

**Pubblicato il: gennaio 2022**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **ICF at school: application and experimentation of the PEI-ICF UniSalento model<sup>1</sup>**

### **ICF a scuola: applicazione e sperimentazione del modello PEI-ICF UniSalento** *di*

Stefania Pinnelli

[stefania.pinnelli@unisalento.it](mailto:stefania.pinnelli@unisalento.it)

Andrea Fiorucci

[andrea.fiorucci@unisalento.it](mailto:andrea.fiorucci@unisalento.it)

Università del Salento

#### **Abstract:**

In order to guide the teachers in the dialogue with the bio-psycho-social perspective in articulated training planning for the benefit of the pupil with disabilities, the working group of the Center on New Technologies for Disability and Inclusion (CNTHI) of the University of Salento, in June 2020, started a research and training path on individualized educational planning in an ICF key, the outcome of which is represented by the formalization and subsequent experimentation of a PEI-ICF model.

The paper will describe the development and testing phases of the model, as well as the monitoring actions that led to the drafting, by 38 schools, of 40 projects on an ICF basis. On the basis of the monitoring conducted at the schools, the study envisaged a periodic adjustment process that made it

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori, tuttavia è possibile attribuire a Stefania Pinnelli i paragrafi 1 e 2 e ad Andrea Fiorucci il paragrafo 3 e 4.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

DOI: 10.14668/QTimes\_14125

possible to record the critical considerations on the strengths and weaknesses of the model and the related planning plan implemented.

**Keywords:** ICF perspective; individualized educational planning; pupils with disabilities; inclusion

**Abstract:**

Allo scopo di guidare i docenti nell'interlocazione con la prospettiva bio-psico-sociale nella progettazione formativa articolata a vantaggio dell'alunno con disabilità, il gruppo di lavoro del Centro sulle Nuove Tecnologie per la disabilità e l'Inclusione (CNTHI) dell'Università del Salento, nel giugno del 2020, 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 di progettazione del PEI su base ICF. Nel contributo saranno descritte le fasi di sviluppo e la sperimentazione del modello, nonché le azioni di monitoraggio che hanno portato alla redazione, ad opera di 32 scuole, di 40 progettualità su base ICF. Sulla base dei monitoraggi condotti presso le scuole, la ricerca ha previsto un periodico processo di aggiustamento che ha permesso di registrare le considerazioni critiche sui punti di forza e di fragilità del modello e del relativo piano di progettualità messo in atto.

**Parole chiave:** prospettiva ICF; progettazione educativa individualizzata; alunni con disabilità; inclusione

## 1. Ripensare il PEI in chiave ICF

Alla luce delle disposizioni normative previste dal Decreto 66/2017, attuativo 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 la Classificazione Internazionale sul Funzionamento della disabilità e della salute (OMS, 2001) propone. Si tratta di un modello di lettura del funzionamento umano che sposta il focus dal deficit di una persona al suo contesto di vita e di relazione, ponendo attenzione agli auspicabili comportamenti proattivi che essa riesce ad attivare in un contesto accessibile e facilitante.

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 Decreto Interministeriale n. 182/2020 che avrebbe dovuto prevedere, a decorrere dall'anno scolastico 2021/2022, l'adozione di un modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato (PEI) su base ICF salvo poi essere annullato con sentenza n. 9795/2021 del TAR del Lazio, Sez. III bis.

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; Pinnelli & Fiorucci, 2021; Cottini, Munaro e Costa, 2021) 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 in condizione di disabilità un piano sistematico e trasversale di programmazione educativa individualizzata che concepisca il funzionamento 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.

Per accogliere il portato innovativo sollecitato dalla prospettiva ICF è necessario sviluppare nei docenti conoscenze e competenze di osservazione e di progettazione multisistemica ed ecologica, tracciando percorsi formativi orientati a generare un cambiamento di visione della progettazione educativa.

La scuola inclusiva richiede infatti formazione e aggiornamento permanente e obbligatorio per tutto il corpo docente e dirigenziale. Un segnale positivo è stato proposto dall'ondata di percorsi formativi ministeriali offerti negli ultimi anni; ondata che, purtroppo, non sempre ha portato i frutti sperati. I percorsi proposti hanno sovente replicato uno scenario duale tradizionale di separazione tra insegnante curricolare e insegnante specializzato. Le rischiose derive di categorizzazione che per anni hanno penalizzato gli alunni con disabilità si sono riverberate anche sui docenti specializzati, finendo per ingabbiarli nel ruolo di *amministratore unico e delegato* del sostegno educativo e dell'inclusione. La riproposizione di questa *vexata quaestio* ha portato alcuni importanti contraccolpi. Anche in considerazione dei diktat ministeriali, la prospettiva ICF ha contribuito a risvegliare soprattutto nei docenti specializzati il senso di responsabilità e il valore della competenza pedagogica nell'attenzione e nell'osservazione dell'alunno con disabilità, sinora troppo delegata allo sguardo clinico (Pinnelli, 2015). Di contro, una parte considerevole di docenti curricolari, seppur richiamati formalmente nell'*atto burocratico PEI*, sembrano ancora debolmente disponibili ad accogliere il ruolo di responsabilità educativa condivisa e conseguentemente poco inclini a comprendere l'utilità del portato trasformativo ICF.

Gli studi longitudinali e comparativi che la ricerca internazionale mette a disposizione (Schleicher, 2020) evidenziano una serie di caratteristiche che tutti i sistemi scolastici ad alto rendimento condividono e, tra essi, emerge il fatto che i "migliori sistemi scolastici tendono a rispondere ai diversi bisogni degli studenti con una pratica pedagogica differenziata – senza compromettere gli obiettivi - [...], gli insegnanti investono non solo sul profitto scolastico dei loro studenti, ma anche nel loro benessere" (ivi, p. 77). Nei Paesi ai vertici della classifiche OCSE-PISA, gli insegnanti di sostegno lavorano a stretto contatto con i colleghi curricolari, esistono gruppi sistematici di lavoro che due volte al mese discutono delle situazioni, i docenti sono altamente professionalizzati, selezionati nell'accesso ai percorsi formativi, monitorati nel tempo e tutti formati "per sviluppare abilità relative all'individuazione precoce e accurata degli studenti in difficoltà e al conseguente adeguamento della didattica" (ivi, p. 84).

