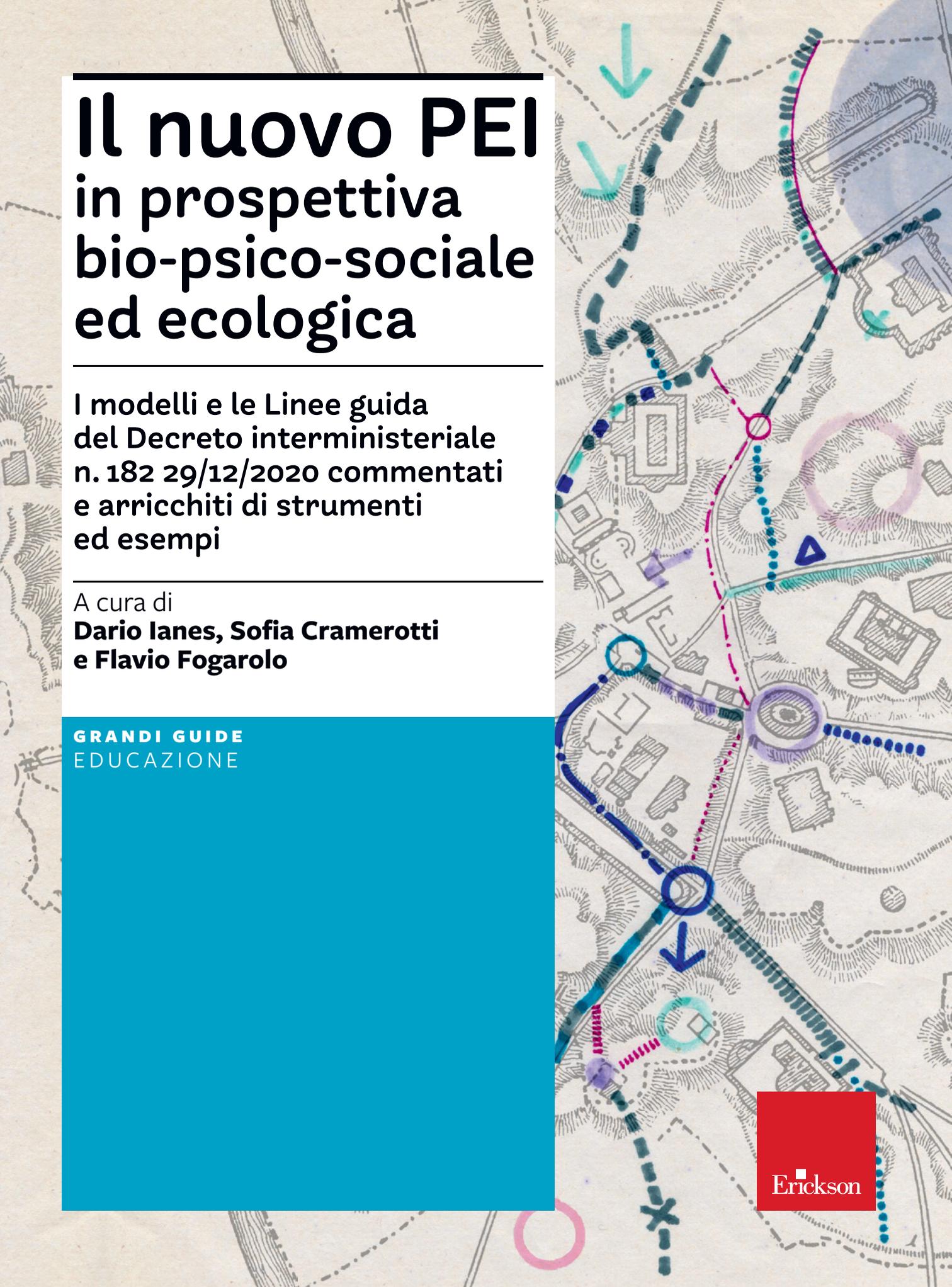


Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica

I modelli e le Linee guida
del Decreto interministeriale
n. 182 29/12/2020 commentati
e arricchiti di strumenti
ed esempi

A cura di
**Dario Ianes, Sofia Cramerotti
e Flavio Fogarolo**

GRANDI GUIDE
EDUCAZIONE



Erickson

IL NUOVO PEI IN PROSPETTIVA BIO-PSICO-SOCIALE ED ECOLOGICA

Il Decreto interministeriale n. 182 del 29/12/2020, in attuazione del D.lgs. 66/2017, ha introdotto i modelli nazionali del Piano Educativo Individualizzato e le corrispondenti Linee guida. Il volume presenta la nuova versione ufficiale del PEI, fornendo numerosi esempi pratici e commentari punto per punto.

- Il nuovo Piano Educativo Individualizzato in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica (D. Ianes)
- Per un Piano Educativo Individualizzato inclusivo (D. Ianes e H. Demo)
- Le quattro dimensioni del PEI (D. Ianes e S. Cramerotti)
- Osservare i contesti: barriere e facilitatori (D. Ianes, S. Cramerotti e S. von Prondzinski)
- Autodeterminazione, qualità della vita e capability approach (L. Cottini)
- Progetto di vita e adultità (C. Lepri)
- Le radici bio-psico-sociali del PEI: come fondarlo sul Profilo di funzionamento? (D. Ianes)
- Osservazione della relazione alunno-contesti per la progettazione degli interventi (M. Pontis)
- Ambiente di apprendimento inclusivo e differenziazione didattica (D. Ianes, S. Cramerotti e L. D'Alonzo)
- Esempi di obiettivi e attività: scuola dell'infanzia (S. Bagnariol), primaria (M.C. Bracci, A. Marchi e M. Mazzer), secondaria di I grado (C. Scataglini), secondaria di II grado (A. Rossini)
- Verificare e valutare gli apprendimenti e le relazioni (I. Sciapeconi, E. Pigliapoco e F. Fogarolo)
- La verifica di adeguatezza del PEI e la determinazione del fabbisogno di risorse (Allegati C e C1) (S. Cramerotti e F. Fogarolo)
- ECOSISTEMA A – Corresponsabilità educativa e ruolo del GLO (F. Fogarolo)
- ECOSISTEMA B – Comunità scolastiche (D. Ianes)
- ECOSISTEMA C – Strutture inclusive a livello di scuola (S. Cornacchia, A. Pipitone, G. Fusacchia, G. Simoneschi, S. Dell'Anna e D. Ianes)
- ECOSISTEMA D – Leadership (S. Cornacchia, G. Fusacchia, A. Pipitone e G. Simoneschi)
- ECOSISTEMA E – Supporti specialistici esterni (F. Fogarolo)
- ECOSISTEMA F – Raccordo con gli enti territoriali (G. Onger)
- Alcuni punti di forza e criticità del nuovo PEI (D. Ianes, F. Fogarolo, G. Onger e S. Cramerotti)

I CURATORI



DARIO IANES

Docente ordinario di Pedagogia e Didattica dell'inclusione all'Università di Bolzano, è cofondatore del Centro Studi Erickson di Trento, per il quale cura alcune collane. Autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «DIDA».



SOFIA CRAMEROTTI

Psicologa dell'educazione e pedagoga, svolge attività di formazione e consulenza su temi di carattere psicopedagogico e educativo-didattico. Per il Centro Studi Erickson è responsabile della «Ricerca e Sviluppo – Area Educazione». Autrice di vari articoli e libri, si occupa di progettazione educativa individualizzata e di *Teacher education*.



FLAVIO FOGAROLO

Formatore, si occupa di didattica inclusiva. È stato per diversi anni referente per la disabilità e i DSA presso l'UST di Vicenza. Per il Centro Studi Erickson ha collaborato, oltre che come autore di varie pubblicazioni, alla progettazione di giochi educativi e materiali compensativi.

€ 27,50

ISBN 978-88-590-2349-4



9 788859 102349 4

www.erickson.it



ACCESSO GRATUITO
ALLA PIATTAFORMA

SOFIA

+ MATERIALE ONLINE

INDICE

<i>IL NUOVO PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO IN PROSPETTIVA BIO-PSICO-SOCIALE ED ECOLOGICA</i> (Dario Ianes)	9
SEZIONE I – I FONDAMENTI DEL PEI: ADOTTARE UNA PROSPETTIVA BIO-PSICO-SOCIALE	
<i>Introduzione</i>	
CAPITOLO 1	
<i>Per un Piano educativo individualizzato inclusivo</i> (Dario Ianes e Heidrun Demo)	21
CAPITOLO 2	
<i>Le quattro dimensioni del PEI</i> (Dario Ianes e Sofia Cramerotti)	37
CAPITOLO 3	
<i>Osservare i contesti: barriere e facilitatori</i> (Dario Ianes e Sofia Cramerotti – PRIMA PARTE) (Stefan von Prondzinski – SECONDA PARTE)	51
CAPITOLO 4	
<i>Autodeterminazione, qualità della vita e capability approach</i> (Lucio Cottini)	69
CAPITOLO 5	
<i>Progetto di vita e aduldità</i> (Carlo Lepri)	81
SEZIONE II – COSTRUIRE IL PEI: RACCORDARE, OSSERVARE E PROGETTARE	
<i>Introduzione</i>	
CAPITOLO 6	
<i>Le radici bio-psico-sociali del PEI: come fonderlo sul Profilo di funzionamento?</i> (Dario Ianes)	97
CAPITOLO 7	
<i>Osservazione della relazione alunno-contesti per la progettazione degli interventi</i> (Marco Pontis)	115
CAPITOLO 8	
<i>Ambiente di apprendimento inclusivo e differenziazione didattica</i> (Dario Ianes e Sofia Cramerotti – PRIMA PARTE) (Luigi D'Alonzo e Serenella Besio – SECONDA PARTE)	153

