



Daniele Fedeli

Professore Ordinario di Pedagogia Speciale Università degli Studi di Udine, daniele.fedeli@uniud.it

Claudia Munaro

USR del Veneto – Ufficio VIII Ambito Territoriale di Vicenza

L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti

ICF as a space for inclusive co-design at school: critical issues and strengths from teachers' perspective

Sezione Monografica

ABSTRACT

Recent innovations in the legislative field have introduced the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) in the Italian school, as a basis for the preparation of the Functioning Profile and then the Individualized Education Plan. The article first presents data of a survey on a group of teachers, relating to the knowledge and usefulness of the ICF in the school settings. Then, five keywords on the use of the ICF as a shared design space among clinicians, teachers and parents are presented.

Keywords: ICF, IEP, inclusion, barriers, facilitators

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fedeli D., Munaro C. (2022). ICF as a space for inclusive co-design at school: critical issues and strengths from teachers' perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 20-31. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-01>

Corresponding Author: Daniele Fedeli | daniele.fedeli@uniud.it

Received: 09/10/2022 | **Accepted:** 13/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-01



Complessità sistemica e sfide di progettazione inclusiva

L'inclusione a scuola è una sfida che da oltre un ventennio coinvolge a livello sistemico le dimensioni organizzative, pedagogiche e didattiche delle scuole italiane. Il termine 'inclusione', entrato in punta di piedi nei primi anni del 2000 in sostituzione del consolidato 'integrazione' ha assunto, nel tempo, la connotazione irrinunciabile di condivisione emotiva e concettuale reciproca di spazi, tempi, attività e relazioni tra i diversi protagonisti, con neurotipicità e atipicità, della stessa comunità scolastica educante (Pavone, 2014).

Contestualmente a questo graduale ma pregnante cambio di paradigma teorico, da integrazione a inclusione reciproca, il tessuto sociale e abilitativo della scuola ha aumentato la sua dinamicità strutturale per norme legislative e tipologie di varianti organizzative inserite all'interno di un contesto sociale sempre più dinamico e articolato per bisogni personali, educativi e didattici specifici. Il concetto di inclusione, orientamento virtuoso, ha dovuto, quindi, fare i conti con un ambiente scuola con caratteristiche tali da definirsi così un *sistema sociale abilitativo complesso*. La radice etimologica del termine '*complesso*' riporta a paragonare il mondo scuola di oggi a quanto accade nei fenomeni biologici e sociali caratterizzati da processi di funzionamento né semplici né lineari in quanto caratterizzati da un insieme di molti elementi interconnessi tra loro e dipendenti uno dall'altro, non ripetibili né prevedibili e quindi senza un rapporto lineare di causa-effetto (Cottini, 2017; Marchisio, 2019).

La scuola oggi più che mai è infatti un insieme di sistemi complessi in continua interazione tra loro in quanto accoglie persone con età, bisogni psico-fisici-relazionali, ruoli e aspettative diverse, le cui interazioni determinano necessariamente una costante rimodulazione del sistema di relazioni. La qualità inclusiva, quindi, è strettamente connessa e determinata dalla costante interazione positiva ed equilibrata delle diverse componenti che caratterizzano il contesto scolastico: organizzativa – progettata dal dirigente e dal suo staff di sistema; di supporto tecnico e logistico – realizzata dal personale amministrativo, tecnico e ausiliario; di insegnamento – sostenuta da insegnanti e da figure di educatori e operatori coinvolte nelle progettualità; di apprendimento – che coinvolgono gli allievi. Per favorire quindi un ambiente equilibrato e inclusivo il sistema scolastico abilitativo e sociale, per assolvere effettivamente il ruolo di accompagnare lo sviluppo dei suoi allievi verso la transizione all'adulthood, deve adottare e diffondere tra i vari membri della comunità educante (personale scolastico, allievi e famiglie) alcune parole-azioni-comportamenti imprescindibili quali corresponsabilità, mediazione, interazione, cooperazione e aiuto reciproco. Le stesse parole-azioni devono collocarsi all'interno di un intervento sistemico collegiale d'istituto, improntato su una dichiarata e vera filosofia inclusiva all'interno di documenti ufficiali quali il Piano dell'Offerta Formativa triennale (PTOF, Legge 107/2015) e il Piano Inclusione (D.lgs 66/2017 e correttivo D.lgs 96/2019).

Quanto più queste parole si traducono in una filosofia inclusiva tanto più il sistema scuola riesce a trovare efficacia nel creare ambienti di apprendimento orientati al benessere e alla valorizzazione di tutte le unicità che accoglie, in particolare quelle caratterizzanti gli allievi con bisogni educativi complessi, quali sono ad esempio le condizioni di disabilità certificate in base alla L.104/92 (Cottini, 2017; d'Alonzo & Monanni, 2021).

L'accoglienza di questi ultimi rappresenta per le scuole una sfida ancora più elevata in quanto con le scelte di indirizzo legislative precedenti (in evidenza ad esempio, per l'impatto sistemico che nelle scuole hanno determinato, la Legge 104/92 e relative successive indicazioni e la Direttiva Ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali del 2012 e successiva Circolare Ministeriale 8 marzo del 2013) e in particolare quelle più recenti (Legge 107/2015 e suoi seguenti decreti legislativi e applicativi), viene chiesto al sistema scolastico di interagire in modo corresponsabile non solo all'interno dello stesso ma anche con gli altri due sistemi sociali complessi (in quanto caratterizzati dalla costante interazione emotiva-comunicativa tra persone che, come detto prima, sono caratterizzate a loro volta da una continua complessità evolutiva personale), quali quello sanitario con il compito riabilitativo e quello familiare con il compito educativo (figura 1). A questi tre nuclei sistemici viene chiesto di interagire e di concertare per assolvere il diritto imprescindibile degli allievi con bisogni educativi speciali all'educazione e all'istruzione (ONU, *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità del 2006*).

