

## DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica

*Direttore*

Vanna GHERARDI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

*Comitato scientifico*

Miguel Ángel ZABALZA BERAZA

Universidade de Santiago de Compostela

Mario CASTOLDI

Università degli Studi di Torino

Vlatka DOMOVIĆ

University of Zagreb

Roberta CARDARELLO

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Hans-Georg KOTTHOFF

Università di Friburgo

Tuulenmäki ANSSI

Aalto University

# DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica



Teoria e pratica sono due ambiti strettamente connessi in qualsiasi settore di studi. Ancora di più nelle Scienze dell'educazione. Il circolo virtuoso didattica–ricerca–didattica è ciò che promuove negli insegnanti un atteggiamento consapevole e riflessivo, teso a interpretare e orientare le situazioni che contribuisce a determinare. L'urgenza è quella di impedire, da un lato, lo scadere della pratica didattica, dell'improvvisazione e dello spontaneismo, dall'altro, la riduzione di essa a mera applicazione di norme e procedure.

L'insegnante, inteso come professionista e collaboratore imprescindibile per la ricerca scientifica, possiede quella decisionalità didattica che gli permette in ogni momento di ricostruire il processo attraverso cui ha ottenuto determinati risultati. In questo modo egli diviene produttore di cultura didattica e di luoghi della formazione, centri di ricerca, contesti in cui si contribuisce a costruire un sapere didattico.



# La formazione degli insegnanti

Ricerca, didattica, competenze

*a cura di*

Lucia Chiappetta Cajola

Anna Maria Ciraci

*Contributi di*

Ilario Alvino

Lucia Chiappetta Cajola

Anna Maria Ciraci

Maria Vittoria Isidori

Amalia Lavinia Rizzo

Marianna Traversetti





Aracne editrice

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

Copyright © MMXIX  
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

[www.gioacchinoonoratieditore.it](http://www.gioacchinoonoratieditore.it)  
[info@gioacchinoonoratieditore.it](mailto:info@gioacchinoonoratieditore.it)

via Vittorio Veneto, 20  
00020 Canterano (RM)  
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-2593-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: agosto 2019

# Indice

- 9 Introduzione  
*L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci*
- 13 Per un profilo professionale dell'insegnante inclusivo. Le competenze di base  
*L. Chiappetta Cajola*
- 35 Il ruolo della ricerca nello sviluppo professionale degli insegnanti. L'insegnante ricercatore  
*A.M. Ciraci*
- 67 La didattica metacognitiva e di potenziamento nei Bisogni Educativi Speciali, BES. Indicazioni metodologiche *evidence based*. Piste di indagine per la formazione degli insegnanti  
*M.V. Isidori*
- 93 Il dialogo tra le neuroscienze cognitive e la didattica nella ricerca educativa. Per una formazione dell'insegnante inclusivo  
*M.V. Isidori*
- 107 La qualità dell'inclusione della scuola italiana alla luce della Dichiarazione di Salamanca e nella prospettiva dell'ICF  
*L. Chiappetta Cajola, A.L. Rizzo, M. Traversetti*
- 133 Il nuovo sistema di accesso ai ruoli della docenza della scuola secondaria. Problemi e prospettive  
*I. Alvino*

- 153    Dal profilo professionale alle modalità formative. Nuove  
prospettive per la formazione degli insegnanti  
*L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci*
- 175    Autori