<i>CAPITOLO 9</i>	
<i>Esempi di obiettivi e attività: scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado, secondaria di II grado</i>	
<i>Infanzia (Silvio Bagnariol), Primaria (Maria Clarice Bracci, Anna Marchi e Marzia Mazzer), Secondaria I grado (Carlo Scataglini), Secondaria II grado (Andrea Rossini)</i>	213
<i>CAPITOLO 10</i>	
<i>Verificare e valutare gli apprendimenti e le relazioni</i>	
<i>(Ivan Sciapeconi e Eva Pigliapoco – PRIMA PARTE)</i>	
<i>(Flavio Fogarolo – SECONDA PARTE)</i>	317
<i>CAPITOLO 11</i>	
<i>La verifica di adeguatezza del PEI e la determinazione del fabbisogno di risorse (Allegati C e CI)</i>	
<i>(Sofia Cramerotti – PRIMA PARTE)</i>	
<i>(Flavio Fogarolo – SECONDA PARTE)</i>	357
SEZIONE III – PROSPETTIVE ECOLOGICHE DEL PEI	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 12</i>	
<i>ECOSISTEMA A – Corresponsabilità educativa e ruolo del GLO</i>	
<i>(Flavio Fogarolo)</i>	385
<i>CAPITOLO 13</i>	
<i>ECOSISTEMA B – Comunità scolastiche</i>	
<i>(Dario Ianes)</i>	405
<i>CAPITOLO 14</i>	
<i>ECOSISTEMA C – Strutture inclusive a livello di scuola</i>	
<i>(Stefania Cornacchia, Alessia Pipitone, Giuseppe Fusacchia e Giovanni Simoneschi – PRIMA PARTE)</i>	
<i>(Dario Ianes e Silvia Dell'Anna – SECONDA PARTE)</i>	413
<i>CAPITOLO 15</i>	
<i>ECOSISTEMA D – Leadership</i>	
<i>(Stefania Cornacchia, Giuseppe Fusacchia, Alessia Pipitone e Giovanni Simoneschi)</i>	449
<i>CAPITOLO 16</i>	
<i>ECOSISTEMA E – Supporti specialistici esterni</i>	
<i>(Flavio Fogarolo)</i>	465
<i>CAPITOLO 17</i>	
<i>ECOSISTEMA F – Raccordo con gli enti territoriali</i>	
<i>(Giancarlo Onger)</i>	483
<i>CONCLUSIONI – Alcuni punti di forza e criticità del nuovo PEI</i>	
<i>(Dario Ianes, Flavio Fogarolo, Giancarlo Onger e Sofia Cramerotti)</i>	497
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	505

INTRODUZIONE

IL NUOVO PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO IN PROSPETTIVA BIO-PSICO-SOCIALE ED ECOLOGICA

Dario Ianes

Dopo quasi 30 anni dalla Legge n. 104, appare in modo ufficiale il nuovo Piano educativo individualizzato (PEI) per gli alunni/e¹ con disabilità nella Scuola italiana inclusiva, finalmente secondo una prospettiva bio-psico-sociale che si ispira all'antropologia ICF-CY, introdotta nel nostro Paese dal 2002 (OMS, 2002; 2007). Il PEI è oggi più che mai un presidio necessario, un'istituzione fondamentale per una sufficientemente buona integrazione scolastica. Il PEI realizza quel diritto all'individualizzazione, alla flessibilità anche estrema dei percorsi educativi e didattici, che dà possibilità e significato positivo alla piena integrazione scolastica anche delle situazioni più complesse. Se in Italia non ci fosse il PEI come pratica strutturale nella scuola (ben pensato, ma soprattutto ben realizzato con buona flessibilità curricolare) a garantire un'ampia differenziazione e individualizzazione dei percorsi, rischieremmo di trovarci anche noi (come molti colleghi di diversi Paesi europei) a fare i conti con schiere sempre più numerose di «inclusio-scettici» (Ianes e Augello, 2019), inclusio-scettici che dubitano della fattibilità e dell'utilità dell'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità che, a parer loro, non riuscirebbero mai ad accedere a livelli significativi di attività comuni ai compagni e non troveranno, in questo sforzo frustrante, nemmeno una risposta adeguata ai loro complessi bisogni educativi. Ma per fortuna in Italia abbiamo la flessibilità e l'intelligenza del PEI.

Affrontando questo nuovo PEI, non dimentichiamoci mai delle quattro componenti essenziali di una programmazione individualizzata.

1. La *conoscenza* come comprensione il più possibile profonda del funzionamento dell'alunno/a nei vari contesti.
2. La *definizione condivisa e inclusiva degli obiettivi* educativi e didattici.
3. La *definizione delle risorse e strategie* attivate per realizzarli.
4. Le *verifiche e valutazioni* che retroagiscono con continui feedback correttivi sui tre punti precedenti.

¹ Nel volume è stata lasciata agli autori libertà di espressione e di scelta riguardo alle formulazioni di genere. Si specifica, in ogni caso, che le occorrenze «alunno», «bambino», «studente», ecc. sono sempre indirizzate indifferentemente a entrambi i generi.

Una programmazione individualizzata può non essere necessariamente inclusiva: potrebbe anzi rivelarsi uno strumento di marginalizzazione e microesclusione, se per realizzare gli obiettivi del PEI mi affidassi prevalentemente a personale «speciale» (insegnanti di sostegno, educatori, facilitatori all'autonomia e comunicazione, ecc.) in contesti «speciali» (aula di sostegno, laboratori, ecc.). Questa individualizzazione separata danneggia la qualità dell'integrazione scolastica e ostacola lo sviluppo di una scuola inclusiva. Il PEI è uno strumento di inclusione per l'alunno/a con disabilità se si cura sia dei suoi apprendimenti sia della sua partecipazione sociale nei contesti e nelle comunità della vita scolastica di tutti, che evolvono in senso inclusivo, come vedremo ampiamente più avanti, nel capitolo 1.

Cosa porta di nuovo la prospettiva bio-psico-sociale al PEI?

Il contributo fondamentale è una visione antropologica del funzionamento umano che è globale, sistemica, multidimensionale, interconnessa e relazionale, rappresentata dall'approccio ICF (OMS, 2002; 2007). Non certo una novità per la cultura pedagogica e psicoeducativa italiana, che ha accolto ICF fin da subito con gran favore, valorizzando di quella prospettiva soprattutto i temi della globalità, del valore dei contesti, della relazionalità che caratterizzano un approccio umanistico olistico e complesso e non individuale-meccanicistico-biostrutturale-medico alla dimensione del funzionamento umano (si veda anche la cronistoria dei rapporti ICF e PEI nella linea del tempo alla fine di questa Introduzione).

L'antropologia bio-psico-sociale, e cioè la visione, l'idea di persona che sta alla base di questa prospettiva, è il più grande contributo dell'approccio ICF, a cui diamo valore proprio per questa visione ampia e non certo per le più di 1500 voci descrittive di altrettanti aspetti del funzionamento umano. Apprezziamo questa idea di persona per alcuni motivi: innanzitutto quello della globalità e multidimensionalità.²

Il funzionamento di un alunno/a non si può ridurre soltanto a qualche singolo aspetto, va invece analizzato e compreso nella sua globalità, nella sua interezza, considerando le molte e diverse dimensioni della sua situazione, anche quando ci sembrano lontane dal nostro sguardo diretto.

Apprezziamo questa idea di persona anche perché è sistemica, si fonda su un'interconnessione complessa e reciprocamente interagente tra elementi, non è affatto lineare. Nella prospettiva bio-psico-sociale spicca poi un terzo fattore di qualità: il ruolo determinante dei vari fattori di contesto, esterni e interni alla persona. La relazione dei fattori di contesto con il corpo della persona, le sue attività e competenze personali e la sua partecipazione sociale, nei suoi aspetti di facilitatore e/o barriera, è la sintassi fondamentale della prospettiva bio-psico-sociale, che ci apre

² Se una prospettiva «globale» vuole davvero significare «che comprende tutto...» dobbiamo però avanzare almeno una nota di cautela rispetto a un uso critico di ICF (rischio evitato da questo PEI nuovo; Ciambrone, 2020) e cioè che nell'impianto complessivo ci sono vistose mancanze, come nel caso dei Fattori contestuali personali, rispetto a i quali il manuale di ICF non dà grandi indicazioni, lasciando all'utilizzatore libertà di movimento, cosa positiva da un lato, ma rischiosa dall'altro.

nuovi scenari di comprensione del funzionamento della persona e di intervento. Un PEI bio-psico-sociale ha dunque una visione ampia, globale, sistemica, relazionale e contestuale non solo dell'alunno/a con disabilità, ma anche della gamma di risorse e interventi da attivare, e questa visione ampia ci porta direttamente alla prospettiva ecologica.

Il PEI in una prospettiva ecologica

Progettare e realizzare un PEI inclusivo per l'alunno/a con disabilità e che nel contempo sia anche una leva per migliorare il livello di inclusività della scuola per tutti gli alunni/e è un processo che si sviluppa in una realtà molto complessa, dentro e fuori la scuola.

Una realtà fatta di diversi insiemi di elementi, ricchi di interazioni e comunicazioni di cui tener conto, tanti «micromondi», che pian piano conosciamo e impariamo ad abitare, sfruttandone tutto il potenziale di collaborazione e sinergia, al loro interno e tra di essi. Con una prospettiva ecologica è possibile vedere meglio come funziona un GLO, le relazioni a scuola tra gli alunni, con i colleghi, con le famiglie, con i servizi, con dirigente e staff, ecc. e come tutte queste ecologie si relazionino tra loro. Non si è mai da soli.

Costruire un PEI e poi realizzarlo significa operare in una serie di ecosistemi, non è un'operazione solitaria; valutazioni, decisioni, azioni sono sempre fatte (o dovrebbero essere fatte) in relazione ad altre persone ed «entità» di vario genere. Costruire e realizzare poi nella pratica quotidiana un PEI inclusivo è una delle principali attività lavorative di ogni docente, fa parte integrante del suo continuo processo di professionalizzazione (Wittorski, 2020) e risponde alle caratteristiche ecologicamente composite di ogni attività lavorativa complessa:

L'attività lavorativa è vista come un insieme dinamico (che non separa emozione, attenzione, percezione, azione, comunicazione e interpretazione), che cambia continuamente (grazie all'esperienza acquisita dagli attori), irriducibilmente individuale e collettiva (anche quando l'attore è isolato la sua attività ha aspetti pubblici), incorporata e situata (cioè l'attività si pone al di là di ogni separazione tra corpo, spirito e situazione) (Theureau, 2000, p. 181).

Gli ecosistemi hanno una identità propria e si relazionano tra di loro. Ogni ecosistema ha delle caratteristiche dinamiche di cui dobbiamo tener conto e che costituiscono i suoi processi positivi o negativi, che possono portare a buon fine le nostre azioni oppure produrre distorsioni o capovolgimento del senso e della direzione di un'azione.³

1. Un ecosistema è un sistema di persone ed «entità» varie, materiali e immateriali (regole, aspettative, norme, oggetti, sotto-gruppi, ecc.), interconnesse tra di loro

³ Si veda il concetto di «ecologia dell'azione» in Edgar Morin (2005), secondo il quale può accadere che un'azione rivolta a un buon fine, agita però in un ecosistema particolare, con alcune dinamiche particolari, si trasformi addirittura nel suo opposto, ad esempio nei casi della strumentalizzazione politica di alcune notizie.

attraverso relazioni di reciproca influenza. In ogni ecosistema si trovano dimensioni fatte di valori, principi, credenze, idee, conoscenze, emozioni (noosfera), di politiche (regolamenti, procedure, linee guida, disposizioni, abitudini, ecc.) e di pratiche (specifici comportamenti messi in atto, compiti più o meno eseguiti, azioni concrete, ecc.). Queste dimensioni interagiscono tra di loro: cerchiamo di conoscerle e di comprenderne le relazioni reciproche.