In Italia, a fronte di una strutturata e importante tradizione culturale sull'integrazione e sull'inclusione scolastica, il modello di sistema scolastico, benché esposto a continue riforme spesso solo simboliche, è ancora impregnato della logica della delega verso il docente specializzato sul sostegno vs il docente curricolare che eroga didattica - spesso massiva - rifiutando anacronisticamente qualunque eccezione. L'occasione del modello culturale ICF costituisce un'opportunità per dirigenti e capi di istituto affinché le réclames su questa prospettiva si sostanzino in percorsi di formazione professionalizzante

finalizzati a generare in tutti i docenti una predisposizione mentale utile a comprendere e interpretare tutta la realtà di classe, non solo in riferimento a situazioni di disabilità, per attrezzare la mente a leggere, con un approccio scientifico e analitico, le situazioni e a cogliere gli ostacoli, le interazioni e gli elementi di complessità dei contesti. Solo in questo modo la progettazione attraverso il modello ICF, legittimata da una formazione pervasiva e a staffetta (Pinnelli, 2016), può diventare uno strumento di progettazione *collegiale*, consapevole e riflessiva.

## 2. Applicazione e sperimentazione del modello PEI-ICF UniSalento

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, nel giugno del 2020, ha avviato un percorso di ricerca azione sulla progettazione educativa individualizzata in chiave ICF, il cui esito è rappresentato dalla formalizzazione e dalla successiva sperimentazione di un modello PEI-ICF (Pinnelli e Fiorucci, 2020; 2021).

Il percorso ha avuto una durata di 18 mesi e si è articolato nelle 5 fasi di sviluppo (Figura 1) di seguito descritte.

La quinta fase, quella relativa al secondo e ultimo monitoraggio, oggetto specifico di questo contributo, sarà invece presentata e discussa nel paragrafo successivo.

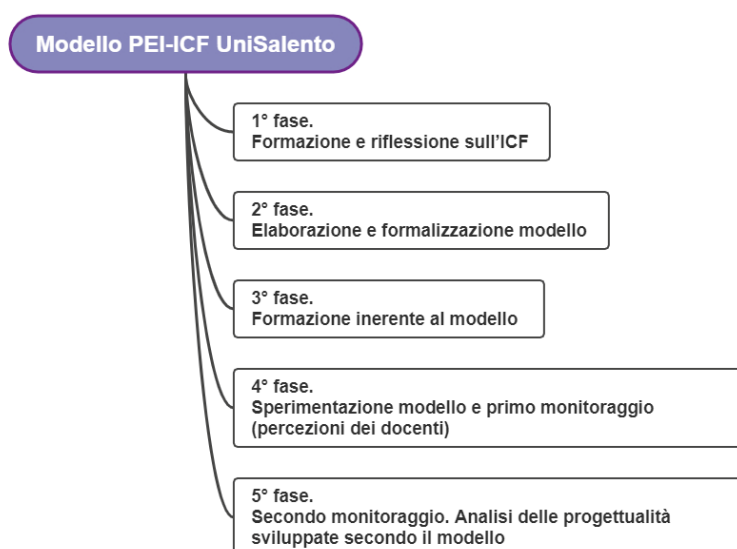


Figura 1. Le 5 fasi di sviluppo

### *1° fase. Formazione e riflessione sull'ICF.*

Il gruppo di lavoro del CNTHI ha avviato una serie di azioni formative e di riflessione volte ad offrire un piano generale per la concettualizzazione e l'operationalizzazione del lessico ICF. In questa prima operazione è stata coinvolta un'ampia compagine di docenti afferenti a diversi istituti comprensivi della Provincia di Lecce impegnati in una formazione di Ambito, docenti specializzandi afferenti al Corso di specializzazione sul sostegno V ciclo e al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università del Salento.

### *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 e Fiorucci, 2020): una sistematizzazione delle dimensioni, degli indicatori e delle variabili utili per l'osservazione dei contesti e dei funzionamenti e per la progettazione didattico-educativa individualizzata.

Il modello PEI-ICF UniSalento si articola in sei specifiche sezioni<sup>2</sup>:

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 il modello PEI-ICF CNTHI UniSalento e le relative schede di osservazione. Tutto il materiale è stato reso accessibile gratuitamente attraverso una pubblicazione *open access*. L'intervento formativo ha coinvolto circa 200 docenti in servizio, raggiunti con una specifica call.

### *4° fase. Sperimentazione e primo monitoraggio*

Il modello è stato adottato, in via sperimentale e per un numero contingentato di alunni con disabilità, 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.

Ai docenti coinvolti è stato presentato uno specifico questionario volto a rilevare criticità ed eventuali problematiche emerse durante la stesura del modello sperimentale.

Dall'analisi dei risultati, già rendicontata in un precedente contributo (Pinnelli e Fiorucci, 2021), non emergono particolari difficoltà nella comprensione del lessico e della struttura concettuale dell'ICF, compresi componenti e uso dei qualificatori, così come, in generale, struttura e template del modello risultano abbastanza chiari, esaustivi e organizzati in modo coerente. Le parti del modello ritenute dai docenti più problematiche sono invece 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 di

---

<sup>2</sup> 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/>

osservazione che spingono il docente a rilevare i domini ICF indagati, attribuendo un giudizio di valore.

### 3. Le progettualità sviluppate secondo il modello sperimentale PEI-UniSalento: esiti del monitoraggio

A conclusione delle fasi descritte, al fine di attivare un processo di miglioramento e di reale sinergia tra scuola e Università, nel giugno del 2021, è stata avviata un'ulteriore fase di monitoraggio del percorso, che si è poi sviluppata nei sei mesi successivi (fase 5).