## Introduzione

L. CHIAPPETTA CAJOLA, A.M. CIRACI\*

Lo sviluppo delle competenze dei docenti è considerato, a livello internazionale, l'iniziativa di politica educativa che presenta la maggiore probabilità di miglioramento della qualità dell'istruzione. In particolare nel nostro paese, dove gli insegnanti hanno avuto per lungo tempo una preparazione professionale curvata quasi unicamente su conoscenze di tipo disciplinare, si impone la necessità di fornire loro la strumentazione conoscitiva e procedurale opportuna per l'esercizio di una professione che diviene sempre più complessa e articolata in quanto rispecchia i molteplici problemi sociali, considerati in prospettiva inclusiva, in cui la formazione ha luogo. A fronte dei rapidi cambiamenti socio-culturali e normativi che hanno investito la scuola in epoca recente, agli insegnanti è infatti richiesto di saper gestire un processo multidimensionale e multilivello che necessita della combinazione di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzative, riflessive e di ricerca. Oggi insegnanti ed educatori si trovano a svolgere le loro attività professionali in una situazione che potremmo definire di ricerca quasi continua. Di fronte alla necessità di trovare le soluzioni più adeguate ai tanti problemi che incontrano incessantemente nel contesto in cui operano è indispensabile non tanto la conoscenza di tutta l'enciclopedia dei saperi pedagogici quanto il possesso di tecniche di indagine empirica. Per uscire dall'incerto, dall'intuitivo, dall'approssimativo, gli insegnanti hanno bisogno di apprendere un alfabeto critico scientifico, anche al fine di poter attingere ai risultati della ricerca accademica per scegliere, ad esempio, le metodologie didattiche più efficaci sotto il profilo dell'apprendimento di tutti gli allievi. Emerge, dunque, la necessità di delineare un profilo professionale dell'insegnante che ponga la ricerca come dimensione portante della funzione docente e di prefigurare nuove modalità

\* Università degli Studi Roma Tre.

didattico–formative che connettano riflessività teorica con pratica in situazione e in cui la ricerca divenga stile di pensiero e strumento pedagogico per comprendere e intervenire nelle realtà educative.

Il punto di convergenza tra teoria e pratica diventa un “insegnante ricercatore” capace di un atteggiamento riflessivo verso la propria pratica professionale, in grado di scegliere tra alternative formalmente equivalenti, di mettere in atto la sua scelta, di controllarne i risultati, di rivederne eventualmente il significato. La formazione alla ricerca educativa e didattica rappresenta la via aurea per la formazione di insegnanti consapevoli del proprio ruolo, anche in riferimento al movimentato quadro giuridico.

Nello stesso tempo sembra difficile immaginare una formazione degli insegnanti scevra dal contributo che può essere ad essa offerto dalle ricerche sempre più significative nel campo delle neuroscienze cognitive. Gli insegnanti non solo dovrebbero avere un’approfondita conoscenza dei processi d’apprendimento ma dovrebbero possedere competenze che garantiscano l’affidabilità dell’intervento didattico progettato. La *ratio* di questa interazione, finalizzata ad ottimizzare i processi di insegnamento–apprendimento, trova origine proprio nel carattere *plurale* e *complesso* della didattica considerata nei molteplici livelli della formazione. A distanza di più di quarant’anni dalle leggi che diedero avvio al processo di integrazione scolastica, infatti, la sempre crescente complessità dei bisogni formativi espressi dagli allievi sollecita la scuola italiana ad un continuo potenziamento della qualità delle pratiche didattiche ed esige necessariamente competenze specifiche da far acquisire agli insegnanti per la messa a punto di ambienti di apprendimento realmente inclusivi.

In questa prospettiva una efficace offerta formativa destinata agli insegnanti non può non partire dalla definizione del “profilo professionale perseguito”, cioè dalla individuazione e descrizione delle principali competenze che devono possedere gli insegnanti nella *knowledge society* e, di conseguenza, dalla scelta delle modalità didattico–formative più adeguate per svilupparle.

Da tempo nella letteratura internazionale si ritiene che i programmi più efficaci per lo sviluppo professionale degli insegnanti siano quelli che li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione, eventualmente mediati dall’aiuto di colleghi o di esperti dai quali ricevere il *feedback* necessario per riorientare la pratica quotidiana in classe. È sulla base dell’alternanza e della dialettica *teoria/pratica* che prendono forma e si costruiscono le competenze dell’insegnante professionista.

Purtroppo, anche se molto è stato teorizzato e nonostante l'esigenza, sempre più spesso manifestata, di assicurare ai docenti una formazione professionale adeguata al ruolo, anzi ai ruoli ai quali sono chiamati in una società complessa come quella del XXI secolo, poco è stato fatto e la prassi didattica quotidiana nelle classi è rimasta, per alcuni aspetti, sostanzialmente immutata.