2. In un ecosistema ci sono molte e diverse attività di comunicazione. La pragmatica della comunicazione ci insegna che non si può non comunicare (i canali e i mezzi sono molteplici: verbale, non verbale, prossemico, simbolico, ecc.) e che ogni comunicazione ha un livello di contenuto (gli oggetti espliciti, concetti, parole, decisioni, valutazioni, ecc.) e un livello di relazione (potere, affetto, alleanza, attenzione, empatia, ecc.) Cerchiamo dunque di osservarle e di svilupparle al meglio in senso costruttivo.
3. In ogni ecosistema si attivano anelli retroattivi che legano insieme gli input in ingresso (ad esempio richieste di attività da svolgere, scadenze, ecc.), i processi attivati (ad esempio riunioni, procedure, ecc.) e gli output prodotti (ad esempio deliberazioni, documenti, ecc.) con un feedback circolare, che retroagisce e fa «apprendere» nel bene o nel male il sistema. Cerchiamo di comprendere bene queste dinamiche mettendo in una relazione chiara e precisa i diversi elementi e valorizzando i processi di buon apprendimento organizzativo e personale.
4. Ogni ecosistema ha al suo interno diverse dimensioni spaziali (macro, meso e micro, si veda la celebre analisi di Bronfenbrenner, 1986; ad esempio il collegio dei docenti, il consiglio di classe e la coppia di colleghi in compresenza didattica) e temporali (passato-presente-futuro: ad esempio le pratiche abitudinarie di sempre, le decisioni innovative oggi e gli obiettivi di automiglioramento nel futuro) che interagiscono tra di loro e con gli attori del sistema. Cerchiamo di posizionarci consapevolmente nelle dimensioni spaziali e temporali.
5. Ogni ecosistema è in relazione con gli altri ecosistemi.

Nell'attività di progettazione e realizzazione quotidiana di una didattica individualizzata inclusiva abbiamo definito sei grandi ecosistemi in cui ci troviamo immersi.

1. *Ecosistema della corresponsabilità educativa e didattica*: GLO, i colleghi, famiglia, alunni, alunno/a con disabilità, operatori esterni, dirigente, ecc., per definire il PEI, realizzarlo e verificarlo nei suoi esiti ai vari livelli e nelle varie comunità.
2. *Ecosistema delle comunità scolastiche*: l'inclusione si realizza giorno dopo giorno in una serie di comunità scolastiche in cui si apprende e si partecipa socialmente:
 - comunità adulto-alunni formale per l'apprendimento (ad esempio pratiche didattiche);
 - comunità alunni-alunni formale per l'apprendimento (ad esempio pratiche cooperative);
 - comunità adulto-alunni formale per altre attività (ad esempio attività aggiuntive);
 - comunità adulto-alunni informale (ad esempio pause);
 - comunità alunni-alunni organizzati (ad esempio sport, ricerche, progetti);
 - comunità alunni-alunni informale (ad esempio pause, inviti a casa, a uscire).

In ognuna di queste comunità il livello realizzato di inclusione (apprendimento e/o partecipazione sociale) può variare da esclusione (più o meno ampia), semplice presenza, coinvolgimento attivo fino a senso profondo di appartenenza.

3. *Ecosistema delle strutture inclusive a livello di scuola e di amministrazione scolastica:* GLI; Piano dell'inclusione; Valutazione della qualità dell'inclusione. Nel GLI ci si relaziona anche ai GLO, si costruisce il PDI, si valuta e si migliora la qualità dell'inclusione a livello di scuola. In questo ambito ci si relaziona anche al GIT, attraverso le domande di misure di sostegno dei vari dirigenti con il personale proprio del GIT e gli Uffici scolastici provinciali per l'assegnazione.
4. *Ecosistema delle leadership*, che comprende le relazioni tra i leader e i manager dell'istituzione con i vari compiti di orientamento, supporto, visione e gestione, controllo delle procedure, definizione della tempistica e tante altre azioni di management.
5. *Ecosistema dei supporti specialistici esterni*, dove troviamo gli operatori dei servizi sanitari e sociali, gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione, gli educatori, i tecnici ABA, i pedagogisti, i tutor dell'apprendimento, ecc., afferenti a varie amministrazioni, pubbliche e private.
6. *Ecosistema degli ambienti di sviluppo/reti territoriali*, ambito che riguarda il ruolo degli Enti locali per il Progetto individuale e varie altre forme di progettazione e supporto nella comunità, compreso il lavoro delle cooperative e di centri educativi per progetto ponte e alternanza scuola-lavoro, assistenza domiciliare, ecc.

Il primo ecosistema è il cerchio di relazioni e azioni più immediato e consueto, ma se vogliamo costruire e realizzare un PEI inclusivo apriamo il nostro orizzonte sull'ecosistema delle varie comunità che si costruiscono a scuola e fuori, in relazione continua con il sistema delle strutture scolastiche formali e delle varie leadership, a loro volta in relazione con il mondo dei supporti tecnici esterni e delle realtà territoriali. Ogni PEI non è un'isola, ma un crocevia affollato di un grande continente.

Last but not least: il PEI strabico

Un buon PEI guarda al percorso dell'alunno/a con disabilità attraverso una compresente e divergente ottica: da un lato c'è il qui e ora degli apprendimenti e della partecipazione sociale nelle attività attuali della classe frequentata, ma dall'altro lato c'è lo sguardo lungo, prospettico del Progetto di vita, dell'adulità che chiama con voce sempre più forte ogni anno che passa. A dire il vero, sarebbe utile sempre parlare di PEI/Progetto di vita, per aprire spazi progettuali e psicologici, nei vari attori degli ecosistemi, al diventare adulto, all'autodeterminazione e alla vita realizzata e indipendente. Un PEI strabico, che con un occhio guarda all'oggi e con l'altro guarda al futuro.

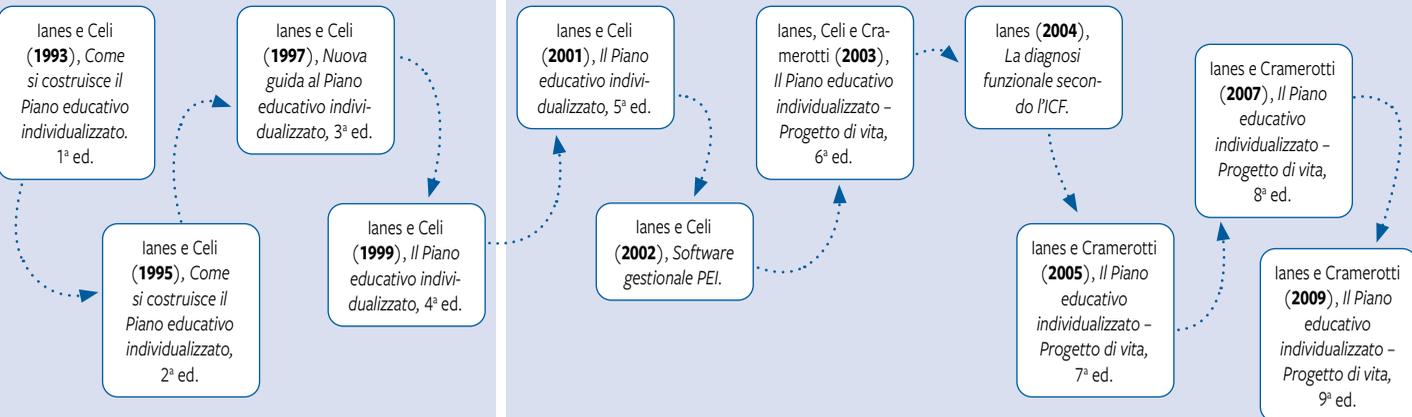
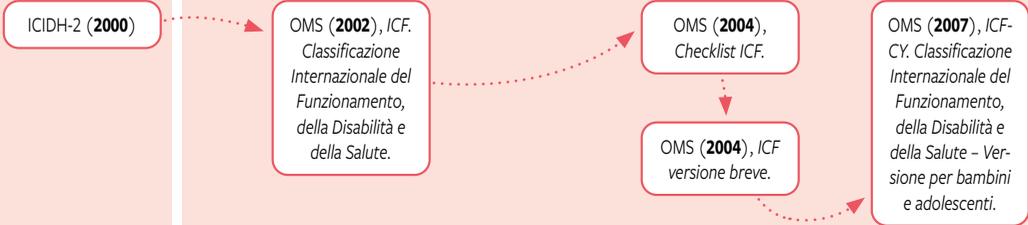
Nelle pagine che seguono vengono presentati:

- una Linea del tempo con le principali tappe normative sul PEI, i documenti OMS, le pubblicazioni Erickson e quelle di altri editori;
- il modello di PEI del Decreto interministeriale n. 182/2020 con l'evidenziazione delle differenze tra i vari ordini scolastici e i rimandi ai capitoli specifici del presente volume.

1990

2000

Legge 104/1992



Legenda:

- NORMATIVA
- OMS
- ERICKSON
- ALTRI EDITORI

2010

Legge
170/
2010

Direttiva
BES
2012/13

D.lgs.
66/
2017

D.lgs.
96/
2019

2020

Decreto
interministeriale
n. 182
29/12/2020

2021



lanes e Cramerotti (2011), Usare l'ICF nella scuola.

Gomez Paloma (2013), ICF e scuola.

lanes, Cramerotti e Fogarolo (2014), SOFIA ICF. Piattaforma online per la compilazione di PEI e PDP.

lanes, Cramerotti e Perini Guida pratica a SOFIA ICF.



lanes, Cramerotti e Scapin (2019)



GENNAIO 2021

Grasso (2011), L'ICF a scuola. L'applicazione agli adempimenti della legge 104/1992: Diagnosi Funzionale, PDF e PEI, Giunti O.S.

Chiappetta Cajola (2012), Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF, Carocci.

Chiappetta Cajola (2015), Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze, Anicia.

Centra (2018), Profilo di Funzionamento, PEI e Progetto Individuale secondo l'ICF, Independently published.

Chiappetta Cajola (2019), Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali, Anicia.