Dall'analisi delle informazioni generali, emerge che hanno aderito alla sperimentazione 32 scuole, perlopiù istituti comprensivi ubicati nella provincia di Lecce. I PEI compilati sulla base del modello sperimentale risultano 40.

I docenti coinvolti direttamente nell'esperienza di compilazione del PEI-ICF UniSalento sono stati 44: afferiscono in maggior misura alla scuola di infanzia e primaria (Figura 2) e hanno preso parte alla formazione descritta nella fase 3 (Figura 3). Le progettualità condivise fanno riferimento a funzionamenti variegati e differenti, in maggior misura si rivolgono a disabilità intellettive medio-lievi, autismo e ADHD (Figura 4), e riportano piani di programmazione aderenti a quella proposta per la classe (Figura 5).

Il lavoro di progettazione è stato generalmente condotto in equipe, con la coordinazione del docente specializzato sul sostegno, in altri casi, invece, è stato esclusivamente svolto da quest'ultima figura (Figura 6).

Infanzia	15,9%
primaria	40,9%
secondaria di I grado	15,9%
secondaria di II grado	27,3%

Figura 2. Ordine di scuola

Formazione UniSalento	63,6%
Volume open access curato da Pinnelli e Fiorucci (2020)	31,8%
TFA sostegno - UniSalento	4,5%

Figura 3. Reperimento informazioni concernenti al modello PEI-ICF UniSalento

Disabilità intellettiva lieve o media	25,3%
Autismo	18,2%
ADHD o altri disturbi evolutivi	15,9%
Disabilità sensoriali	11,9%
Pluridisabilità	11,8%
Disabilità intellettiva grave o gravissima	11,4%
problematiche della comunicazione	6,8%

Figura 4. Aree di intervento indicate nel PEI

Programmazione differenziata	45,5%
Programmazione ad obiettivi minimi/programmazione della classe	54,5%

Figura 5. Programmazione didattica individualizzata espressa nel PEI

Lavoro di equipe del CDC coordinato dal docente di sostegno	52,3%
Lavoro individuale del docente di sostegno	45,5%
Lavoro di equipe del CDC con medesime mansioni	2,3%

Figura 6. La redazione del PEI

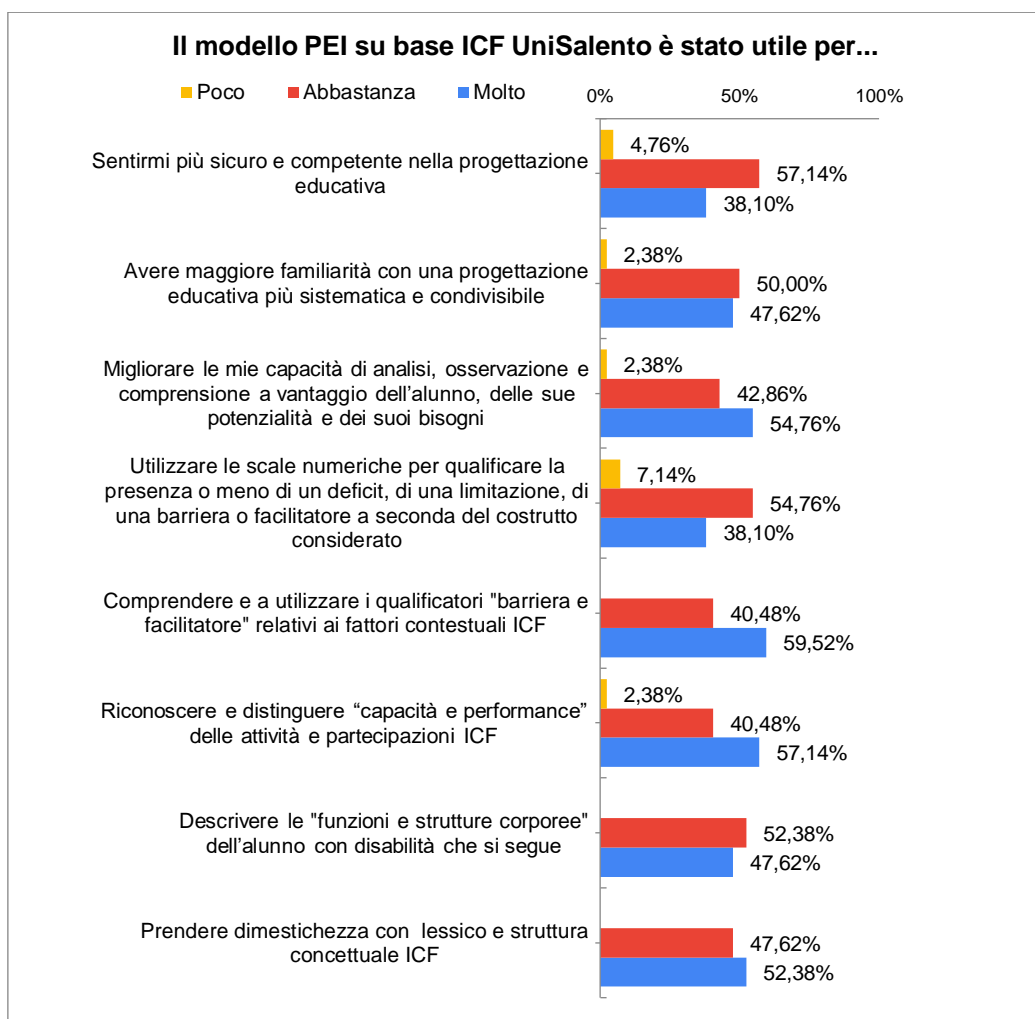


Figura 7. Conoscenza e sperimentazione del modello PEI su base ICF UniSalento

Attraverso la piattaforma informatica di Google Drive per i sondaggi on line, al gruppo dei docenti compilatori è stato presentato un questionario strutturato volto ad indagare la percezione dell'utilità e del supporto del modello sperimentale revisionato secondo le indicazioni emerse nel primo monitoraggio (fase 4).



