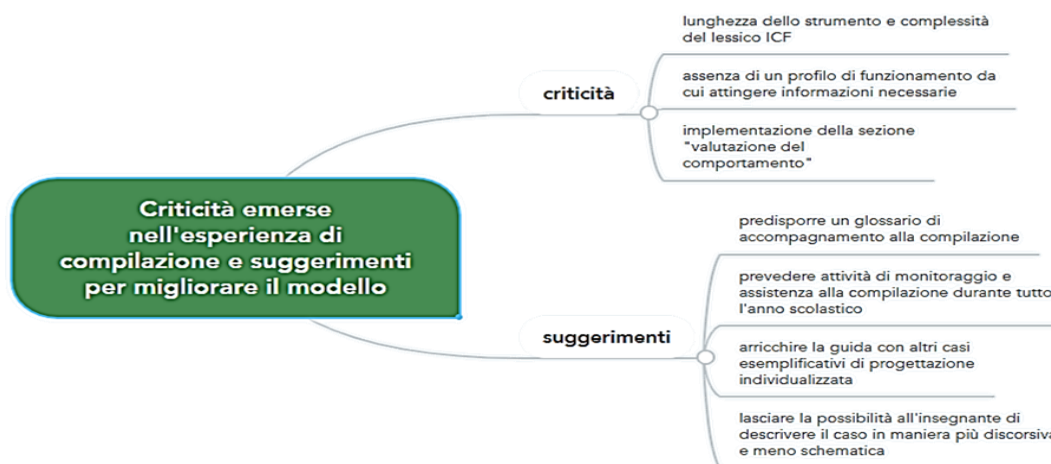


Figura 6. Risultati analisi tematica Criticità e suggerimenti circa esperienza di compilazione.

I suggerimenti espressi dai docenti (Figura 6) richiamano la necessità di accludere al modello strumenti che possano supportare l'esperienza di compilazione: glossari che riportino concetti e accezioni del lessico ICF, compilazioni chiarificatrici che interessino più funzionamenti, campi editabili svincolati dalla logica stingente delle etichette, degli acronimi, dei codici univoci per leggere il profilo di funzionamento e i contesti di apprendimento. Completa il quadro delle indicazioni proposte dai docenti, la necessità di avere, da parte dell'Università, un supporto ciclico e permanente, in termini sia di formazione che di monitoraggio.

4. Conclusioni. Verso la costruzione di una rete di esperienze

Il percorso formativo e operativo sulla progettazione educativa individualizzata portato avanti dal gruppo di lavoro del CNTHI dell'Università del Salento, in una sorta di laboratorio permanente, ha concepito l'elaborazione e l'utilizzo sperimentale del modello PEI in continuità con le azioni formative e di monitoraggio offerte durante tutto il percorso.

Progettare e poi formalizzare un modello PEI in chiave ICF, supportato da strumenti operativi di lettura del funzionamento e dei contesti, in momento in cui il Ministero dell'Istruzione non si era ancora espresso in questa direzione (D. Interm. n. 182/2020), rappresentava una richiesta ricorrente avanzata dalle istituzioni scolastiche del territorio di riferimento. L'intervento di ricerca-azione è stato concepito e sviluppato in ordine a rispondere all'esigenza di cambiamento culturale necessario ai docenti per comprendere in

paradigma epistemologico dell'ICF, cogliere il differente approccio progettuale, tradurre in azione l'analisi osservativa dell'alunno e dei suoi contesti di vita, superare la logica deficitaria per costruire le soluzioni di miglioramento della performance e, a valle dell'emanazione del modello Ministeriali di PEI su base ICF, comprendere il senso profondo del lessico e dei passaggi in esso presenti o, sovente, dati per scontati.

La difformità dei PEI elaborati sul territorio (estendibile a tutto l'ambito nazionale) – in termini di struttura, lessico, ampiezza e soprattutto di modalità di progettazione – ha depauperato e isolato lo strumento, finendo per legittimare compilazioni solitarie e delegate, indebolimento delle relazioni professionali e del lavoro di equipe, elaborazioni mutate da precedenti stesure, compilazioni eccessivamente narrative e ridondanti dello strumento.