Bianquin (2020), L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita, Pensa MultiMedia.

Croce e Pati (2011), ICF a scuola, La Scuola.

Stasolla e Albano (2013), ICF e PEI nelle disabilità dello sviluppo, Libellula edizioni.

Chiappetta Cajola e Rizzo (2016), Didattica inclusiva e musicoterapia. Proposte operative in ottica ICF-CY ed EBE, FrancoAngeli.

Lascioli e Pasqualotto (2019), Il piano educativo individualizzato su base ICF, Carocci.

Cottini e De Caris (2020), Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI, Giunti.

De Polo, Pradal e Bortolot (a cura di) (2011), ICF-CY nei servizi per la disabilità, FrancoAngeli.

Scapin (2017), PEI per competenze (primo e secondo ciclo), Pearson.

Rondanini (2019), L'ICF e la progettazione partecipata del PEI, Tecnodid.

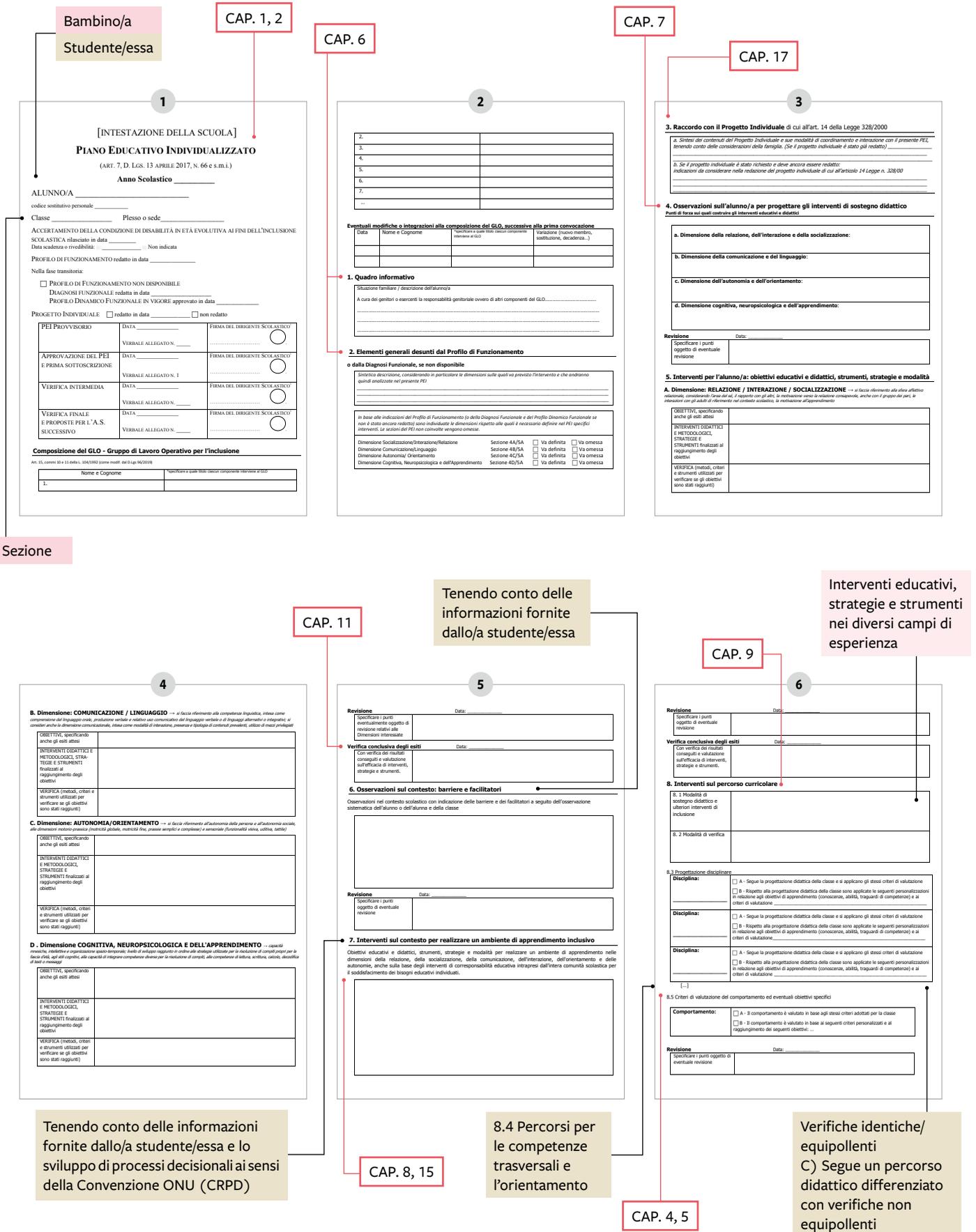
Pinnelli e Fiorucci (2020), Progettazione educativa individualizzata su base ICF, Pensa MultiMedia.

Parente (2019), ICF per un'educazione inclusiva: fra teoria e pratica, Edizioni Dal Sud.

Di Gneo (2020), Il PEI su base ICF, UTET.

Chiappetta Cajola (2020), Il PEI su base ICF, Istituto Didattico.

CORRISPONDENZA TRA SEZIONI DEI MODELLI MINISTERIALI E CAPITOLI DEL VOLUME (con evidenziazione)



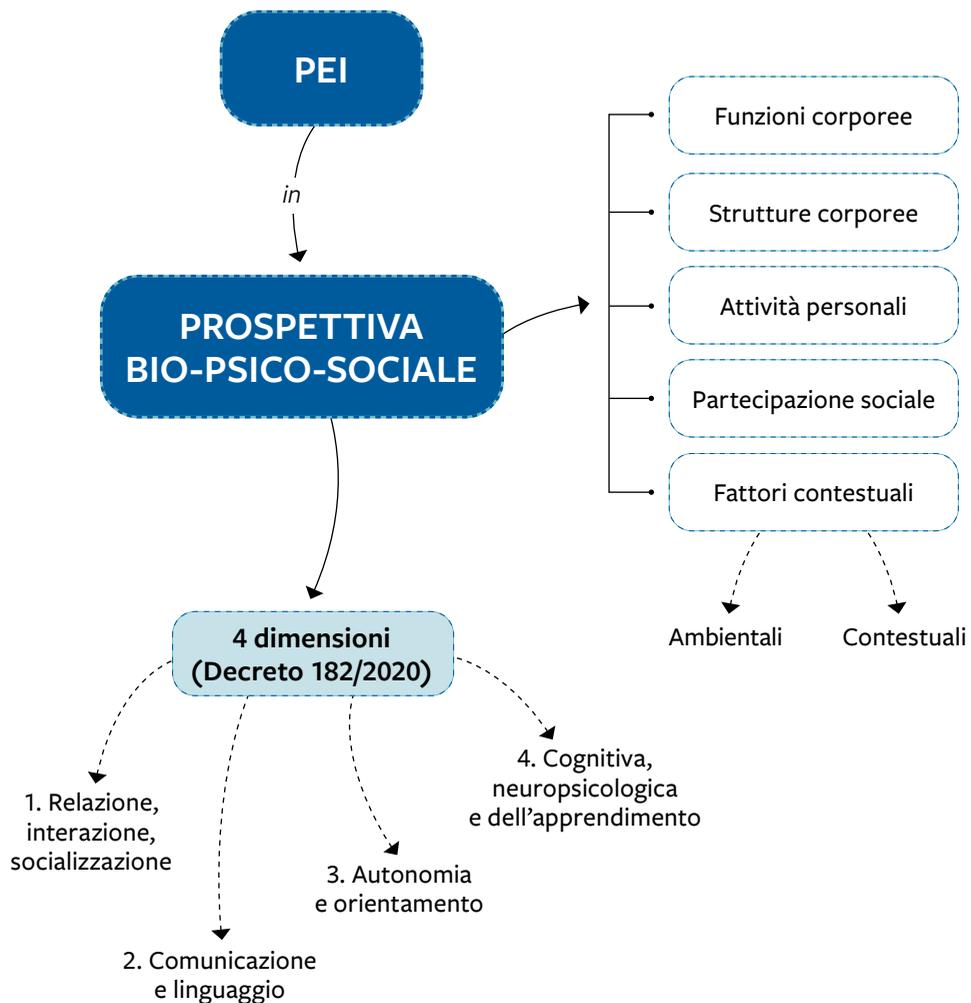
CAPITOLO 2

LE QUATTRO DIMENSIONI DEL PEI

Dario Ianes e Sofia Cramerotti

MAPPA CONCETTUALE INIZIALE

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



Il Piano educativo individualizzato è il documento programmatico mediante il quale viene descritto e organizzato un intervento didattico e educativo multidimensionale individualizzato sulla base del funzionamento dello studente con disabilità, per la realizzazione del diritto di istruzione e apprendimento, previsto dalla Legge n. 104/1992.

Nel Decreto legislativo n. 66/2017 «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità» si legge: «L'inclusione scolastica è attuata attraverso la definizione e la condivisione del Piano educativo individualizzato (PEI) parte integrante del Progetto individuale».

Il Decreto legislativo n. 66/2017 e il successivo Decreto correttivo n. 96/2019 sottolineano la necessità di assunzione di una prospettiva bio-psico-sociale nella stesura del PEI e tale prospettiva viene ripresa nel Decreto interministeriale «Adozione del modello nazionale di Piano educativo individualizzato» n. 182 del 29/12/2020. Nell'articolo 2 «Formulazione del Piano educativo individualizzato» si riporta quanto segue.

1. Il PEI:

- a. è elaborato e approvato dal GLO ai sensi del successivo articolo 3, comma 9;
- b. tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, di cui all'articolo 12, comma 5, della Legge n. 104/1992 e del Profilo di funzionamento, avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS;
- c. attua le indicazioni di cui all'articolo 7 del D.lgs. n. 66/2017;
- d. è redatto a partire dalla scuola dell'infanzia ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona;
- e. è strumento di progettazione educativa e didattica e ha durata annuale con riferimento agli obiettivi educativi e didattici, a strumenti e strategie da adottare al fine di realizzare un ambiente di apprendimento che promuova lo sviluppo delle facoltà degli alunni con disabilità e il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati;
- f. nel passaggio tra i gradi di istruzione e in caso di trasferimento, è accompagnato dall'interlocuzione tra i docenti dell'istituzione scolastica di provenienza e i docenti della scuola di destinazione e, nel caso di trasferimento, è ridefinito sulla base delle diverse condizioni contestuali e dell'ambiente di apprendimento dell'istituzione scolastica di destinazione;
- g. è un atto amministrativo che garantisce il rispetto e l'adempimento delle norme relative al diritto allo studio degli alunni con disabilità ed esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e la proposta delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione, secondo le modalità attuative e gli standard qualitativi previsti dall'Accordo di cui all'articolo 3, comma 5-bis, del D.lgs. n. 66/2017.