Dall'analisi degli 8 item proposti (Figura 7), tenendo presente la scala di risposta a tre ancoraggi (poco, abbastanza, molto), non si rilevano particolari difficoltà. Emerge che lo strumento proposto è stato particolarmente utile per muoversi tra gli aspetti più complessi che la progettazione ICF richiede, che il modello è stato molto vantaggioso per affinare una competenza sovente ritenuta scontata per l'insegnante, ossia quella di condurre una accurata osservazione del potenziale e delle capacità dell'alunno, base epistemica per una reale progettualità di sviluppo. Lo strumento è ritenuto molto utile per decifrare i due costrutti portanti dell'ICF, ossia l'interazione ostacolante o attivante del contesto e quindi l'imparare a saper agire su di esso per rimuovere barriere o per farne un elemento di facilitazione. Inoltre, il modello risulta funzionale per leggere e distinguere le capacità dell'allievo al netto delle contingenze ambientali. Prevedibilmente utile è inoltre per comprendere il lessico specifico della Classificazione che, ovviamente, rimanda a competenze ancora troppo ancorate ad una dimensione clinica.

Lo strumento proposto ha consentito, tra le altre cose, l'analisi delle componenti strutturali e funzionali dell'alunno in situazione di disabilità. Lungi dal voler sostituire un profilo clinico di funzionamento, esso ha permesso di osservare le singole componenti in modo dettagliato ed è stato pensato in interazione con i qualificatori numerici previsti in ICF. Questo aspetto che, anche da parte dei progettisti sembrava farraginoso, in realtà si è rivelato funzionale e non ha costituito un ostacolo per i docenti, che anzi lo hanno reputato molto adatto per l'allestimento della progettazione.

I partecipanti hanno infatti dichiarato di non aver avuto difficoltà ad utilizzare le scale numeriche per qualificare la presenza o meno di un deficit, di una limitazione, di una barriera o facilitatore a seconda del costrutto considerato. Conseguentemente, i docenti compilatori confermano che questa esperienza di progettazione guidata e monitorata li ha aiutati a migliorare le capacità di analisi, osservazione e comprensione a vantaggio dell'alunno, delle sue potenzialità e dei suoi bisogni, ad avere maggiore familiarità con una progettazione educativa più sistematica e condivisibile e a sentirsi più sicuri e competenti nella redazione del PEI.

Grazie all'interlocuzione diretta con i PEI condivisi è stato possibile tracciare un percorso di analisi dettagliato e sistematico. In linea generale, in accordo con quanto è emerso dai risultati quantitativi (Grafico 1), i docenti hanno scorto in questo modello sperimentale una proposta di redazione facilitata e guidata. In questo lento cambiamento di prospettiva, sollecitato in modo quasi coatto dall'ultimo Decreto interministeriale n. 182, molti docenti avvertono ancora la necessità di avere occasioni per trovare la giusta chiave interpretativa e di senso per comprendere la rivoluzione concettuale sollecitata dalla prospettiva bio-psico-sociale. Per molti docenti, infatti, la classificazione ICF rappresenta ancora un vero e proprio intricato ginepraio, un sistema di codici alfanumerici in cui è molto facile che loro smarriscano il senso profondo dell'operazione interpretativa.

Alla luce di questa esigenza chiarificatrice e del rischio che il PEI in chiave ICF si riduca ad essere un doveroso adempimento burocratico, il gruppo di lavoro ha seguito passo dopo passo l'avvicinamento dei docenti alla logica ICF, scortandoli nei passaggi più complicati. Oltre a snellire e a semplificare il modello, secondo le indicazioni affiorate nel primo step di sperimentazione (fase 4), è stato offerto ai docenti compilatori un piano di interlocuzione diretta con il gruppo di lavoro: è stato infatti allestito uno spazio di condivisione su google drive in cui, in modalità *revisione* e *suggerimento*, sono state offerte proposte di accomodamento e/o rettifica (Figura 8).



### 2. Contesto e funzionamento dell'alunno

**Analisi del contesto di vita e scolastico**  
 Analizzare il contesto di vita e scolastico dello studente con disabilità, riportando narrativamente quanto emerso dalla valutazione dei fattori ambientali ICF operata precedentemente (all. 1).

e. Fattori ambientali	Caratteristiche
e1 prodotti e tecnologia <i>prodotto, strumento, apparecchiatura o tecnologia adattato o progettato appositamente per migliorare il funzionamento di una persona con disabilità</i>	Quali facilitatori? L'alunno utilizza la sedia a rotelle per spostarsi (e1201). Le risorse finanziarie della famiglia sono adeguate alle necessità dell'alunno, gli consentono di disporre di personale per le ore pomeridiane. (e1650) L'alunno utilizza apparecchi televisivi, video (e1250) e giocattoli educativi (e1300)
	Quali barriere? All'alunno sono state diagnosticate due ernie iatali che provocano reflusso gastro esofageo influenzando notevolmente l'attività didattica. E' in attesa di intervento chirurgico per dilatare l'esofago.(e1100) L'alunno assume farmaci antiepilettici, antireflusso e

Andrea FIORUCCI

Nella scheda di analisi dei fattori ambientali, emergono ulteriori aiuti facilitanti. Se sono rilevati, occorre inserirli e qualificarli

I visualizzatori di questo file possono vedere commenti e suggerimenti.

Commenta
Annulla

E3. RELAZIONI E SOSTEGNO SOCIALE.		F+	B	note
<b>Persone di riferimento per il concreto aiuto (fisico ed emotivo) verso l'alunno/a</b>				
e310	Famiglia ristretta	+3		Il padre è consapevole delle difficoltà dell'alunno e rappresenta l'adulto di riferimento soprattutto per le attività pomeridiane
e315	Famiglia allargata	+3		Nonni materni si prendono spesso cura dell'alunno
e320	Amici e compagni di scuola		-3	L'interazione con i compagni di classe è quasi assente. <u>Risale a interagire superficialmente con essi attraverso battuti di mani o sorrisi.</u>
e325	Vicini di casa e membri della comunità			
e330	Persone in posizione di autorità (insegnanti, amministratori, educatori)	+2		La continua presenza dell'insegnante di sostegno e i docenti della classe forniscono un supporto fisico ed emotivo continuo e indispensabile all'alunno, nel regolare le relazioni/interazioni
e340	Persone che forniscono aiuto o assistenza (volontari, operatori sociali)			
e350	Animali domestici			
e355	Operatori sanitari (terapisti, logopedisti, fonoatri, protesisti etc)			
e360	Altri operatori (Professionisti che lavorano all'esterno del sistema sanitario)	+2		Baby sitter supporta l'alunno nelle ore

Andrea FIORUCCI  
10:42 Oggi

Elimina: "con essi attraverso battuti di mani e sorrisi"

Rispondi o aggiungi altri con @

I visualizzatori di questo file possono vedere commenti e suggerimenti.