Al fine di contribuire alla messa a punto di proposte formative innovative, anche alla luce della recente riscrittura del d.lgs. 59/2017, ad opera della legge di bilancio per il 2019, che non precisa modalità e contenuti del percorso annuale di "formazione iniziale e prova" che il docente neo assunto sarà chiamato a sostenere, nonché alla luce del d.lgs. 66/2017, relativo alla promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, i contributi che compongono il presente volume concentrano, in modo corale attraverso un dialogo intenso tra gli autori, l'attenzione su *ricerca, didattica e competenze*, ritenute le coordinate fondamentali di una formazione basata su processi di *interazione-osservazione-riflessione-progettazione* in cui gli insegnanti diventano co-costruttori del proprio percorso di crescita professionale.

L'auspicio è un ampliamento del dialogo stesso tra i protagonisti della scuola, l'impegno dei quali resta irrinunciabile per l'innalzamento della qualità dell'istruzione a favore di tutti gli allievi, nessuno escluso.



# Per un profilo professionale dell'insegnante inclusivo

Le competenze di base

L. CHIAPPETTA CAJOLA\*

## 1. Le competenze dei docenti per la promozione dell'inclusione scolastica

Nella definizione dell'UNESCO (2005, 2009), gli insegnanti sono gli agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente e le loro competenze rappresentano un elemento cruciale per facilitare, in un'ottica sistemica, le opportunità di successo formativo di ciascun allievo<sup>1</sup>.

L'elemento fondante della didattica inclusiva va infatti ravvisato nella rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la

\* Università degli Studi Roma Tre.

1. La centralità delle competenze professionali per favorire una crescita sostenibile e inclusiva è stata recentemente riaffermata anche nel documento dell'OCSE/OECD–Organization for Economic Co-operation and Development/ Centre for Educational Research and Innovation (2017) “Strategia delle competenze dell'OCSE – Sintesi del rapporto Italia”. Nel documento emerge la necessità di potenziare le competenze dei lavoratori italiani anche con uno specifico riferimento alla qualità dell'istruzione scolastica che, come altri settori, risente di un *low-skills equilibrium* cioè di un livello di competenze basso e generalizzato. L'OCSE riconosce che le ultime riforme nel sistema dell'istruzione (legge 170/2015) e dell'innovazione (Piano Nazionale Scuola digitale del 2015) stanno andando nella giusta direzione proponendo misure volte a migliorare le competenze di docenti e allievi, valorizzando il merito degli insegnanti, rendendo la formazione degli insegnanti permanente, strutturale e obbligatoria e creando luoghi innovativi per l'apprendimento attraverso la diffusione dell'accesso a Internet e alle piattaforme digitali. Per superare il *low-skills equilibrium*, l'OCSE propone un approccio strategico fondato su quattro pilastri di intervento: sviluppare competenze rilevanti; attivare l'offerta delle competenze; utilizzare le competenze in modo efficace e rafforzare il sistema delle competenze.

partecipazione degli allievi<sup>2</sup> attraverso scelte progettuali e organizzativo–didattiche in grado di valorizzare le differenze, concretizzando le “migliori condizioni” per «*far fiorire le potenzialità* di ciascuno intese come talenti personali di cui tutti dispongono, ma che non tutti possono sviluppare in assenza delle necessarie condizioni favorevoli» (Chiappetta Cajola, 2013, p. 25).

Ciò esige, da parte degli insegnanti, una competenza complessa che implica sia le capacità riflessive (Schön, 2006) sia la continua “sorveglianza teoretica” (Cerri Musso, 2002, p. 30) delle proprie conoscenze e delle prassi didattiche attuate.

A fronte dei rapidi cambiamenti socio–culturali e normativi che hanno investito la scuola in epoca recente, agli insegnanti è infatti richiesto di saper gestire un processo multidimensionale e multilivello che necessita della combinazione di competenze disciplinari, metodologico–didattiche, comunicativo–relazionali, organizzative, riflessive (OECD–CERI, 1998) e di ricerca<sup>3</sup>.