Questo significa che la finalità educativo-didattica dell'intervento rivolto agli studenti con disabilità, ci invita a riflettere in modo interconnesso, in ottica multi-dimensionale e bio-psico-sociale per la valorizzazione delle capacità dello studente, non certo «classificandolo», ma guardando al suo «funzionamento» all'interno dei suoi vari contesti di vita e all'influenza, positiva e/o negativa, che tali contesti esercitano. Infatti, di fronte alle oggettive difficoltà dello studente con disabilità nel seguire la programmazione rivolta alla classe e altre forme di partecipazione sociale ai vari ruoli della vita scolastica, gli insegnanti si trovano nella necessità di elaborare forme di didattica individualizzata. In generale, ciò significa costruire obiettivi, attività didattiche e atteggiamenti educativi «su misura» per la singola e specifica peculiarità di quello studente, ponendo particolare attenzione ai suoi punti di forza, al suo funzionamento, dai quali si potrà partire per impostare una progettualità e un lavoro efficaci.

Il Profilo di funzionamento dell'alunno su base ICF è il documento fondamentale per la stesura del Piano educativo individualizzato. Questo documento si pone come obiettivo fondamentale la conoscenza più estesa e la comprensione più approfondita possibile dell'alunno in difficoltà. Questa conoscenza deve però essere utile alla realizzazione concreta e quotidiana di attività didattiche e educative appropriate, significative ed efficaci. Tramite essa si mira a esplorare la situazione globale dell'alunno, a conoscerne i vari aspetti, le varie interconnessioni, i punti di forza e di debolezza, le risorse, i vincoli, ciò che facilita e ciò che invece ostacola. I ruoli della scuola, della famiglia e dell'alunno nel suo diritto di autodeterminazione devono essere centrali. Gli insegnanti possono ormai utilizzare una vasta gamma di strumenti di raccolta di dati e di conoscenze per la comprensione profonda e utile dell'alunno in difficoltà (si veda il capitolo 7), attivando direttamente una regia e un coordinamento nel gruppo di lavoro a livello di scuola che integri i vari contributi che provengono dagli ambiti sanitario, familiare e sociale in un'ottica co-costruttiva e di corresponsabilità educativa.

Il modello ICF, proposto dall'OMS nella Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (2002; 2007),¹ offre una visione che risponde appieno alle nostre esigenze di avere una modalità conoscitiva della realtà globale dell'alunno che aiuti adeguatamente nella progettazione individualizzata.

Pensare al PEI in prospettiva bio-psico-sociale significa perciò abbracciare la filosofia di ICF che ci aiuta a «guardare» il nostro studente secondo una visione globale, a 360 gradi, leggendo i suoi bisogni educativi in un'ottica di salute, di funzionamento e di partecipazione, frutto di relazioni tra vari ambiti (figura 2.1).

Infatti, come si vede nella figura 2.1, la situazione di salute di una persona, nel nostro caso il suo funzionamento educativo e di apprendimento, è la risultante globale delle reciproche influenze tra i fattori rappresentati.

¹ Nell'ottobre 2020 l'OMS ha annunciato l'edizione 2020 di ICF, che sarà implementata on line nel corso dell'anno 2021. In ICF 2020 confluiscono sia la versione classica di ICF, sia quella specifica per bambini e adolescenti, nonché le modifiche raccolte e apportate in questi anni di utilizzo della classificazione. In questo modo si delinea quindi ora una versione di ICF che «copre l'intera durata della vita».

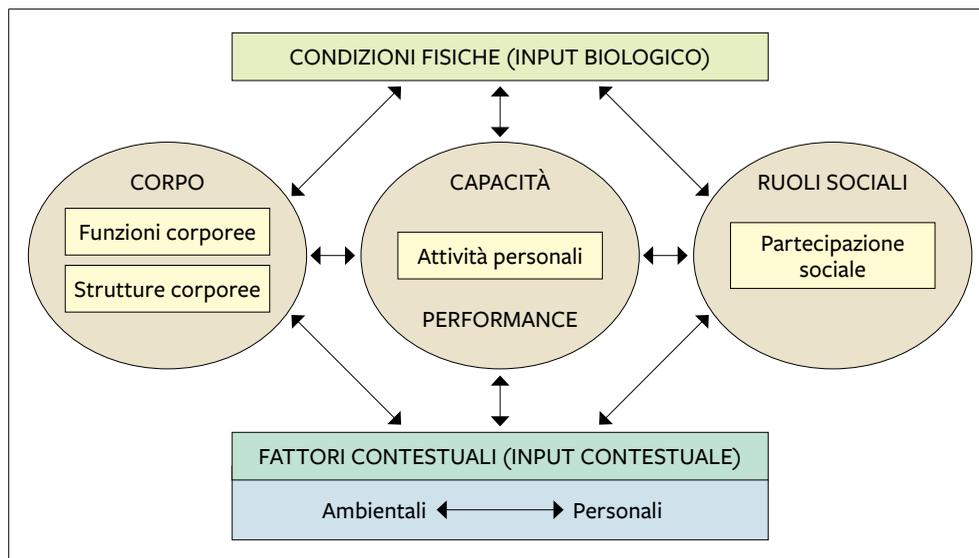


Fig. 2.1 La situazione globale di una persona (il suo «funzionamento»).

Le *condizioni fisiche* e i *fattori contestuali* stanno agli estremi superiori e inferiori del modello: da un lato, la dotazione biologica e, dall'altro, l'ambiente in cui l'alunno cresce, dove accanto ai fattori esterni, come le relazioni, le culture, gli ambienti fisici, ecc., egli incontra anche fattori contestuali personali, cioè le dimensioni psicologiche che fanno da sfondo interno alle sue azioni, ad esempio, autostima, identità, motivazioni, ecc.

Nella grande dialettica fra queste due enormi classi di forze, biologiche e contestuali, si trova il *corpo* dell'alunno, come concretamente si sta sviluppando dal punto di vista strutturale e come si stanno evolvendo le varie funzioni, da quelle mentali a quelle motorie e di altro genere.

Il corpo agisce poi nel mondo con delle reali *capacità e attività personali e partecipa socialmente* ai vari ruoli, familiari e comunitari. Quando i vari fattori interagiscono in modo positivo, l'alunno crescerà e «funzionerà» bene dal punto di vista educativo-apprenditivo, altrimenti il suo funzionamento sarà difficoltoso, ostacolato, deficitario, con bisogni educativi speciali, oppure emarginato, ecc.

L'alunno potrà quindi avere una difficoltà di funzionamento (e cioè un bisogno educativo speciale) originata dalle infinite combinazioni possibili tra i vari ambiti di funzionamento illustrati nella figura 2.1.

Una difficoltà di funzionamento potrà originarsi da *condizioni fisiche* problematiche: malattie varie, acute o croniche, fragilità, allergie o intolleranze, patrimoni cromosomici particolari, lesioni, traumi, malformazioni, disturbi di vario tipo, ecc. In questi casi il funzionamento globale è minacciato da un input biologicamente significativo, che irrompe sulla scena e può condizionare in maniera drammatica l'apprendimento e l'educazione.

Spesso difficoltà in questo ambito portano a problemi anche nell'ambito successivo, quello delle *strutture corporee*.

L'ambito delle strutture corporee può originare a sua volta difficoltà di funzionamento in ambito educativo e dell'apprendimento: malformazioni o mancanza di arti, organi o parti di essi, come ad esempio strutture cerebrali o strutture necessarie per la fonazione o la locomozione. È evidente come l'iniziativa e l'attività personale dell'alunno saranno più o meno profondamente danneggiate da deficit strutturali nel corpo.

Il terzo elemento di funzionamento è definito dall'OMS come *funzioni corporee*: lo studente può avere una difficoltà di funzionamento educativo-apprenditivo originata da deficit funzionali, come deficit visivi, motori, aprassie, afasie, deficit sensomotori, deficit nell'attenzione, nella memoria, nella regolazione dell'attivazione, ecc. È evidente che i deficit funzionali più legati allo scarso funzionamento educativo-apprenditivo sono quelli delle funzioni cerebrali e mentali, sia globali sia specifiche.

Con il suo corpo (strutture e funzioni), l'alunno mette in atto *attività personali e partecipa socialmente*. Un'altra possibile fonte di scarso funzionamento educativo, e di conseguenza di bisogno educativo speciale, sono infatti le ridotte attività personali. L'alunno può avere deficit di capacità e/o performance in vari ambiti di attività: capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di pianificazione delle sue azioni, di linguaggio e di comunicazione, di autoregolazione, di interazione, di autonomia personale e sociale, di cura del proprio luogo di vita, ecc. Questa è una situazione molto nota all'insegnante: lo studente non sa fare bene le cose che sarebbe importante facesse per sviluppare patrimoni sempre più ampi di competenze.

Un alunno con scarse attività personali sa fare meno cose, o le fa in forme deficitarie, anche se può essere perfettamente integro dal punto di vista strutturale e funzionale: in altre parole, il suo corpo non ha alcun problema. Può avere dei deficit di capacità e di performance dovuti a scarse esperienze di apprendimento o di stimolazione.

Un'ulteriore fonte di funzionamento educativo-apprenditivo difficoltoso è la *partecipazione sociale*. Secondo l'OMS, una persona funziona bene se partecipa socialmente, se riveste ruoli di vita sociale in modo integrato e attivo; non è sufficiente avere un corpo integro e funzionante, o molte attività personali, bisogna anche partecipare socialmente. In questo ambito possono svilupparsi difficoltà specifiche che generano un bisogno educativo speciale: ad esempio, difficoltà nello svolgere i ruoli previsti dall'essere alunno, essere figlio, essere compagno di classe ed essere utente di servizi rivolti all'infanzia, oppure culturali, sportivi, sociali. Il venire ostacolato nella partecipazione, emarginato, allontanato, isolato, o rifiutato costituisce un elemento determinante per lo sviluppo di un bisogno educativo speciale.

Dalle due classi di *fattori contestuali* — *ambientali e personali* — si possono originare varie combinazioni di bisogni educativi speciali. Un bambino può infatti vivere fattori contestuali ambientali molto difficili: una famiglia problematica, un contesto culturale e linguistico diverso, una situazione socioeconomica precaria, può subire atteggiamenti ostili, indifferenza o rifiuto, può sperimentare una scar-

sità di servizi, poche risorse educative e sanitarie, può incontrare barriere architettoniche, ecc. Anche nei fattori contestuali personali si possono originare cause o concause di bisogno educativo speciale: bassa autostima, reazioni emozionali eccessive, scarsa motivazione, stili attributivi distorti, ecc.