Figura 8. Modalità revisione e suggerimento

In controtendenza rispetto a quanto emerso nel primo monitoraggio esplorativo (fase 4; Pinnelli e Fiorucci, 2021), le parti del modello ritenute dai docenti più utili, poiché propedeutiche alla progettazione educativa da tracciare, 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 e che sollecitano il docente compilatore a rilevare i domini indagati, attribuendo giudizi di valore ed eventuali annotazioni. Sulla base di questa mappatura analitica e rigorosa, il docente individua poi gli elementi utili da riportare all'interno del modello PEI. Diventa così funzionale la relazione tra la scheda di rilevazione, che indaga analiticamente i domini ICF, e la scheda di progettazione, che offre un quadro di riflessione più narrativa di quanto è emerso dal piano osservativo sistematico realizzato con le schede (Figura 9).

FUNZIONI CORPOREE (B)	Quali	Commenti
<b>B1 - FUNZIONI MENTALI</b>		
Funzioni mentali globali (b110-b139)		
b110 Funzioni della coscienza (stato di consapevolezza e di vigilanza, incluse la chiarezza e la continuità dello stato di veglia. Es. compromissioni: delirio, perdita di coscienza, anche indotte da sostanze)	4	
b114 Funzioni dell'orientamento (orientamento rispetto al tempo, allo spazio e alla persona, orientamento rispetto a sé e agli altri)	4	
b117 Funzioni intellettive (varse funzioni mentali, incluse tutte le funzioni cognitive e il loro sviluppo nell'arco di vita. Es. compromissioni: ritardo cognitivo)	4	L'alunno è affetto da grave ritardo cognitivo.
b122 Funzioni psicosociali globali (funzioni mentali che portano alla formazione delle abilità interpersonali necessarie per stabilire interazioni sociali reciproche, in termini sia di significato che di risultato. Es. compromissioni: autismo)	0	
b126 Funzioni del temperamento e della personalità (stabilità emotiva e psichica e apertura alle esperienze, ottimismo, ricerca delle novità, fiducia, affidabilità. Es. compromissioni: disturbo della personalità)	0	
b130 Funzioni dell'energia e delle pulsioni (meccanismi fisiologici e psicologici che spingono l'individuo a muoversi in modo persistente verso il soddisfacimento di bisogni specifici. Es. ADHD, DOP)	0	
b134 Funzioni del sonno (Es. compromissioni: insonnia, narcolessia)	1	Stato soporoso indotto dai farmaci
Funzioni mentali specifiche (b140-b189)		
b140 Funzioni dell'attenzione (focalizzazione su uno stimolo esterno o su un'esperienza interiore per il periodo di tempo necessario. Es. compromissioni: ADHD)	4	Non focalizza l'attenzione
b144 Funzioni della memoria (registrare, immagazzinare e rievocare informazioni quando necessario)	4	Riferita dalla madre: poco riconoscimento di oggetti e persone a lui familiari
b147 Funzioni psicomotorie (controllo su eventi sia motori che psicologici a livello del corpo)	0	
b152 Funzioni emozionali (correlate alle componenti emozionali e affettive dei processi della mente)	0	

Strutture corporee	Funzioni corporee	Quali caratteristiche? Quali deficit? Quale gravità?
s1 - strutture del sistema nervoso	b1 funzioni mentali	L'alunno presenta un grave ritardo cognitivo: le funzioni dell'orientamento la memoria a breve termine non sono valutabili, ma si rileva una compromissione: attenzione labile b110-b139 instabilità psicomotoria con forme di autolesionismo
s2 - occhio, orecchio e strutture correlate	b2 funzioni sensoriali e dolore	Il bambino si relaziona alle immagini in modo sfuggente b210-b229 Orienta gli occhi al suono, solo se stimolato b230
s3 - strutture coinvolte nella voce e nell'eloquio	b3 funzioni della voce e dell'eloquio	Mancanza di linguaggio. Emette vocalizzi b310
s4 - strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e dell'apparato respiratorio	b4 funzioni coinvolte	
s5 - strutture correlate all'apparato digerente e ai sistemi metabolico ed endocrino	b5 funzioni coinvolte	Non ha acquisito il controllo sfinterico b510-b539
s6 - strutture correlate ai sistemi	b6 funzioni	

Figura 9. Relazione tra scheda di rilevazione e scheda di progettazione

Se in un primo momento ai docenti questo lavoro poteva apparire eccessivamente particolareggiato e gravoso, in realtà, dall'analisi delle progettazioni condivise emerge che questo affondo diventa

necessario e utile. Esorta a riflettere su tutti gli aspetti bio-psico-sociali, anche quelli che non avrebbe mai considerato. La scheda di analisi dei fattori ambientali ICF, ad esempio, ha messo in luce altre variabili contestuali sinora poco esplorate, ma ugualmente impattanti sul funzionamento del proprio alunno. Nel caso di un bambino con autismo, la scheda dei fattori ambientali ha fatto emergere fattori contestuali importanti, ma che nella precedente progettazione educativa non erano stati qualificati e valutati: rilevare, ad esempio, l'apporto facilitante di quella tipica rete sociale e parentale maggiormente presente in un piccolo paese di provincia, oppure rilevare tra le barriere i farmaci somministrati e gli eccessivi input sensoriali che, nel caso del funzionamento preso in esame, attivano difese sensoriali e comportamenti problema (figura 10).