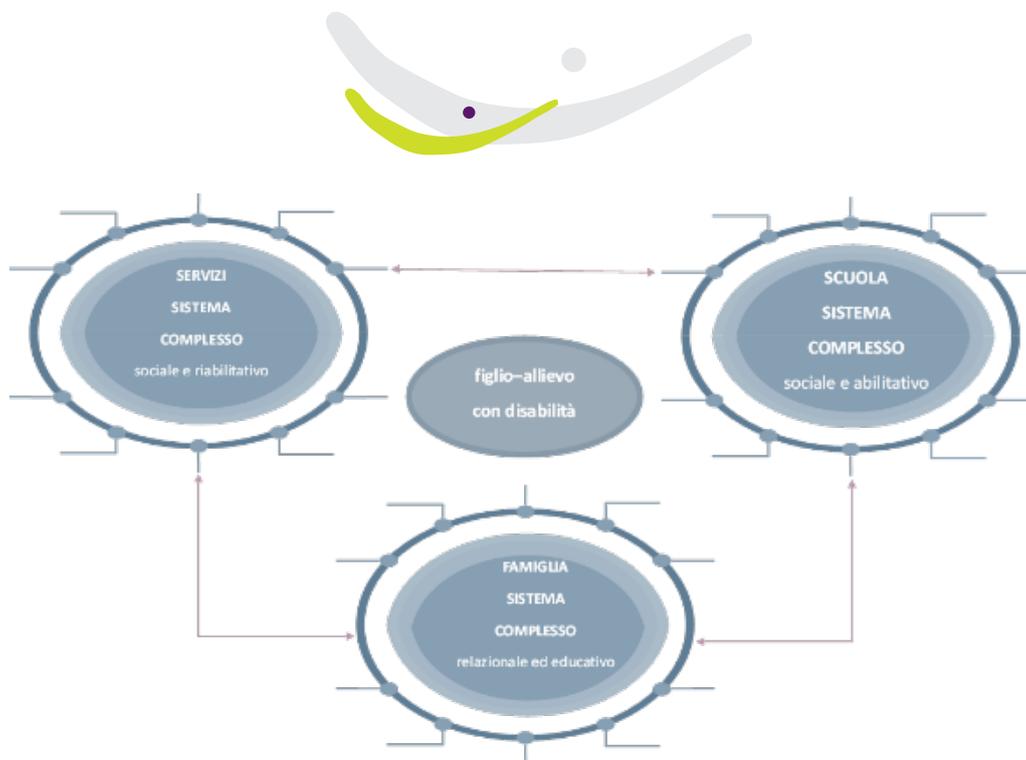


Figura 1. I tre sistemi in interazione

Con l'introduzione della recente riforma dell'inclusione degli allievi con certificazione da L.104/92 – D.lgs 66/2017 e correttivo D.lgs 96/2019 e Decreto Interministeriale 182/2020 – sono stati introdotti e rifiniti ulteriori elementi innovativi che accompagnano la scuola ad una visione dell'inclusione di carattere sistemica piramidale dove gruppi operativi, a cascata, assumono ruoli e compiti specifici per accompagnare l'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali. Sono rappresentanze che definiscono la Governance dell'inclusione nazionale, regionale e territoriale del sistema scuola alle quali è assegnato il compito di creare connessioni con il sistema sociosanitario e le famiglie degli allievi.

In particolare, sono quattro i Gruppi operativi (figura 2) che a livello di Governance regionale e territoriale concorrono a questo importante traguardo inclusivo degli alunni con certificazione da L.104/92 e che vanno a spiegare ulteriormente la scuola come un sistema complesso sociale con compiti abilitativi: Il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR, D.lgs 66/2017, art. 9 c. 1, 2 – correttivo D.lgs 96/2019), il Gruppo di Inclusione Territoriale (GIT, D.lgs. 66 - art. 9 c. 4, 5,6,7 - correttivo D.lgs 96/2019), il Gruppo di Lavoro Inclusione (GLI, D.lgs. 66 - art. 9 c. 8, 9 - correttivo D.lgs 96/2019) e quello di maggior interesse per questa riflessione, il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO, D.lgs. 66 - art. 9 c. 10, 11 - correttivo D.lgs 96/2019).