Il paradigma della complessità con cui si confronta il processo educativo (Luhmann, 1983), le tante declinazioni della diversità (Morin, 2001), unitamente all’impegno mondiale assunto dall’ONU (2015) con l’Agenda 2030<sup>4</sup> per «garantire un’istruzione di qualità inclusiva

2. Per il concetto di inclusione scolastica quale processo di rimozione delle barriere all’apprendimento e alla partecipazione degli allievi si veda Booth, Ainscow, 2014; per la descrizione e la qualificazione dei fattori ambientali presenti nel contesto scolastico quali barriere o facilitatori dell’attività e della partecipazione del soggetto in età evolutiva si vedano WHO, 2001 e in particolare WHO; 2007.

3. La dimensione della ricerca tra le competenze dei docenti è stata introdotta a partire al processo di riforma internazionale dei sistemi di istruzione superiore europei nati con lo scopo di realizzare, entro il 2010, lo Spazio europeo dell’istruzione superiore (EHEA – European Higher Education Area). Tale processo, avviato nel 1999, è noto come *Processo di Bologna* ([www.bolognaprocess.it](http://www.bolognaprocess.it)). Contestualmente, nell’ordinamento italiano (d.P.R. 275/99) è stata prevista l’autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo. Le competenze di ricerca vengono quindi richieste nell’ambito della definizione di un’autonomia funzionale esercitata dalle scuole in considerazione alle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali.

4. L’Agenda 2030 è un documento universale che inserisce l’educazione nell’ambito di una visione del mondo in evoluzione positiva qualora si riescano a realizzare «i passi audaci e trasformativi che sono urgentemente necessari per portare il mondo sulla strada della sostenibilità e della resilienza» (ONU, 2015, p. 13). Nella visione dell’Agenda 2030, l’educazione viene considerata un catalizzatore dello sviluppo, un elemento cruciale per combattere l’ineguaglianza e ridurre la povertà, la premessa essenziale per accelerare il raggiungimento di tutti gli obiettivi di sviluppo sostenibile fissati nell’Agenda stessa. L’istruzione è considerata un bene pubblico, un diritto umano fondamentale e la base per garantire la realizzazione di altri diritti.

ed equa e promuovere le opportunità di apprendimento permanente per tutti», portano quindi in primo piano il tema delle competenze didattiche dei docenti per l'inclusione.

Tale tema si pone, infatti, come chiave strategica per ripensare un più articolato profilo professionale di insegnante inclusivo e una rinnovata cultura didattica che possa essere realmente radicata nella lotta alla discriminazione, alla disegualianza e all'esclusione dall'istruzione (Chiappetta Cajola, 2013).

Se l'inclusione è, dunque, un «immancabile imperativo etico, un diritto di base che nessuno deve guadagnarsi» (Stainback, Stainback, 1999, p. 71), e se il compito della scuola è quello di soddisfare le esigenze individuali differenziando l'approccio didattico in relazione alle caratteristiche peculiari di chi apprende (Gagnè, 1974; Bloom, 1983; Bruner, 1990), è indispensabile che tutti gli insegnanti siano in grado di disporre di competenze pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche. Tali competenze sono da integrare in modo equilibrato con i saperi disciplinari (d.lgs. 59/2017) per corrispondere alle esigenze differenti degli allievi e consentire loro di raggiungere risultati il più possibile omogenei verso l'alto, creando le condizioni affinché ciascuno possa scoprire e sviluppare il proprio talento inteso, non come tratto di rara genialità, ma come potenzialità individuale e creativa (Chiappetta Cajola, 2008, 2013; Margiotta, 2017).

La meta del processo educativo, infatti, è rappresentata non soltanto dall'uguaglianza delle opportunità iniziali, ma anche dall'uguaglianza di opportunità finali, ovvero di raggiungere risultati ottimali per ciascuno. Questi ultimi possono realisticamente essere conseguiti dalla maggior parte degli alunni (Block, 1977; Bloom, 1979) se gli insegnanti impiegano sistematicamente e accuratamente modalità e mezzi didattici adattati alle loro differenze. (Chiappetta Cajola, 2013, p. 30)

Evidentemente, tale prospettiva allontana da un insegnamento uniforme ed omologante ed esige competenze strategiche ed avanzate per la messa a punto di un ambiente di apprendimento *adattato* e quindi *adatto* ad ogni singolo allievo.