E2. AMBIENTE NATURALE E CAMBIAMENTI EFFETTUATI DALL'UOMO	F+	B	note
e215 Popolazione locale	+2		Vivere in un piccolo paese e avere a disposizione un buon circuito di cura familiare, parentale e di vicinato aiuta moltissimo il bambino
e225 Clima; e 260 Qualità dell'aria			
e240 Luce ( <i>intensità della luce; qualità della luce; contrasti di colore</i> )		3	Gli stimoli visivi sono altamente distraenti per il bambino. un raggio solare, un foglio troppo colorato, un cartellone...
e245 Cambiamenti correlati al tempo ( <i>cicli giorno/notte; es. influenza del tempo e delle stagioni sulle terapie</i> )		2	Il ciclo di somministrazione farmacologica e terapeutici influenzano notevolmente l'operato in classe
e250 Suono ( <i>intensità del suono; qualità del suono</i> )		3	Ogni suono alterato, sia esso vocale o strumentale, come anche i cambiamenti delle espressioni del viso dei compagni o di chiunque stia nell'aula, provocano un L. urla e allontanamento dalla classe
e255 Vibrazione ( <i>es. movimento irregolare di un oggetto o di un individuo, causato da un disturbo fisico, come scuotimento, tremolio</i> )		3	Tutto ciò che si muove e che non è conosciuto o aspettato può far turbare il bambino, come per esempio il volo di un'ape che entra nell'aula.

Figura 10.

Analogamente, le schede di osservazione degli eventuali deficit delle strutture e funzioni corporee hanno consentito di leggere e tradurre la documentazione clinica esistente (diagnosi funzionale e profilo dinamico di funzionamento) e di comprendere ulteriori problematiche ugualmente impattanti su quel funzionamento. Molte disabilità intellettive connesse a cause genetiche ed ereditarie o generalmente biologiche, ad esempio, sono influenzate da ulteriori caratteristiche di funzionamento non sempre espresse nella documentazione clinica: cardiopatie, malformazioni intestinali, cataratta congenita, atassia e attacchi epilettici associati ad anomalie, deficit dell'attenzione e i disturbi del sonno, etc. L'osservazione di dettaglio ha consentito ai docenti di cogliere le differenze di espressione del deficit in quadri diagnostici simili (figura 11).

Strutture corporee	Funzioni corporee	Quali caratteristiche? Quali deficit? Quale gravità?	Strutture corporee	Funzioni corporee	Quali caratteristiche? Quali deficit? Quale gravità?
s1 - strutture del sistema nervoso	b1 funzioni mentali	L'alunno presenta un limite inferiore alla norma	s1 - strutture del sistema nervoso	b1 funzioni mentali	L'alunno presenta un limite inferiore alla norma
s2 - occhio, orecchio e strutture correlate	b2 funzioni sensoriali e dolore	Nessun deficit rilevato né dalla documentazione diagnostica né dalle osservazioni operate dai docenti	s2 - occhio, orecchio e strutture correlate	b2 funzioni sensoriali e dolore	Si rileva una problematica visiva importante
s3 - strutture coinvolte nella voce e nell'eloquio	b3 funzioni della voce e dell'eloquio	L'alunno presenta difficoltà nell'articolazione dei fonemi, nella fluidità e nel ritmo dell'eloquio	s3 - strutture coinvolte nella voce e nell'eloquio	b3 funzioni della voce e dell'eloquio	L'alunno presenta difficoltà nell'articolazione dei fonemi, nella fluidità e nel ritmo dell'eloquio
s4 - strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e dell'apparato respiratorio	b4 funzioni coinvolte	Presenza di difficoltà nel funzionamento dell'apparato immunologico e respiratorio. Gravi difficoltà cardiache.	s4 - strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e dell'apparato respiratorio	b4 funzioni coinvolte	Gravi difficoltà cardiache. Alterazioni significative della respirazione.
s5 - strutture correlate all'apparato digerente e ai sistemi metabolico ed endocrino	b5 funzioni coinvolte	Nessun deficit rilevato né dalla documentazione diagnostica né dalle osservazioni operate dai docenti	s5 - strutture correlate all'apparato digerente e ai sistemi metabolico ed endocrino	b5 funzioni coinvolte	Gravi problematiche metaboliche rilevate
s6 - strutture correlate ai sistemi genitourinario e riproduttivo	b6 funzioni coinvolte	Nessun deficit rilevato né dalla documentazione diagnostica né dalle osservazioni operate dai docenti	s6 - strutture correlate ai sistemi genitourinario e riproduttivo	b6 funzioni coinvolte	Nessun deficit rilevato né dalla documentazione diagnostica né dalle osservazioni operate dai docenti
s7 - strutture correlate al movimento	b7 funzioni coinvolte	Lieve impaccio motorio	s7 - strutture correlate al movimento	b7 funzioni coinvolte	Dismorfismi facciali caratteristici, crisi di riso associate a movimenti stereotipati delle mani. Perdita della motricità grossolana e fine già acquisita

Figura 11

Gli aspetti più critici sono rilevabili nell'uso dei qualificatori *capacità* e *performance* associati ai fattori ambientali. L'ICF impone di spostare il focus di analisi dal deficit al funzionamento, da ciò che potenzialmente un alunno può fare o ci si aspetterebbe che possa fare (capacità) a ciò che realmente fa in classe (performance). La performance indica il fare in un determinato contesto ambientale ed è concepito pedagogicamente come il risultato di un'interazione. In aggiunta, nel lessico docente sovente la capacità viene vista come gli obiettivi da promuovere, quindi il risultato da conseguire con il processo formativo.

Nella documentazione condivisa non sempre la possibile differenza tra capacità e performance è letta e interpretata alla luce dell'apporto facilitante o ostacolante dei fattori ambientali. Nelle schede osservative, con una certa coerenza e conformità, vengono valutati i qualificatori capacità e performance e messi in relazione con i fattori ambientali, mentre nella parte più descrittiva, quella interna al PEI, emergono sostanziali difficoltà nel descrivere le capacità.