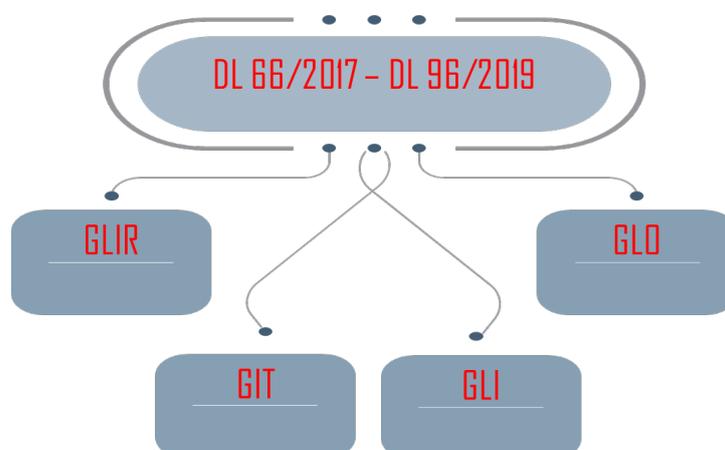


Figura 2. I quattro gruppi di lavoro



Il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), per la sua composizione è quello che maggiormente chiarisce la complessità derivata dall'interazione dei tre sistemi complessi sopra descritti: scuola, famiglia e servizi sociosanitari. Nello specifico i membri che lo rappresentano sono i docenti contitolari che sostengono la partecipazione dei genitori o di chi esercita la responsabilità genitoriale, collaborano con le figure professionali specifiche, interne ed esterne, e sollecitano il supporto dei professionisti sanitari che sono riferimento dell'allievo che accompagnano. Insieme questi tre nuclei sistemici hanno il compito di progettare, monitorare e verificare il Piano Educativo Individualizzato dell'allievo con disabilità, indicando per lei o lui specifici obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità di accompagnamento utili a realizzare ambienti di apprendimento scevri di barriere che favoriscano la sua maturazione di performance 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 (D.lgs 66/17 articoli 7 comma2 c).

L'ICF come spazio di co-progettazione a scuola

La complessità sistemica fin qui discusso evidenzia la necessità di nuovi spazi di progettazione condivisa, collaborativa e partecipativa tra i diversi protagonisti coinvolti. A tal proposito, con il Decreto Legislativo n.66 del 13 aprile 2017, modificato e integrato dal successivo Decreto n.96 del 7 agosto 2019 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", il modello ICF - *International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2013) entra definitivamente nel processo di inclusione scolastica delle alunne e degli alunni con bisogni educativi speciali, ma più in generale nella progettazione educativa e didattica rivolta a tutti (Fogarolo & Onger, 2020; Lascioli & Pasqualotto, 2021a). Sulla base di esso, infatti, verrà elaborato il nuovo Profilo di Funzionamento, a cura dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare, e successivamente il Piano Educativo Individualizzato, che inevitabilmente dovrà porsi nella medesima logica bio-psico-sociale, ossia di una presa in carico globale della persona, sia in un'ottica sincronica (agendo cioè sulle varie dimensioni di funzionamento neuropsicologico, cognitivo, sociale, emozionale, ecc.) sia diacronica, ossia progettando fin dai primi cicli di scuola nell'ottica dell'adulthood (Cottini, Munaro & Costa, 2021; Lascioli & Pasqualotto, 2021b).

L'ICF può in tal senso rappresentare uno spazio di co-progettazione educativo-didattica, lungo due assi:

- da un lato, **l'asse inter-istituzionale**, creando legami lessicali e semantici tra il mondo della sanità (impegnato nella certificazione della disabilità e nella definizione iniziale del Profilo di Funzionamento), quello della scuola (protagonista del processo di progettazione, realizzazione e verifica educativo-didattica) e quello extrascolastico e familiare (coinvolto nel più ampio processo di adattamento e di crescita individuale);
- dall'altro lato, **l'asse evolutivo**, favorendo progettazioni ponte tra i differenti ordini di scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia, dove si formano i primi importanti repertori di competenze (Fedeli & Vio, 2021), fino alla scuola secondaria di secondo grado ed oltre, nel momento in cui il percorso scolastico deve trovare uno sbocco lavorativo o comunque extrascolastico.

Lungo questi due assi operativi, l'ICF può rappresentare uno strumento di co-progettazione realmente inclusiva? È in grado di colmare le cesure di senso e di operatività, che spesso si ritrovano lungo i due assi prima descritti? E soprattutto su quali punti l'ICF può rappresentare realmente un elemento di svolta innovativa rispetto ai processi di co-progettazione inclusiva a scuola? Al fine di formulare alcune risposte a questi interrogativi, nel mese di giugno 2022 è stata realizzata un'indagine conoscitiva sull'ICF e sul documento che direttamente dovrebbe basarsi su di esso, ossia il Profilo di Funzionamento, in modo tale da rilevarne possibili punti di forza e criticità.



Un'indagine esplorativa sull'ICF

L'indagine è stata condotta tramite un questionario, rivolto ad un campione di quasi 400 insegnanti, così stratificato per quanto riguarda l'ordine di scuola e il ruolo professionale:

Ordine di scuola	Numero
Scuola dell'infanzia	59
Scuola primaria	176
Scuola secondaria di I grado	79
Scuola secondaria di II grado	80
Totale	394

Ruolo professionale	Numero
Insegnante curricolare	116
Sostegno specializzato	219
Sostegno non specializzato	59
Totale	394

L'indagine ha avuto due obiettivi conoscitivi principali:

1. verificare il livello di conoscenza posseduto dagli insegnanti dell'ICF, anche con riferimento ai suoi principali punti di forza e alle possibili criticità e difficoltà di utilizzo;
2. riflettere sull'utilità del nuovo Profilo di Funzionamento, rispetto ai documenti che vengono sostituiti, ossia la Diagnosi funzionale e il Profilo dinamico funzionale.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, una domanda era tesa a sondare quanto i rispondenti già conoscessero il sistema ICF, prima dei due decreti legislativi citati nella premessa:

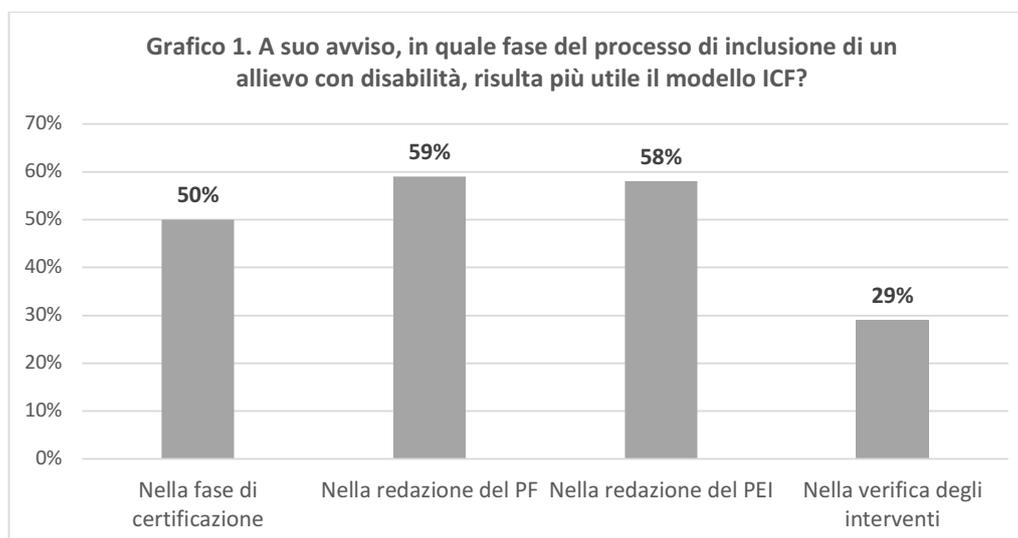
	Insegnante curricolare	Insegnante specializzato per le attività di sostegno	Insegnante su posto di sostegno senza specializzazione	Totale complessivo
<i>Ne avevo sentito parlare, ma non lo conoscevo bene</i>	42%	27%	28%	31%
<i>No, per nulla</i>	14%	11%	33%	15%
<i>Sì, lo conoscevo</i>	44%	63%	40%	54%

Il dato è piuttosto rilevante, segnalando come mediamente circa la metà del campione conoscesse questo sistema; l'aspetto però più positivo riguarda il ruolo della specializzazione per le attività del sostegno, che porta le risposte affermative a superare il 60%. Anche stratificando il campione rispetto all'ordine di scuola, otteniamo una fotografia comunque incoraggiante:



Tabella 4. Prima dei D.lgs 66/2017 e 96/2019, conosceva già il modello ICF?					
	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado	Totale complessivo
<i>Ne avevo sentito parlare, ma non lo conoscevo bene</i>	31%	29%	36%	33%	31%
<i>No, per nulla</i>	20%	12%	21%	13%	15%
<i>Sì, lo conoscevo</i>	49%	60%	44%	55%	54%

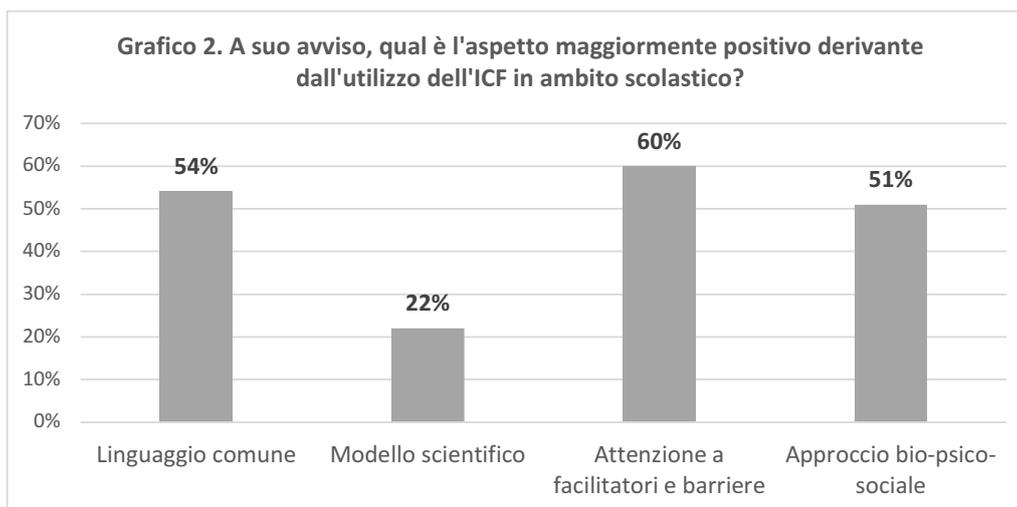
In altre parole, il mondo della scuola sembra fosse già sufficientemente pronto ad accogliere l'introduzione dell'ICF. L'indagine, tuttavia, ha consentito di analizzare con maggiore dettaglio anche le percezioni che gli insegnanti hanno nei confronti dell'ICF, a partire dal momento del processo educativo in cui risulterebbe maggiormente utile (grafico 1):