In uno qualsiasi di questi ambiti si può generare una causa o concausa di bisogno educativo speciale, che interagisce in maniera sistemica con gli altri elementi, favorevoli o avversi (figura 2.2).

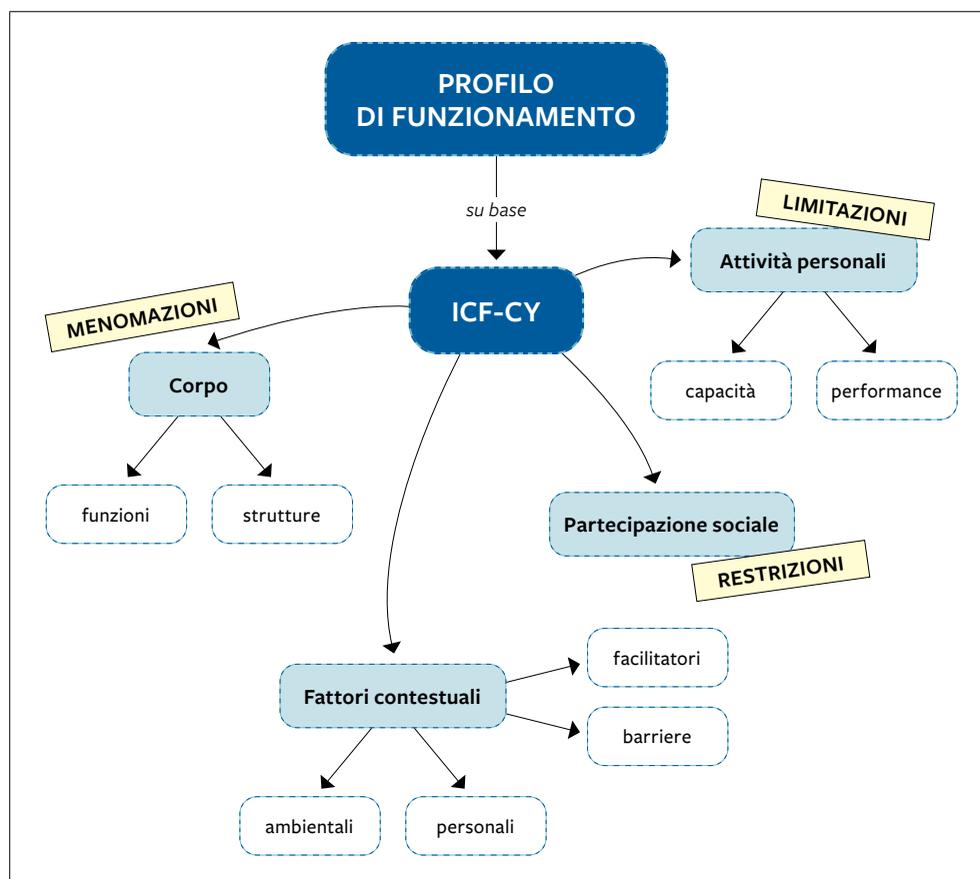


Fig. 2.2 Interazioni tra gli elementi del modello bio-psico-sociale ICF.

Attraverso queste interazioni complesse si produrrà il funzionamento educativo-apprenditivo dell'alunno. Ovviamente, il peso dei singoli ambiti varierà da alunno ad alunno, anche all'interno della stessa condizione biologica originaria.

In questo modo, adottare una prospettiva bio-psico-sociale aiuta a definire le diverse situazioni di bisogno educativo speciale degli alunni: alcune di esse saranno caratterizzate da problemi biologici, corporei e di attività personali, altre principalmente da problemi contestuali ambientali, di capacità e di partecipazione, altre primariamente da fattori contestuali ambientali, altre in misura maggiore da difficoltà di partecipazione sociale, ecc.

Un bisogno educativo speciale può dunque scaturire da moltissime combinazioni di fattori sfavorevoli per l'alunno.

Nel nostro caso cerchiamo quindi un modo globale, più comprensivo, più bio-psico-sociale e più rispondente a quella che è una reale situazione di bisogno educativo speciale e di difficoltà. Questo tipo di valutazione del bisogno educativo speciale serve dunque per cogliere globalmente tutte le condizioni di bisogno educativo speciale stesso, per poterci costruire una didattica realmente inclusiva, attraverso un Piano educativo individualizzato che guarda nella direzione del Progetto di vita.

Le quattro dimensioni del PEI

Il modello ministeriale di PEI delinea con chiarezza le varie fasi che accompagnano la stesura del PEI.

Si parte dal raccordo con l'Unità di valutazione multidisciplinare (UVM) per individuare gli elementi cardine desunti dal Profilo di funzionamento dell'alunno per integrarli poi con le osservazioni a livello di scuola, necessarie per progettare e impostare gli interventi educativi di sostegno didattico.

Questo lavoro è infatti propedeutico alla definizione di obiettivi educativo-didattici a lungo, medio e breve termine, all'individuazione di strategie, strumenti e modalità di lavoro per l'attuazione degli interventi didattici e metodologici più adatti e realmente efficaci per quello specifico studente (anche in riferimento al suo percorso curricolare).

Tutto questo si colloca all'interno di una cornice di riferimento più ampia volta alla realizzazione di un ambiente di apprendimento che sia realmente inclusivo per tutti gli alunni, non escludendo nessuno, ma dando invece a tutti pieno accesso alla partecipazione e all'apprendimento.

Questo è strettamente legato all'organizzazione di un più ampio e generale progetto di inclusione in cui si individuano, assegnano, attivano e utilizzano le risorse di cui effettivamente lo studente ha bisogno.

Tutto questo è accompagnato da una continua verifica in itinere per evidenziare tempestivamente eventuali cambiamenti nel funzionamento dello studente, l'emergere di nuovi bisogni o la loro modificazione, l'adeguatezza e la significatività degli obiettivi individuati e degli interventi attuati.

Ricordiamo infatti che il PEI non è un documento statico, ma un progetto dinamico, in continua evoluzione che accompagna passo passo lo studente nel suo percorso scolastico, senza dimenticarci di guardare sempre nella direzione della sua vita adulta.

Il modello del Decreto interministeriale n. 182 del 29/12/2020 ci invita ad attuare queste diverse fasi e quindi a strutturare il PEI facendo riferimento a quattro dimensioni fondamentali (tabella 2.1).

Partendo da questa suddivisione, cercheremo ora di dare qualche ulteriore indicazione, in riferimento a ciascuna dimensione, per aiutare coloro che sono coinvolti nella stesura del PEI, a adottare una prospettiva bio-psico-sociale ancora

più approfondita (per una migliore comprensione, si vedano anche le schede allegare al capitolo 6 di questo volume).

TABELLA 2.1
Le quattro dimensioni del PEI (art. 8 DM 182/2020)

1. <i>Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione.</i>	Fa riferimento alla sfera affettivo-relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento.
2. <i>Dimensione della comunicazione e del linguaggio.</i>	Fa riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale e al relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi, comprese tutte le forme di comunicazione non verbale, artistica e musicale; si consideri anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati.
3. <i>Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento.</i>	Fa riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile).
4. <i>Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento.</i>	Fa riferimento alle capacità mnesiche, intellettive e all'organizzazione spazio-temporale; al livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi.

1. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione

Questa dimensione trova il suo collegamento più diretto con il modello bio-psico-sociale ICF in particolare in relazione alla componente «Attività personali e partecipazione sociale» e al dominio «Interazioni e relazioni interpersonali». Si tratta della parte che riguarda «l'esecuzione delle azioni e dei compiti richiesti per le interazioni semplici e complesse con le persone (estranei, amici, parenti, membri della propria famiglia, partner, ecc.) in un modo contestualmente e socialmente adeguato» (OMS, 2007).

In questa parte, vengono prese in considerazione interazioni interpersonali sia semplici — interagire con le persone in un modo contestualmente e socialmente adeguato, come mostrare considerazione e stima quando appropriato, o rispondere ai sentimenti degli altri mostrando simpatia, apprezzamento, gratitudine, ecc. — sia complesse — regolare le emozioni e gli impulsi, controllare l'aggressione

verbale e fisica, agire in maniera indipendente nelle interazioni sociali, secondo i ruoli e le convenzioni sociali.

Tali relazioni interpersonali possono riguardare estranei (ad esempio quando si chiedono delle informazioni o indicazioni stradali) oppure relazioni più specifiche in contesti formali come quello scolastico, con insegnanti, educatori, compagni di classe, ecc. o più informali all'interno della propria comunità e contesti di vita (ad esempio i vicini di casa). Vanno considerate anche le relazioni familiari, di parentela, di natura affettiva, ecc. Per quanto riguarda più nello specifico la partecipazione sociale, ossia il coinvolgimento attivo nelle varie situazioni di vita, possiamo porre attenzione alla partecipazione all'interno del contesto scolastico o nelle situazioni di alternanza scuola-lavoro, al coinvolgimento nel gioco (a seconda dell'età e della tipologia di gioco) sia esso più solitario oppure cooperativo e condiviso.

Nella prospettiva del Progetto di vita lo sguardo va però fin da subito allargato all'ambito della vita sociale, civile e di comunità, che riguarda le azioni e i compiti richiesti per impegnarsi nella vita sociale al di fuori di quelli più consueti che possono essere quello familiare e scolastico. Ne sono un esempio la partecipazione ad attività extrascolastiche e del tempo libero.

Infine, in riferimento ai fattori contestuali, giocano un ruolo di rilievo sia quelli ambientali sia quelli personali.

È importante, a questo proposito, mettere in luce quella che è la rete attorno all'alunno che costituisce l'insieme delle sue relazioni e del sostegno sociale, fisico ed emotivo ma anche dei diversi atteggiamenti presenti nel proprio contesto di appartenenza. Questa rete coinvolge i familiari, gli amici, i compagni di classe, gli insegnanti, i membri della propria comunità, professionisti che seguono lo studente, altre persone significative del contesto extrascolastico, ecc.

2. Dimensione della comunicazione e del linguaggio

Questa dimensione, in relazione a ICF, fa riferimento in primis agli aspetti delle strutture corporee e funzioni corporee («Funzioni mentali del linguaggio») specificatamente coinvolti nella comprensione e produzione linguistica.