Questo aspetto è comune a molte progettazioni prese in esame.

Sovente, vengono descritte le problematicità (l'alunna ha difficoltà ad imparare una lingua straniera, non è in grado di scrivere autonomamente, di produrre un testo), anche con un linguaggio sottrattivo, ma di rado si delinea il potenziale (figura 12). Questa difficoltà spesso va certamente rapportata alla inadeguatezza della documentazione clinica (condensata e riduttiva), che dovrebbe offrire un punto di osservazione privilegiato sulle capacità. Per comprenderle, i docenti compilatori avrebbero potuto anche ricavarle dalle performance, sottraendo il contributo facilitante o ostacolante dei fattori ambientali. Questa operazione, però, avrebbe previsto un passaggio culturale e interpretativo profondo, non del tutto riscontrabile nel lavoro compilativo proposto.

ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE	P.	C.	+F.	B.	FATTORI AMBIENTALI (quali)? <sup>16</sup> Inserire codice ed etichetta
<b>d1 Apprendimento e applicazione delle conoscenze</b>	0	0			
➤ d110 - Guardare (es. guardare un evento sportivo, persone che giocano, etc.)	0	0			
➤ d110bis - Guardare intenzionalmente stimoli visivi in contesti ravvicinati (es. seguire con gli occhi un oggetto, riconoscere con gli occhi oggetti della vita quotidiana, vedere volti familiari etc.)?	0	0			
➤ d115 - Ascoltare messaggi sonori (es. la voce umana, la radio etc.)	2	3	+3		e1251 apparecchi acustici
➤ d120 - Altre percezioni sensoriali (usare tatto, gusto, olfatto)	0	0			
➤ d130 - Copiare (imitare o mimare i gesti, i suoni, le lettere)	0	0			
➤ d133 - Imparare una lingua straniera (conoscere parole e frasi e saperle applicare ai contesti)	1	2	+2		e1300 tecnologie per l'apprendimento e1251 apparecchi acustici e330 insegnanti
➤ d135 - Ripetere (sequenze di eventi, simboli, contare per decine o recitare una poesia)	0	0			
➤ d140 - Imparare a leggere (acquisire abilità di lettura, anche con codice Braille, LIS, CAA, o simboli alfabetici, riconoscere e comprendere frasi)	0	0			
➤ d145 - Imparare a scrivere (acquisire abilità di produzione di parole e frasi, anche con codice Braille, LIS, CAA, o simboli alfabetici, riconoscere e comprendere frasi)	1	2	+2		e330 insegnanti di sostegno

ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE	Performance <i>Descrivere ciò l'alunno fa nel suo ambiente attuale (tenere conto dei facilitatori e/o della barriera)</i>	Capacità <i>Descrivere il più alto livello probabile di funzionamento</i>	Fattori ambientali <i>Quali facilitatori?</i>
d1 Apprendimento e applicazione delle conoscenze	La sua comprensione, si avvale contemporaneamente della percezione uditiva e della lettura labiale. La lettura è scorrevole ed espressiva. È molto sicura nella stesura delle risposte aperte, mentre ha bisogno di aiuto nella ricerca di informazioni implicite all'interno di un testo. In quest'area sono molto utili le esplicitazioni e gli adattamenti testuali prodotti dal docente. Nell'area matematica, le simulazioni sono più utili delle spiegazioni, poiché consentono alla bambina di superare le difficoltà di comprensione del testo.	L'alunna ascolta messaggi sonori, ma ha la necessità di utilizzare protesi e microlink. Ha difficoltà ad imparare una lingua straniera (conoscere parole e frasi e saperle applicare ai contesti). Per quanto riguarda la scrittura è in grado di scrivere autonomamente, anche se incontra difficoltà nella scrittura delle lettere che presentano somiglianze di tipo fonologico e grafico, nell'uso delle doppie e nelle parole accentate. Non è in grado di formulare e organizzare idee, pensieri, concetti. Nella scrittura ha difficoltà nel produrre un testo. In matematica ha difficoltà nella risoluzione di problemi (comprendere il problema, valutare soluzioni, applicare procedure)	e1300 tecnologie per l'apprendimento e1251 apparecchi acustici e330 insegnanti e310 famiglia e320 compagni di scuola

Figura 12.

Un'altra parte del modello che ha richiesto maggiore attenzione nel monitoraggio è stata quella relativa alla programmazione. Questa è la sezione in cui prende forma quel raccordo funzionale tra le aree trasversali e quelle disciplinari, in cui si cerca di connettere la prospettiva di sviluppo a breve e medio termine con quella a lungo termine.

La difficoltà principale emersa è relativa alla declinazione degli obiettivi didattico-educativi secondo gli item *Attività e Partecipazione*, ossia al cercare di porre in dialogo gli obiettivi educativi attinenti alle aree trasversali richiamate dal D.Lgs n. 66/2017 e dal D.Lgs. n. 96/2019 e quelli della programmazione didattica riconducibile agli obiettivi previsti dai programmi ministeriali o comunque ad essi globalmente corrispondenti con gli otto domini della componente *Attività e Partecipazione*.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

DOI: 10.14668/QTimes\_14125

Nonostante le difficoltà rilevate, una conoscenza profonda e ben sedimentata dell'ICF ha permesso ai docenti compilatori di redigere delle progettazioni focalizzate e collocate in una precisa prospettiva di sviluppo, piani di intervento in cui è ravvisabile l'apporto di specifici approcci e facilitatori (figura 13). Quest'area è certamente quella che necessita di una maggiore e accurata formazione e fase di monitoraggio: allenarsi a mettere a frutto l'analisi preliminare per la progettazione didattica e trasversale, si tratta di comprendere la funzione eco-sistemica dell'azione didattica, ritracciando nelle specificità individuali e individualizzabili, gli elementi di universalità che possono e devono essere considerati per esprimere una posizione etica di inclusione.