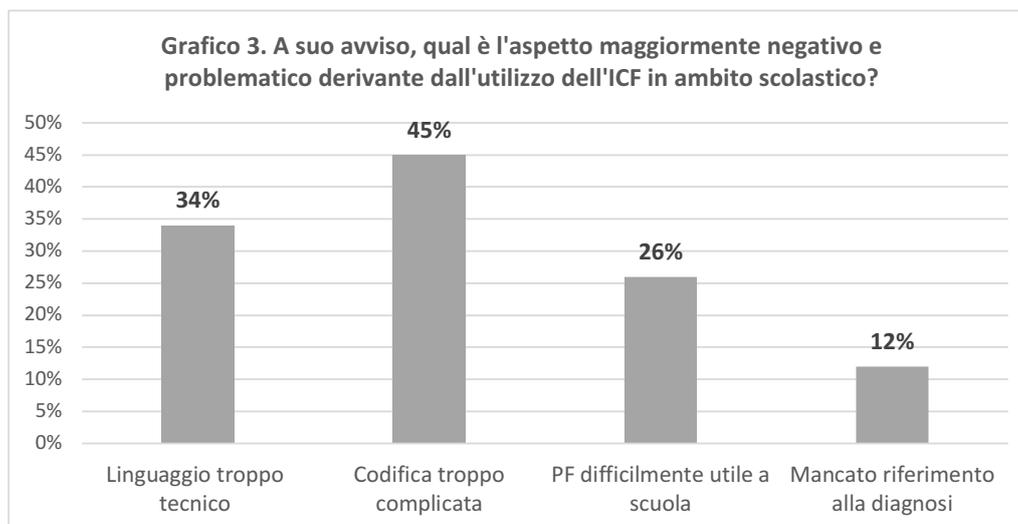
I dati raccolti evidenziano due aspetti: uno, sicuramente positivo, riguarda la percezione da parte degli insegnanti dell'ICF come possibile e utile strumento non solo in fase di certificazione/descrizione del funzionamento, ma anche in fase di progettazione e di redazione del Piano Educativo Individualizzato, documento per eccellenza in cui deve realizzarsi la condivisione di obiettivi, strategie e adattamenti. Al contempo, però, si ravvisa una sottovalutazione dell'ICF nella fase di verifica degli interventi: si tratta in generale di uno degli aspetti meno sviluppati in molte programmazioni in ambito scolastico, ma che potrebbe in realtà giovare positivamente proprio del linguaggio e dal pensiero proposto dall'ICF.

Dall'indagine condotta emergono anche indicazioni significative per quanto riguarda i punti di forza e le criticità insite nel modello ICF:

Per quanto riguarda i punti di forza (grafico 2), emergono soprattutto due elementi particolarmente significativi nell'ottica di una progettazione educativa condivisa: innanzitutto, l'utilità di un linguaggio comune, con connotazioni fortemente operazionali, che possa agire da ponte tra i tre sistemi prima discussi (vedi figura 1), che tradizionalmente incontrano difficoltà di dialogo e di comprensione reciproca proprio nel fatto di ricorrere a codici comunicativi troppo diversi tra loro (quello fortemente clinico degli enti cer-



tificatori, quello maggiormente pedagogico del mondo della scuola, quello informale delle famiglie). Il secondo elemento positivo rimanda all'attenzione riservata ai facilitatori e alle barriere, che mediano tra le capacità di base dell'individuo e la sua concreta performance in situazione reale (in altre parole, il passaggio ampiamente diffuso a scuola tra abilità e competenze). Anche in questo caso, l'attenzione di tutti i soggetti coinvolti viene veicolata in modo coerente verso quei fattori individuali o di contesto che possono agire ostacolare o facilitare il processo inclusivo dell'allievo con disabilità certificata alla luce della 104/92.



Passando ad analizzare invece le possibili criticità insite nel modello ICF (grafico 3), si evidenziano soprattutto due problematiche: da un lato, come immaginabile, un sistema di codifica che potrebbe risultare eccessivamente complicato e farraginoso, soprattutto per i soggetti con minore esperienza. L'altro aspetto, invece, si ricollega in modo molto interessante ai punti di forza prima discussi: se infatti il poter disporre di un linguaggio condiviso viene percepito come una risorsa, al contempo rischia di diventare un ostacolo, nel momento in cui dovesse diventare troppo tecnico e specialistico. In tal senso, allora, l'ICF può rappresentare anche un nuovo luogo di incontro tra figure differenti (specialisti, insegnanti, genitori, ecc.) chiamati ad acquisire un linguaggio operativo, in grado di descrivere in modo concreto non solo il funzionamento individuale ma anche il contesto di vita (con possibili barriere e facilitatori).