La parte più consistente per una riflessione in ottica bio-psico-sociale la troviamo però nella componente «Attività personali e partecipazione sociale» — dominio «Comunicazione» —, che riguarda «le caratteristiche generali e specifiche della comunicazione attraverso il linguaggio, i segni e i simboli, inclusi la ricezione e la produzione di messaggi, portare avanti una conversazione, usare strumenti e tecniche di comunicazione» (OMS, 2007).

Questa parte include quindi la ricezione e produzione di messaggi verbali, non verbali, scritti, uso del linguaggio dei segni ma anche azioni come il parlare (produrre parole e frasi), raccontare o anche la vocalizzazione prelinguistica tipica dei primi anni di vita del bambino.

Per quanto riguarda la conversazione e l'uso di strumenti e tecniche di comunicazione, si fa riferimento alla capacità di avviare, mantenere e terminare una conversazione o una discussione e all'utilizzo di strumenti e tecniche di co-

municazione o altri mezzi a scopo comunicativo (ad esempio usare il cellulare per telefonare a un amico).

A questo proposito sarà utile una connessione anche con la componente «Prodotti e tecnologia» all'interno dei fattori contestuali ambientali.

3. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento

Questa dimensione ha al suo interno molteplici aspetti che sono ampiamente approfonditi in ICF. La parte sull'autonomia personale e sociale è strettamente legata a quella delle interazioni interpersonali (che abbiamo già visto nella prima dimensione) e della «Mobilità» sempre all'interno della componente «Attività personali e partecipazione sociale». La parte dedicata alla *mobilità* (che va necessariamente letta in relazione alle corrispondenti funzioni e strutture corporee implicate nella motricità fine e grosso-motoria) comprende i seguenti domini:

- cambiare e mantenere una posizione corporea
- trasportare, spostare e maneggiare oggetti
- camminare e spostarsi
- muoversi usando un mezzo di trasporto.

Nella stessa componente troviamo anche il dominio specifico della «Cura della propria persona» che comprende azioni come il lavarsi, prendersi cura del proprio corpo, gestire i bisogni corporali, mangiare, bere, prendersi cura della propria salute e badare alla propria sicurezza.

A seguire troviamo anche una parte dedicata invece in modo specifico alla gestione autonoma della vita domestica, come prepararsi i pasti, prendersi cura del posto in cui si vive e degli oggetti in esso presenti, fare i lavori di casa, ecc.

Nella componente «Partecipazione sociale» possiamo invece fare riferimento alle «Aree di vita principali», che comprendono lo svolgimento dei compiti e delle azioni necessarie per la partecipazione all'interno del proprio contesto scolastico, oppure lavorativo, oppure di gioco, nonché il sapere gestire anche aspetti inerenti alla vita economica.

Nella componente «Compiti e richieste generali» possiamo soffermarci sulla riflessione delle categorie che analizzano la capacità di intraprendere un compito singolo o articolato (con differenti gradi di complessità) completandolo in modo autonomo, con l'aiuto di un compagno o di un adulto di riferimento, oppure all'interno di un gruppo di lavoro. Questo è strettamente connesso anche alla capacità di autoregolare il proprio comportamento, approcciandosi in modo corretto alle persone e alle situazioni.

Altri aspetti molto importanti su cui focalizzarsi sono l'esecuzione e la gestione delle varie routine quotidiane, fortemente connesse anche alla capacità di adattarsi ai cambiamenti e alle diverse richieste.

Anche in riferimento a questa terza dimensione è bene riprendere la riflessione (tenendo in questo caso il focus sugli aspetti più inerenti all'autonomia) anche nell'ambito della «Vita sociale, civile e di comunità», mettendo in evidenza la

capacità autonoma di partecipazione alle attività della comunità, di cittadinanza, del tempo libero, ecc.

La parte sull'autonomia può inoltre essere fortemente sostenuta o ostacolata a seconda dei «Prodotti e tecnologia» (all'interno dei fattori contestuali ambientali) che abbiamo a disposizione (a supporto della vita quotidiana, della mobilità, dell'istruzione, del lavoro, ecc.), delle «Relazioni e sostegno sociale» e dei «Servizi, sistemi e politiche», ma anche in misura notevole dai fattori contestuali personali che la persona mette in atto.

Infine, la parte sulla funzionalità sensoriale trova anch'essa una prima collocazione a livello di strutture corporee e funzioni corporee implicate nella percezione, nella funzionalità visiva, uditiva e tattile da connettere poi necessariamente al dominio «Esperienze sensoriali intenzionali» (ad esempio guardare, ascoltare, toccare, sentire, ecc.).

4. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento

Questa ultima dimensione comprende gli aspetti fondanti del funzionamento della persona che riguardano l'ambito cognitivo, neuropsicologico e dell'apprendimento. Il funzionamento cognitivo dell'alunno va esaminato attraverso il suo modo abituale e quotidiano di operare nei principali processi mentali e non solo (Ianes, Cramerotti e Scapin, 2019).

Nella componente delle «Funzioni mentali» di ICF troviamo due domini.

1. Funzioni mentali globali, che comprendono le:
 - funzioni della coscienza
 - funzioni dell'orientamento
 - funzioni intellettive
 - funzioni psicosociali globali
 - funzioni e attitudini intrapersonali
 - funzioni del temperamento e della personalità
 - funzioni dell'energia e delle pulsioni
 - funzioni del sonno.
2. Funzioni mentali specifiche, che comprendono le:
 - funzioni dell'attenzione
 - funzioni della memoria
 - funzioni psicomotorie
 - funzioni emozionali
 - funzioni percettive
 - funzioni del pensiero
 - funzioni cognitive di base
 - funzioni cognitive di livello superiore
 - funzioni mentali del linguaggio
 - funzioni di calcolo
 - funzioni mentali di sequenza dei movimenti complessi
 - funzioni dell'esperienza del sé e del tempo.

Nella componente delle «Attività personali» viene dato ampio spazio all'analisi dell'«Apprendimento e applicazione delle conoscenze».

Il dominio «Apprendimento di base» comprende la capacità di:

- copiare
- imparare attraverso le azioni con gli oggetti
- acquisire informazioni
- acquisire il linguaggio
- acquisire un linguaggio aggiuntivo (ad esempio la lingua dei segni)
- ripetere
- acquisire concetti
- imparare a leggere
- imparare a scrivere
- imparare a calcolare
- acquisizione di abilità (ad esempio uso di oggetti, giocattoli, strumenti, ecc.).

Il dominio «Applicazione delle conoscenze» comprende invece la capacità di:

- focalizzare l'attenzione
- dirigere l'attenzione
- pensare
- leggere
- scrivere
- calcolare
- risolvere problemi
- prendere decisioni.

All'interno di questo ambito è più che mai importante fare nostra una distinzione fondamentale all'interno dell'approccio bio-psico-sociale, ossia quella tra *capacità* e *performance*. Rispetto a un'azione, esecuzione di un compito o funzione, quello che l'alunno è in grado di fare senza alcuna influenza, positiva o negativa, di fattori contestuali ambientali o personali, si definisce come *capacità*. Quello che invece il soggetto fa sotto l'influenza dei fattori contestuali è la sua *performance* (OMS, 2007; Ianes, Cramerotti e Scapin, 2019).

Analizzeremo in modo più approfondito questi aspetti, in relazione ai facilitatori e alle barriere, nel prossimo capitolo.

In conclusione, della riflessione fatta in queste pagine raccomandiamo di guardare sempre a queste quattro dimensioni in modo strettamente interconnesso e complementare, secondo una direzione circolare continua e non sequenziale per step. Questo approccio di interconnessione circolare, in cui tutti gli aspetti sono collocati sullo stesso piano, è infatti quello che ci garantisce l'assunzione e l'applicazione di un approccio bio-psico-sociale realmente funzionale nella progettazione educativo-didattica per l'alunno.

In sintesi

- ✓ Il PEI è il documento programmatico mediante il quale viene descritto e organizzato un intervento educativo-didattico multidimensionale individualizzato sulla base del funzionamento dello studente con disabilità.
- ✓ Il D.lgs. n. 66/2017 e il successivo D.lgs. n. 96/2019 sottolineano la necessità di assunzione di una prospettiva bio-psico-sociale nella stesura del PEI e tale prospettiva viene ripresa nel Decreto n. 182 del 29/12/2020.
- ✓ La finalità educativo-didattica dell'intervento rivolto agli studenti con disabilità ci invita a riflettere in modo interconnesso, in ottica multidimensionale e bio-psico-sociale per la valorizzazione delle capacità dello studente guardando al suo «funzionamento» all'interno dei suoi vari contesti di vita e all'influenza, positiva e/o negativa, che tali contesti esercitano.
- ✓ La situazione di salute di una persona, il suo funzionamento, è la risultante globale delle reciproche influenze tra vari fattori: condizioni fisiche, strutture e funzioni corporee, attività personali e partecipazione sociale, fattori contestuali ambientali e personali.
- ✓ Il modello ministeriale del DM 182/2020 ci invita ad attuare queste diverse fasi e quindi a strutturare il PEI facendo riferimento a quattro dimensioni fondamentali: dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione; dimensione della comunicazione e del linguaggio; dimensione dell'autonomia e dell'orientamento; dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento.

Estratto dalle Linee guida – Decreto interministeriale n. 182/2020

Sezione 6

OSSERVAZIONI SUL CONTESTO: BARRIERE E FACILITATORI

Normativa di riferimento:

D.lgs. n. 66/2017 – art. 7, comma 2

Il PEI [...]

- b) tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, di cui all'articolo 12, comma 5, della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, e del Profilo di funzionamento, avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS;
- c) individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati.

Decreto, art. 9 – Ambiente di apprendimento inclusivo

Questa sezione del PEI è dedicata alla riflessione sul contesto individuando facilitatori e barriere. Dal Profilo di funzionamento è possibile evincere quali sono i fattori contestuali che condizionano il funzionamento. Tuttavia, pur in assenza del Profilo di funzionamento, è possibile effettuare osservazioni sul contesto, tenendo conto anche della prospettiva bio-psico-sociale, al fine di identificare barriere e facilitatori da considerare per mettere in atto interventi efficaci.