Comunicazione-interazione <sup>1</sup>					Area linguistica				
Descrizione: Comunicare e interagire in modo efficace nel piccolo gruppo					Descrizione: Leggere, comprendere e produrre semplici testi di vario tipo.				
Definire gli obiettivi didattico-educativi in funzione di attività & partecipazione	Breve termine	Medio termine	Lungo termine	Obiettivo raggiunto?	Definire gli obiettivi didattico-educativi in funzione di attività & partecipazione	Breve termine	Medio termine	Lungo termine	Obiettivo raggiunto?
1. Interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti	X			Si No	1. Scrivere e leggere parole con più sillabe in stampato maiuscolo e minuscolo	X			Si No
2. Riconoscere e dare significato alle espressioni non verbali		X			2. Scrivere e leggere l'alfabeto in corsivo maiuscolo e minuscolo e il proprio nome.		X		
3. Riconoscere e dare significato agli stati emotivi propri e altrui		X			3. Scrivere, leggere e comprendere il significato di brevi frasi.		X		
4. Lavorare in gruppo in modo collaborativo			X		4. Scrivere correttamente semplici e brevi testi legati a scopi concreti o a situazioni di vita quotidiana			X	
Azioni/interventi/metodologie	Facilitatori				Azioni/interventi/metodologie	Facilitatori			
1. Conversazioni libere e guidate; giochi di ruolo; interviste di coppia guidate	1. Docenti, gruppo compagni, materiale strutturato.				1. Uso di schede strutturate e di software per potenziare la scrittura e la lettura di parole polisillabiche. Attività di riconoscimento di sillabe e accoppiamento di sillabe simili; uso delle associazioni parola/immagine per potenziare la lettura globale. Attività di scrittura sotto dettatura. Attività iniziali basate sull'apprendimento senza errori per poi aumentare gradualmente la difficoltà.	1. Docenti, materiale strutturato e non, software specifici, video, attività di potenziamento.			
2. Uso del corpo e della mimica facciale per comunicare semplici messaggi, attività di riconoscimento e descrizione della postura e del tono della voce e delle sensazioni corporee proprie e altrui (cosa vedo quando ascolto l'altro? Cosa provo?)	2. Docenti, gruppo compagni, materiale strutturato.								
3. Role Play, circle time.	3. Docenti, piccolo gruppo compagni.								
4. Peer to peer; cooperative learning	4. Docenti, piccolo gruppo compagni, materiale strutturato.								

Figura 13.

#### 4. Conclusione

Dall'esperienza di ricerca biennale emerge l'importanza di insistere su un'azione supportiva e di formazione. 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.

Il cambiamento culturale che la prospettiva dell'ICF chiede rispetto alla progettualità e alla valutazione dell'alunno non può essere improvvisato né risolto con semplici linee guida. Richiede invece un'azione trasformativa dell'habitus mentale del docente, un cambiamento nell'intenzionalità e nello sguardo che si traduca in azione consapevole, richiede un lavoro di accompagnamento epistemico che azioni di ricerca-azione possono garantire.

L'uso delle schede-guida e l'azione osservativa 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.

È questo il core elaborativo dell'incontro tra prospettiva ICF e progettazione educativa individualizzata. L'uso dell'ICF a scuola non è clinico, né classificatorio-valutativo. È soprattutto un indirizzo di progettazione che prende vita e si sviluppa nel PEI: uno strumento progettuale di fondamentale importanza per la declinazione delle scelte pedagogiche e didattiche rivolte a sostenere il processo di apprendimento, in prospettiva inclusiva, degli alunni e delle alunne con disabilità



(SIPeS, 2021); un dispositivo programmatico e attuativo delle politiche di inclusione scolastica italiana (Ianes e Demo, 2017), ma pure dei riflessi che, attorno ad esse, generano i piani delle culture e delle pratiche (Amatori e Bocci, 2021). Una progettazione che con la prospettiva ICF culturalmente si orienta verso una logica ecosistemica più esplicita, che porta il PEI anche fuori dalla classe, in un dialogo sempre più serrato con il territorio e con il Progetto di vita (De Caris e Cottini, 2020). È un'azione orientativa a lungo raggio che si sostanzia necessariamente in un percorso che promuove e connette l'inclusione e alla promozione della Qualità della Vita (Giaconi, 2015).

Ecco allora che i macrocampi, i codici, i domini dell'ICF aiutano ad acuire il pensiero e la vista: il pensiero deve accogliere l'unico vincolo dell'ICF, che è quello antropologico, la vista deve farci guardare oltre i deficit e le mancanze per consentire ai professionisti dell'educazione di scegliere domini e qualificatori ICF, di valutarli e costruire interconnessioni sulla base delle nostre possibilità e della conoscenza dei reali alunni e contesti di apprendimento.

Il modello PEI in chiave ICF diventa così un modo per accogliere le sfide poste dalla prospettiva ICF, un modo per condurci verso la maturazione di una prospettiva pedagogicamente orientata verso una sostanziale ristrutturazione inclusiva dei contesti e degli approcci educativi messi in atto.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Amatori, G. & Bocci, F. (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente. In *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), pp. 72-83.
- Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: PensaMultimedia.
- 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., Munaro, C., & Costa, F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione. I modelli e le linee guida del Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020 interpretati in prospettiva bio-psico-sociale e pedagogica, completati con esempi e strumenti*. Firenze: Giunti Editore.
- 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.
- Giaconi, C. (2015), *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- 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.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2019). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2021). Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Sperimentazione e monitoraggio del modello PEI-ICF UniSalento. In *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), pp. 204-218.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2020). *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Dai costrutti alla pratica didattica*. Lecce: PensaMultimedia.
- Pinnelli, S. (2016). La formazione all'inclusione nell'insegnante in servizio: dall'esperienza sul campo unisalento, linee di intervento per l'azione didattica. in L. Perla, M. Tempesta (eds.) *Teacher education in Puglia*. Lecce: Pensamultimedia, pp. 217-225.
- Pinnelli, S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento. In *L'Integrazione scolastica e sociale*, n.2, pp.183-194.
- Schleicher, A. (2020), *Una scuola di prima classe*. Bologna: Il Mulino.
- 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. 10.02.2022).