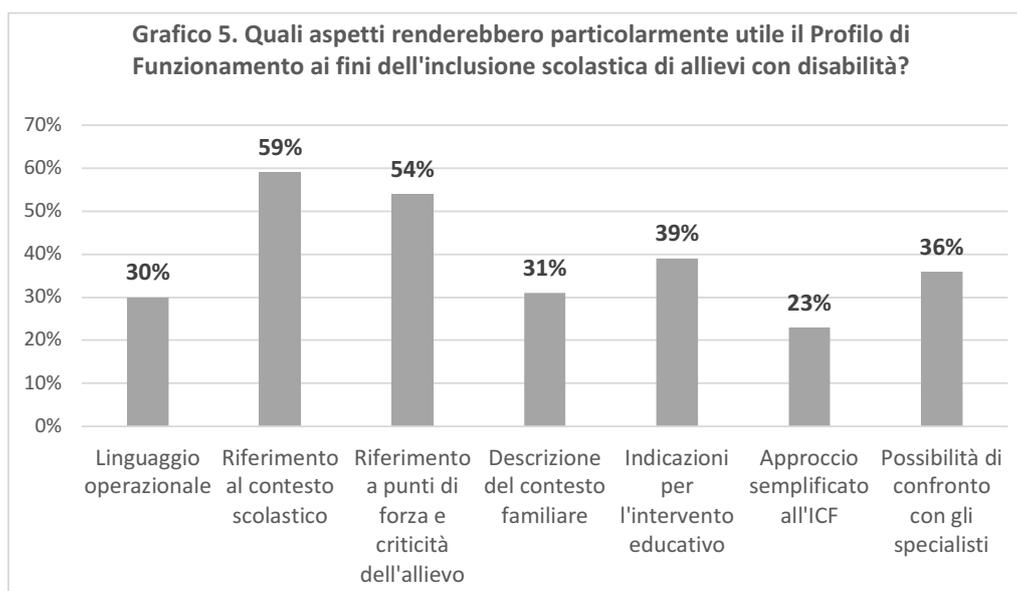


Il questionario ha approfondito anche le percezioni degli insegnanti rispetto ai documenti specifici, sui quali dovrebbe basarsi la co-progettazione educativa e didattica, ossia la Diagnosi Funzionale prima e il Profilo di Funzionamento dopo i due d.lgs prima discussi:



Per quanto riguarda le principali criticità della Diagnosi Funzionale (grafico 4), emerge la mancanza spesso di indicazioni per l'intervento educativo, riducendo così in modo importante proprio l'aspetto 'funzionale' e non puramente clinico che dovrebbe avere questo documento. Soprattutto però si rileva la difficoltà a confrontarsi con gli specialisti, ossia con i clinici che hanno provveduto a diagnosticare l'allievo e a definire il suo profilo. Entrambi tali aspetti incidono negativamente proprio sulla possibilità di una co-progettazione, che richiede innanzitutto l'imprescindibilità di un dialogo finalizzato ad un lavoro in prospettiva su obiettivi e interventi educativo-didattici e riabilitativi.

Partendo da tale consapevolezza, quanti accorgimenti, secondo gli insegnanti, potrebbero rendere maggiormente funzionale il nuovo Profilo di Funzionamento, proprio nell'ottica della co-progettazione?





Dal grafico (5) si possono notare alcuni elementi già discussi precedentemente (ad esempio, l'importanza di un linguaggio operativo, le indicazioni per l'intervento educativo o la possibilità di confrontarsi con gli specialisti). Le due risposte più frequenti però illuminano due aspetti irrinunciabili per qualsiasi processo di co-progettazione: innanzitutto, il riferimento al contesto di vita quotidiano del bambino, in primis quello scolastico, il che renderebbe il nuovo Profilo di Funzionamento davvero 'funzionale' all'inclusione a scuola e in classe dell'allievo con bisogni educativi speciali. Per rendere però efficace tale percorso inclusivo, è fondamentale partire dai punti di forza dell'allievo (le sue abilità residue ed emergenti), piuttosto che limitarsi ad un elenco più o meno dettagliato dei suoi deficit.

Nel complesso, allora, dall'indagine condotta, emerge come l'ICF e il relativo documento che si baserà su di esso (ossia il Profilo di Funzionamento) può rappresentare un luogo di co-progettazione tra i tre sistemi coinvolti nel mondo della scuola, ossia specialisti, insegnanti e familiari. Si rileva però anche una buona consapevolezza di quali fattori potrebbero rendere maggiormente efficace questo processo: in particolare, l'utilizzo di un linguaggio operativo comune, l'attenzione ai fattori di contesto (leggibili come barriere e facilitatori), l'evidenziazione dei punti di forza dell'allievo come base di partenza di qualsiasi progettualità.

Cinque parole-chiave per la co-progettazione educativa

Partendo dai dati e dalle considerazioni precedenti, è possibile allora enucleare cinque parole-chiave intorno a cui costruire un percorso di co-progettazione educativa che parte dall'utilizzo dell'ICF e si sostanzia poi nell'elaborazione di Piano Educativo Individualizzato quale reale progetto globale di vita per gli alunni con disabilità ex L.104/92.

Prima parola-chiave: il linguaggio

Come sottolineato precedentemente, l'ICF può diventare spazio di progettazione educativa condivisa se concretizza un linguaggio operativo, specifico e concreto, in grado di far dialogare specialisti, insegnanti e familiari (Fedeli, 2020). Di questa prima parola dovremmo curare sia gli aspetti metodologici (potremmo affermare, le dimensioni sintattiche) sia quelli di contenuto (ossia i significati), arrivando a un lessico articolato nelle dimensioni (Decreto Interministeriale 182, articolo 8) che caratterizzano e sintetizzano gli orizzonti verso i quali i sistemi (in particolare la scuola, ma anche i servizi e la famiglia) sono chiamati ad orientare lo sguardo per tracciare un percorso di apprendimento facilitante (PEI) alla transizione verso l'adulthood dell'allievo con disabilità certificata:

- la dimensione a. – *della relazione, della interazione e della socializzazione*, che richiama l'osservazione della motivazione e delle performance messe in gioco con i pari e con gli adulti nei vari contesti di vita, in particolare quello scolastico;
- la dimensione b. – *della comunicazione e del linguaggio*, che chiede di mettere in evidenza la competenza linguistica, comprensione e produzione del linguaggio orale o di linguaggi alternativi o integrativi;
- la dimensione c. – *dell'autonomia e dell'orientamento*, quindi l'annotazione del livello di autonomia presenti nella gestione personale e sociale motoria e sensoriale degli spazi di vita e di apprendimento;
- la dimensione d. – *cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento*, e cioè la rilevazione del livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, delle capacità mnesiche, intellettive e dell'organizzazione spazio-temporale, nonché delle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi.