La prospettiva bio-psico-sociale alla base di ICF CY identifica, nei fattori contestuali, due grandi ambiti, che interagiscono tra di loro: *fattori ambientali* (estrinseci ed esterni all'alunno/a) e *fattori personali* (intrinseci e «interni»), tuttavia non ancora definiti da ICF. Entrambi i fattori sono in relazione con le *Funzioni del corpo*, le *Attività personali* e la *Partecipazione sociale*, migliorandone o rendendone possibile il funzionamento (*facilitatori*) oppure ostacolando (*barriere*). In ambito scolastico possiamo osservare anche fattori contestuali che hanno entrambe queste valenze — di facilitatore o barriera — come ad esempio nel caso di materiale adattato, vistosamente diverso da quello dei compagni e delle compagne, che facilita certamente la comprensione e l'apprendimento ma che nello stesso tempo può essere rifiutato dall'alunno/a con disabilità in quanto segno evidente di diversità stigmatizzante. I fattori ambientali, secondo la prospettiva dell'ICF, costituiscono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale che condizionano il funzionamento: essi possono essere *facilitatori* oppure *barriere* in rapporto al funzionamento della persona con disabilità. Pertanto, al fine di realizzare un contesto scolastico adatto a un progetto inclusivo, è opportuno individuare gli elementi che possono essere *facilitatori*, da valorizzare nella progettazione e negli interventi educativi e didattici, e identificare gli elementi che rappresentano delle *barriere* da rimuovere.

La fase dell'osservazione del contesto è fondamentale al fine di realizzare un ambiente di apprendimento realmente inclusivo.

L'individuazione di barriere e facilitatori deve essere orientata, altresì, a considerare con particolare attenzione gli atteggiamenti. Se rispetto all'ambiente fisico, nel contesto scolastico, può risultare più

SCHEDA 6.4

Competenze professionali, misure di sostegno e risorse strutturali (incontri UVM-GLO)

Competenze professionali, misure di sostegno e risorse strutturali		
Elenco di voci utili per il confronto tra UVM e GLO per stabilire quali risorse serviranno per un'inclusione scolastica di qualità per quell'alunno/a, tenendo conto delle dimensioni pedagogico-didattiche della classe/scuola, non limitandosi quindi solo alle ore di sostegno e di assistenza di base e specialistica.		
Elenco competenze, misure, risorse	Check ✓	Note
1. Insegnante per le attività di sostegno		
2. Risorse destinate agli interventi di assistenza di base (igienica, spostamenti, mensa, altro) anche esigenze di formazione del personale		
3. Risorse professionali destinate all'assistenza all'autonomia e/o alla comunicazione		
4. Altre risorse professionali presenti nella scuola/classe: 4.1 docenti in possesso del titolo di specializzazione 4.2 docenti dell'organico dell'autonomia coinvolti/e in progetti di inclusione o in specifiche attività rivolte al/alla bambino/a e/o alla sezione/classe		
5. Altre risorse professionali e/o informali esterne alla scuola (ad esempio educatori, personale addetto alla riabilitazione, ecc.)		
6. Strategie per la prevenzione e l'eventuale gestione di comportamenti problematici		
7. Arredi e attrezzature speciali, ecc.		
8. Ausili e materiali didattici, informatici, ecc.		
9. Esigenze di tipo sanitario (ad esempio farmaci o altri interventi)		
10. Interventi necessari per consentire la partecipazione a uscite didattiche e visite di istruzione		
11. Attività o progetti sull'inclusione rivolti alla classe		
12. Interventi extrascolastici (ad esempio riabilitazione, attività ludico/ricreative, trasporto)		
13. Attività extrascolastiche di tipo informale		
14. Risorse per le competenze trasversali e l'orientamento (a partire dalla classe terza della scuola secondaria di secondo grado)		
15. Interventi formativi di sviluppo di competenze professionali nei docenti e nel personale		

CAPITOLO 11

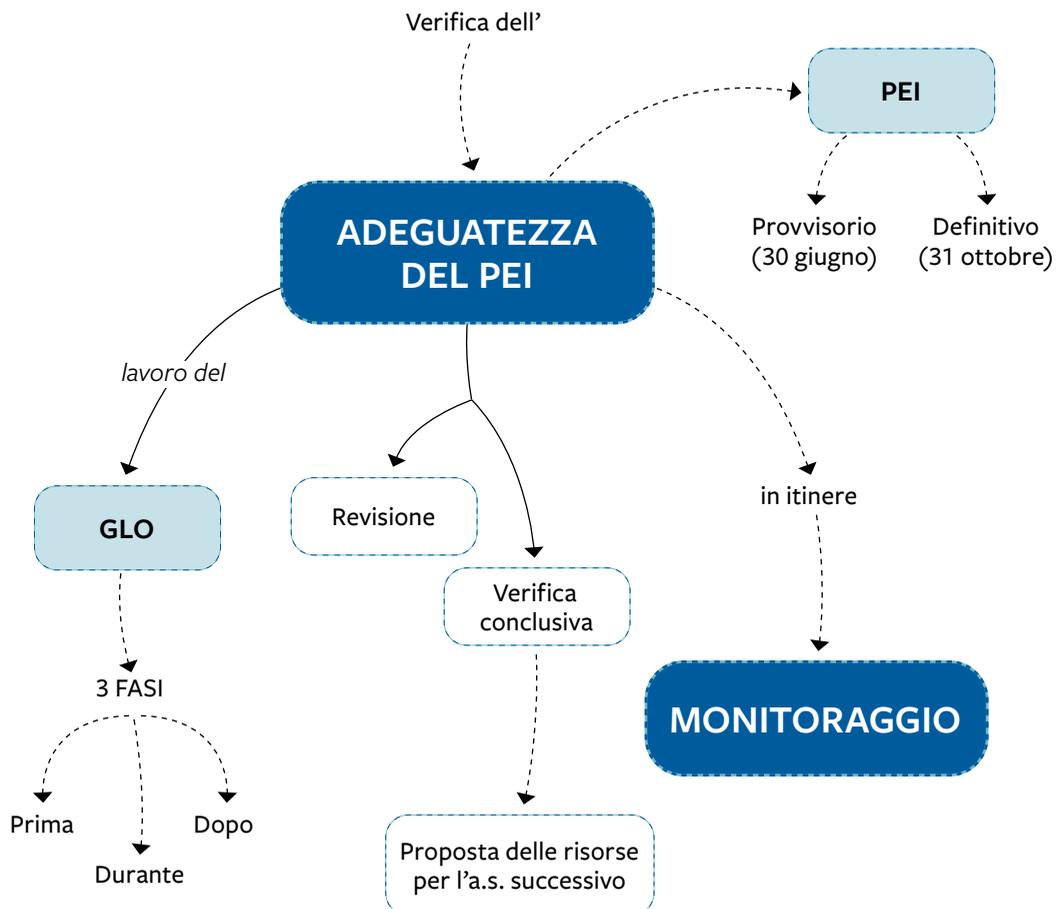
LA VERIFICA DI ADEGUATEZZA DEL PEI E LA DETERMINAZIONE DEL FABBISOGNO DI RISORSE (ALLEGATI C E C1)

Sofia Cramerotti (PRIMA PARTE)

Flavio Fogarolo (SECONDA PARTE)

MAPPA CONCETTUALE INIZIALE

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



PRIMA PARTE

Sofia Cramerotti

Questa parte del Piano educativo individualizzato riguarda i diversi momenti di verifica, sulla base degli esiti oggettivi delle attività di insegnamento-apprendimento e/o di intervento educativo messi in atto.

Prima di addentrarci su aspetti più di natura tecnico-metodologica, è importante soffermarsi su alcune riflessioni che ci permettono di dare la giusta collocazione alle azioni di verifica del PEI.

Una prima considerazione riguarda la collocazione temporale delle varie attività di verifica: esse non dovrebbero essere previste soltanto alla fine dell'anno scolastico, ma dovrebbero accompagnare, come una prassi costante in itinere, le varie attività realizzate.

Per quanto riguarda poi le modalità operative, la verifica dovrebbe essere rivolta a qualcosa di più della pura e semplice acquisizione degli obiettivi.

Occorre quindi valutare anche il grado di generalizzazione delle abilità e il loro sviluppo in reali competenze, il grado di mantenimento nel tempo delle competenze acquisite e il livello raggiunto rispetto alle capacità di autoregolazione autonoma dell'alunno nell'esecuzione di una data abilità (ovvero la «competenza» agita).

Oltre a ciò dovremmo introdurre un'altra voce nella valutazione in itinere, e cioè l'*appropriatezza*, la validità e la sensatezza, rispetto a un progetto complessivo di vita, degli obiettivi inseriti nel PEI. In altre parole, ci dovremmo chiedere se le abilità che cerchiamo di far acquisire all'alunno (o che l'alunno ha appreso) sono davvero significative per lui, migliorano cioè in modo reale la sua competenza quotidiana, elevando la reale qualità della sua vita attraverso il loro costante utilizzo negli ecosistemi di vita e di relazione in cui l'alunno si trova. Sono cioè congruenti con il suo Progetto di vita?

Sulla base di queste domande potremo anche risintonizzare e riformulare i contenuti del PEI (obiettivi e attività), se essi si sono dimostrati poco realistici oppure scarsamente significativi per il Progetto di vita di quell'alunno. Andrebbe poi verificato — con l'apporto delle altre figure sanitarie e educative di riferimento — anche il Profilo di funzionamento dell'alunno e la conoscenza della specifica realtà di quell'alunno, dato che procedendo con i vari processi di insegnamento-apprendimento e con le azioni inclusive avremo scoperto senz'altro molte sue nuove caratteristiche.

In tutto ciò non dobbiamo dimenticare anche un'attenta e costante verifica dei fattori contestuali che caratterizzano l'ambiente di apprendimento formale e informale del nostro alunno, con un focus particolare sull'eventuale emergere o meno di nuove barriere o la «scoperta» di nuovi facilitatori particolarmente utili e funzionali nel lavoro con l'alunno.

La verifica del PEI è quindi un momento fondamentale, che non va certamente sottovalutato e che vede coinvolte tutte le varie figure educative che — a

TABELLA FABBISOGNO RISORSE PROFESSIONALI PER IL SOSTEGNO DIDATTICO E L'ASSISTENZA

SOSTEGNO EDUCATIVO E DIDATTICO

Debito di funzionamento sulle capacità

Scuola dell'infanzia	Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata
<i>Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati</i>	<input type="checkbox"/>				
Max 25 ore		0-6	7-12	13-18	19-25

Scuola primaria	Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata
<i>Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati</i>	<input type="checkbox"/>				
Max 22 ore		0-5	6-11	12-16	17-22

Scuola secondaria di primo grado	Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata
<i>Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati</i>	<input type="checkbox"/>				
Max 18 ore		0-4	5-9	10-14	15-18

Scuola secondaria di secondo grado	Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata
<i>Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati</i>	<input type="checkbox"/>				
Max 18 ore		0-4	5-9	10-14	15-18