È essenziale per la pace, la tolleranza, la realizzazione umana e lo sviluppo sostenibile. In tale contesto, una particolare rilevanza viene riservata all'alfabetizzazione universale e all'accesso equo e universale a un'educazione di qualità a tutti i livelli.

## 2. Eterogeneità dei bisogni formativi degli allievi e *governance inclusiva*

Lo sviluppo delle competenze inclusive degli insegnanti è, dunque, un elemento ineludibile per il potenziamento di una progettualità complessa di classe e di istituto che, al fine di coordinare e orientare l'azione dei diversi attori del sistema sociale e formativo, va armonizzata con il più ampio sistema della *governance inclusiva* (MIUR, 2009, Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016, 2018) in una dimensione dialogica tra scuola, famiglia e territorio.

Mentre il territorio partecipa in relazione ai supporti che può offrire sulla base di progetti mirati, e la famiglia con propri peculiari apporti, la scuola partecipa, specificamente, alla *governance* dei processi inclusivi sulla base delle proprie capacità di riflettere, di decidere e di organizzare le risorse umane e materiali di cui dispone, attraverso una sistematica ri-progettazione e ri-organizzazione che non può essere demandata ai singoli insegnanti. Infatti la *governance* investe l'istituzione scolastica nella sua interezza, in particolare per ciò che riguarda i contenuti del curriculum di classe e di istituto, lo stile di decisione, l'organizzazione della didattica, il rapporto con il territorio, il sostegno all'apprendimento e lo sviluppo del lavoro di gruppo sia degli allievi sia degli insegnanti.

Non si tratta di applicare norme e programmazioni precostituite, quanto piuttosto di recuperare il senso prioritario della valutazione inclusiva indagando se sono state poste in atto le condizioni che rendano realmente possibile lo sviluppo delle potenzialità degli allievi, il coordinamento efficace delle risorse e il miglioramento inclusivo dell'offerta formativa della scuola.

È, infatti, dal legame forte tra la scelta di organizzazione che la scuola si dà e i principi inclusivi che la ispirano e la guidano, che si origina la sua visione progettuale e gestionale in grado di andare oltre i processi di adeguamento e di adattamento per l'affermazione e l'esercizio attivo dei diritti individuali.

«Se la scuola non cambia non si può fare integrazione e inclusione» (UNESCO, 1994): tale necessità di cambiamento è stata avvertita da oltre un ventennio e rinnova la sua attualità valoriale proprio nella *governance* dei processi inclusivi, capace di andare oltre il *government* del presente, e di orientarsi all'innovazione in una visione prospettica di ciò che si sta facendo.

Soltanto nell'ambito del coordinamento dell'azione dei diversi attori del sistema sociale e formativo può, infatti, collocarsi la risposta

efficace della singola scuola alla molteplicità dei bisogni educativi, anche speciali<sup>5</sup>, degli allievi e consentire una realizzazione costantemente progressiva dell'inclusione scolastica (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012; MIUR, 2013; Bukvić, 2014).

Rispetto all'eterogeneità scolastica che caratterizza il contesto italiano<sup>6</sup>, «la discriminante tradizionale — alunni con disabilità/alunni senza disabilità — non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi» (MIUR, 2013, p. 1) ed esige la realizzazione di un disegno progettuale organico e coordinato in grado di tenere conto delle differenze individuali e dei differenti bisogni educativi disponendo delle risorse necessarie per mettere a fuoco i problemi e le strategie di intervento più efficaci e tempestive.

In questo quadro, e «nella prospettiva di promuovere il benessere individuale e sociale e una migliore qualità di vita» (d.lgs. 66/2017), l'inclusione scolastica può realizzarsi soltanto all'interno di un sistema di co-decisioni e di cooperazioni interistituzionali, tra scuola e territorio, e mediante strategie educative e didattiche mirate allo sviluppo dei potenziali individuali, nel rispetto del diritto all'autodeterminazione della persona e, secondo il principio generale, dell'accomodamento ragionevole<sup>7</sup>.