Le dimensioni appena descritte vanno quindi a conglobare quelle definite come parametri/assi nel precedente riferimento legislativo (DPR, 24 febbraio 1994).



Seconda parola-chiave: la famiglia

In secondo luogo, l'attenzione da parte dell'ICF ai fattori di contesto chiama in causa anche il ruolo fondamentale della famiglia in tutte le fasi del processo inclusivo: da quella iniziale di conoscenza dell'allievo a quelle successive di implementazione delle strategie e di verifica dei risultati (ad esempio, nei termini di generalizzazione degli apprendimenti dall'ambito scolastico a quello domestico). È opportuno anche ricordare che il nuovo modello di PEI prevede specificamente una sezione osservativa riservata alla famiglia; inoltre, con i due D.lgs prima citati, si passa dalla fase in cui i genitori partecipano agli incontri di redazione del PEI (il che potrebbe sostanziarsi anche in una partecipazione passiva) ad una in cui collaborano (quindi con un ruolo molto più attivo e propositivo). Chiaramente, sarà fondamentale accompagnare la famiglia in questo ruolo in tutte le diverse tappe dell'inclusione dell'allievo.

Terza parola-chiave: gli obiettivi

La progettazione condivisa deve partire innanzitutto dalla definizione di obiettivi a loro volta declinati in termini operazionali, in quanto si tratta della condizione essenziale per poi poter verificare gli esiti raggiunti (Fedeli, 2020; Cottini, Munaro & Costa, 2021). Al contempo, il piano degli obiettivi deve partire non dai deficit del soggetto, quanto dalle sue potenzialità, dai punti di forza, dalle abilità emergenti, tarando il percorso sull'intero profilo di funzionalità e disfunzionalità individuale. In questo modo gli obiettivi diventano lo scheletro intorno al quale si costruisce il nuovo PEI, di cui possiamo evidenziare tra aspetti:

- innanzitutto, l'invito a osservare in modo sistematico sia l'allievo con disabilità certificata che il contesto con lui interagente (spazi fisici, organizzazione e persone);
- in secondo luogo la richiesta di promuovere ambienti di apprendimento rispettosi delle sue caratteristiche e bisogni individuali e, quindi, di porre attenzione a eliminare eventuali barriere e introdurre facilitatori a misura del singolo e del gruppo classe;
- infine, la necessità di concretizzare il concetto di corresponsabilità educativa, intensa non solo dal punto di vista scuola ma anche determinata dalla interazione corresponsabile dei tre sistemi complessi sopra descritti: scuola, famiglie e servizi.

Quarta parola-chiave: barriere e facilitatori

Si tratta di uno degli aspetti maggiormente interessanti ed innovativi proposto dal modello ICF, in quanto pone il contesto come focus principale sia della fase valutativa che dell'intervento educativo (Lascioli e Pasqualotto, 2021a). In altre parole, tra le capacità di base possedute dall'allievo e le sue performance in situazione concreta si pongono barriere e facilitatori di tipo fisico, relazionale, mentale, ecc. Ai fini della progettazione, è fondamentale e irrinunciabile agire su queste due classi di fattori, sempre però tenendo presenti due considerazioni:

- non esiste un elenco rigido di barriere o facilitatori, in quanto dipende dal profilo individuale di funzionamento: così, ad esempio, una particolare organizzazione degli spazi o dei tempi potrebbe risultare facilitante nel caso di un allievo con sindrome di Down e ostacolante invece nel caso di un disturbo dello spettro autistico;
- inoltre, lo stesso fattore può diventare barriera o facilitatore a seconda del momento evolutivo dell'allievo. Ad esempio, la presenza di compagni molto empatici e protettivi può essere un facilitatore nelle prime fasi di inserimento di un ragazzo con disabilità certificata e rilevanti problematiche relazionali; nel tempo, però, un atteggiamento iperprotettivo potrebbe ridurre la sua conquista dell'autonomia.



Quinta parola-chiave: le traiettorie evolutive

Infine, nella progettazione condivisa deve essere sempre considerata la traiettoria evolutiva del soggetto, sia rispetto alla sua storia personale sia con riferimento alla particolare condizione presentata (riguardo a molti disturbi o sindromi oggi si conoscono le fasi di sviluppo in età infantile, adolescenziale e adulta): l'obiettivo, infatti, deve essere quello di avviare una progettazione, fin dal primo ciclo scolastico, tenendo però sempre presente che il bambino diventerà un ragazzo e poi un adulto, che avrà bisogno di particolari abilità (relazionali e di autonomia, oltre che cognitive) per adattarsi con successo ai vari ambienti di vita. In altre parole, si tratta di progettare già nell'ottica dell'adulthood, anche considerando i diversi servizi (ad esempio i Servizi per l'Integrazione Lavorativa) che dovranno entrare in questo lavoro collaborativo, sempre basandosi sull'ICF come linguaggio e come strumento di progettazione. In questo modo, si potrà anche superare quella cesura che spesso ancora esiste tra i vari ordini di scuola e che spesso rappresenta un'interruzione non solo del percorso scolastico ma anche del più ampio progetto di vita della persona.