Su un piano nazionale, l'attento lavoro di ricerca che analizza e compara tra loro ben 13 modelli di PEI in chiave ICF (Cappello & Bellacicco, 2020), tra cui compare quello UniSalento, oltre a rilevare una sostanziale difformità nei format, evidenzia un trend non troppo positivo in merito all'incorporazione della logica bio-psico-sociale nella definizione degli obiettivi per l'alunno con disabilità. In molti casi, è infatti assente o non opportunamente esplicitata la stretta connessione che dovrebbe porre in dialogo la progettazione didattico-educativa con l'azione svolta dai fattori ambientali.

In quest'ottica, la struttura del modello proposto, che si combina con la prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF, ha cercato di sollecitare i docenti a riflettere sulle dimensioni fondamentali di un percorso didattico ed educativo orientato allo sviluppo degli apprendimenti e della partecipazione in vista dell'attuazione di un più ampio Progetto di Vita.

L'uso delle schede-guida e l'azione classificatoria e valutativa, che esse propongono, spingono i docenti a valorizzare i *contesti* quale elemento per la descrizione e la comprensione del funzionamento umano. Sono strumenti accessori pensati per sintonizzare l'osservazione del contesto con quella del funzionamento dell'alunno, "obbligando" i docenti a concepire la *disabilità* in relazione agli ambienti di apprendimento indagati, fornendo loro modalità di analisi e descrizione dell'impatto dei fattori ambientali scolastici, in termini di facilitatori o di barriere.

Raccogliendo le sollecitazioni espresse dai docenti, sia in termini di critica che di suggerimento, a partire proprio dagli aspetti relativi agli strumenti osservativi proposti, in questi mesi si sta operando una revisione del modello.

All'interno di specifiche finestre formative del Corso di Specializzazione sul sostegno (V ciclo), dedicate alla progettazione educativa individualizzata e al progetto di vita, è stato possibile operare degli interventi di revisione partecipata finalizzati a rendere più fruibile il lessico e l'architettura ICF, a comunicare con maggiore chiarezza i domini e le componenti più utili ai fini dell'osservazione in classe da parte degli insegnanti, riorganizzando gli strumenti osservativi secondo categorie più intelleggibili e di facile consultazione per l'osservatore.

Al fine di sostenere il processo di valutazione e revisione del modello sperimentale proposto, diventa pertanto necessario insistere ulteriormente sul raccordo tra Scuola e Università e sulla costruzione di una rete di esperienze che da esso si può generare.

Riferimenti bibliografici

- Bianquin, N. (2019). ICF, Profilo di funzionamento e Buona Scuola. Un nuovo modello di progettazione per l'alunno con disabilità. *L'integrazione Scolastica e sociale*, 18(3), 269–285.
- Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: PensaMultimedia.
- Cappello S., & Bellacicco R. (2020). Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentali sul piano nazionale. In D. Ianes & H. Demo (Eds.), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 132-153). Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica. In A. Canevaro (Ed.), *L'Integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (pp. 221-248). Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Cottini, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- De Caris, M., & Cottini, L. (2020). *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*. Firenze: Giunti EDU.
- Decreto del Presidente della Repubblica del 24 febbraio 1994. *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*.
- Decreto del Presidente della Repubblica del 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.
- Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- Decreto Legislativo del 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- Fiorucci, A. (2017). La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva. *Formazione, lavoro, persona. CQIA Rivista*, 7(20), 79–90.
- Grasso, F. (2011). *L'ICF a scuola*. Firenze: Giunti.
- Ianes, D. (2006). *Speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.

- Ianes, D., Cramerotti, S., & Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- 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. *L'integrazione Scolastica e sociale*, 16(4), 415–426.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2019). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Marradi, A. (1984). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: Giuntina.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot4274_09.html (ver. 13.04.2021).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizza*. https://miur.gov.it/web/guest/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/368339 (ver. 13.04.2021).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). *Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013. Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)*. <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf> (ver. 13.04.2021).
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2017). *Rari ma non troppo*. Bari: Progedit.
- Pinnelli, S., & Fiorucci A. (2020). *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Dai costrutti alla pratica didattica*. Lecce: PensaMultimedia.
- Sannipoli, M. (2020). La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: possibili domande di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 44–57.
- SIPeS. Società Italiana di Pedagogia Speciale (2021). *Il nuovo modello nazionale di PEI. Fondamenti teorici, rilievi strutturali e proposte di ricerca*. <https://s-sipes.it/il-nuovo-modello-nazionale-di-pei-fondamenti-teorici-rilievi-strutturali-e-proposte-di-ricerca-a-cura-della-societa-italiana-di-pedagogia-speciale-sipes/> (ver. 13.04.2021).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Ginevra: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf (ver. 13.04.2021).