Conclusioni

L'inclusione scolastica di allievi con disabilità certificata e più in generale con bisogni educativi speciali richiede una progettazione condivisa tra tutti i soggetti chiamati a comporre la rete di agenzie in cui si muove l'individuo: gli specialisti e il mondo della sanità; la scuola e in generale le figure educative; la famiglia e altri contesti informali extrascolastici. Affinché questi soggetti possano però collaborare in modo proficuo a una reale co-progettazione, è fondamentale che possano disporre di uno spazio, inteso come insieme di linguaggi, strumenti di lettura dei bisogni, modalità di individuazione degli obiettivi, canali comunicativi flessibili, ecc. L'ICF, pur nella complessità globale del suo impianto e con specifico riferimento ad alcuni aspetti (come il sistema di codifica), può tuttavia risultare particolarmente utile in tal senso, essendo anche ormai ampiamente riconosciuto e conosciuto in ambito scolastico.

In base al framework fornito dall'ICF, infatti, è possibile condurre una progettazione mirata allo specifico profilo di funzionamento individuale, soprattutto nei termini di una corretta lettura delle possibili barriere e dei possibili facilitatori. Rispetto ad essi, infatti, dovremmo porre una particolare attenzione sia progettuale sia di implementazione, tenendo conto delle peculiarità di funzionamento inter-sindromico e intra-sindromico. Ad esempio, le caratteristiche proprie di un allievo con sindrome di Down potrebbero richiedere adattamenti differenziati rispetto a quanto avviene in altre condizioni; ma al contempo, sarebbe fondamentale riflettere sulle declinazioni individuali e irripetibili del singolo soggetto, oltre quanto prevedibile in base alla sua specifica categorizzazione diagnostica.

Per questo, però, sarà utile avviare dei tavoli di collaborazione, spesso nella forma di vere e proprie ricerche-azioni, nei quali i vari protagonisti dei processi inclusivi possano confrontarsi e sperimentare questo nuovo spazio di progettazione condivisa, di cui il mondo della scuola ha ampiamente bisogno, soprattutto in un momento in cui aumenta la complessità e la numerosità dei bisogni educativi speciali.

Riferimenti bibliografici

- Cajola L.C., Rizzo A.L. & Traversetti M. (2019). La qualità dell'inclusione nel sistema scolastico italiano alla luce della Dichiarazione di Salamanca e nella prospettiva dell'ICF. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 141-157.
- Campbell W.N. & Skarakis-Doyle E. (2007). School-aged children with SLI: The ICF as a framework for collaborative service delivery, *Journal of Communication Disorders*, 40(6), 513-535.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Munaro C. & Costa F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Firenze: GiuntiEdu.
- D'Alonzo L. e Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Demo H. (2017). *Didattica aperta e inclusione*. Trento: Erickson.



- De Polo G., Pradal M., Bortolot S., Buffoni M. & Martinuzzi A. (2009). Children with disability at school: the application of ICF-CY in the Veneto region. *Disability and Rehabilitation*, 31:sup1, S67-S73.
- Fedeli D. (2020). *La gestione dei comportamenti problema*. Roma: Anicia.
- Fedeli D. & Vio C. (2021). *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Fogarolo F. & Munaro C. (2014). *Fare inclusione*. Trento: Erickson.
- Fogarolo F. & Onger G. (2020). *La nuova legge sull'inclusione*. Trento: Erickson.
- Francescutti C., Fusaro G., Leonardi M., Martinuzzi A., Sala M., Russo E., Frare M., Pradal M., Zampogna D., Cosentino A. & Raggi A. (2009). Italian ICF training programs: Describing and promoting human functioning and research. *Disability and Rehabilitation*, 31: sup1, S46-S49.
- Hollenweger J. (2013). Developing applications of the ICF in education systems: addressing issues of knowledge creation, management and transfer. *Disability and Rehabilitation*, 35, 13, 1087-1091
- Lascioli A. & Pasqualotto L. (2021a). *Il piano educativo individualizzato su base ICF*. Roma: Carocci.
- Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità*. Roma: Carocci.
- Lascioli A. & Pasqualotto L. (2021b). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità*. Roma: Carocci.
- Maxwell G., Alves I. & Granlund M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63-78.
- McLeod S. & Bleile K. (2004). The ICF: a framework for setting goals for children with speech impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(3), 199-219.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2013). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Raggi A., Meucci P., Leonardi M., Barbera T., Villano A., Caputo M.R. & Grassi A. (2014). The development of a structured schedule for collecting ICF-CY-based information on disability in school and preschool children: an action research from Italy. *International Journal of Rehabilitation Research*, 37(1), 86-96.
- Rama I., Kontu E. & Pirttimaa R. (2019). The usefulness of the ICF framework in goal setting for students with autism spectrum disorder. *Journal of International Special Needs Education*, 22(2), 43-53.
- Tomlinson C.A. (2022). *La differenziazione didattica in classe*. Brescia: Morcelliana.
- Trovo' E. P., Aimo D. M., Amadini M., Amarelli P., Lussignoli S., Cobelli R., Maltese G., Manzi G., Zannantoni R., Zini P., Galeri P. & Di Cosimo F. (2011). L'ICF nei diversi ordini di scuola. In L. Pati & L. Croce (eds.), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano* (pp. 131- 202). Brescia: La Scuola.