L'insegnante, da questo punto di vista, diviene un vero e proprio motore di relazione e di mediazione, nonché protagonista privilegiato di una progettualità inclusiva e condivisa con le agenzie formative formali, non formali e informali, in un rapporto dialettico e costruttivo con i vari profili professionali che operano per e con i servizi scolastici.

5. L'OECD/CERI (2005) ha fornito una definizione di BES attraverso un sistema tripartito entro cui sono articolate tre macrocategorie transnazionali: categoria A "disabilità", categoria B "difficoltà", categoria C "svantaggi". Si vedano anche Warnock, 1978; UNESCO, 1997; MIUR, 2012; Chiappetta Cajola, 2014.

6. Dai recenti dati ISTAT (2017), gli allievi con disabilità sono attualmente 234.658 (19.571 nella scuola dell'infanzia, 83.232 nella la scuola primaria, 65.905 nella la scuola secondaria di I grado e 65.950 nella la scuola secondaria di II grado; gli allievi con cittadinanza non italiana sono 757.571. Secondo gli ultimi dati MIUR (2015), gli allievi con DSA sono 186.803.

7. Il concetto di accomodamento ragionevole indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali (ONU, 2006).

### 3. La qualità dell'ambiente scolastico per il “funzionamento umano” dell'allievo e la corresponsabilità educativa

Nell'ampliamento di prospettiva correlato al concetto di inclusione e al rispetto dei diritti di ciascuna persona, indipendentemente dalle caratteristiche individuali (ONU, 1948, 2006), la professionalità del docente inclusivo si caratterizza per il senso di responsabilità individuale e collettiva nei confronti dell'educazione degli allievi (UNESCO, 1966, 2009)<sup>8</sup> e per le competenze professionali capaci di incidere sulla qualità dell'ambiente di apprendimento per renderlo adeguato alla diversità umana.

L'incidenza delle caratteristiche dell'ambiente scolastico<sup>9</sup> sullo sviluppo della partecipazione e dell'apprendimento dell'allievo è proporzionale alle capacità di risposta educativa della scuola orientata alla concezione globale della persona in significativa interazione con il contesto.

Quest'ultimo, soltanto se privo di ostacoli e ricco di facilitatori individuati a misura delle caratteristiche cognitive, affettivo-relazionali, emotive e fisiche di ciascun discente, può assumere una valenza educativa e di valorizzazione di tutte le differenze.

Le possibilità di ciascun allievo, infatti, non possono essere deterministicamente stabilite *a priori*, ma individuate lungo il percorso formativo sulla base della libertà, della responsabilità e dell'autonomia che la presenza o l'assenza di importanti fattori di contesto garantiscono, come definito nell'ICF (WHO, 2001, 2007, 2017)<sup>10</sup>.

8. Già nel 1966 l'UNESCO nell'art. 6 della “Raccomandazione sullo status degli insegnanti”, ha individuato la responsabilità degli insegnanti quale elemento fondamentale per l'educazione degli allievi.

9. Tra i numerosi studi sull'importanza dell'ambiente nei processi di apprendimento si vedano, tra gli altri, Dewey, 1963; Bruner, 1966; Piaget, 1950; Vygostkij, 1972; Bronfenbrenner, 2002.

10. L'ICF/*International Classification of Functioning, Disability and Health*, anche nella versione per bambini e adolescenti ICF-CY/*International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth* (WHO, 2007), è uno strumento di valore internazionale di classificazione sistematica, adeguato a descrivere con un linguaggio condiviso lo stato di salute della persona considerandolo in una visione innovativa caratterizzata dalla multidimensionalità e dall'interazione tra più variabili e fattori. L'ICF supera il modello medico di disabilità, fondato sulla valutazione delle conseguenze della malattia, optando invece per il modello bio-psico-sociale che pone al centro il *funzionamento umano*, inteso come interazione tra le caratteristiche della persona e l'ambiente circostante i cui fattori possono assumere il ruolo di *barriera* o di *facilitatore*. L'ICF fornisce un modello teorico-applicativo incentrato sui diritti

Tra questi ultimi, quelli che, in ambito scolastico, hanno una incidenza notevole, producendo conseguenze sull'attività e sulla partecipazione dell'allievo, sono sostanzialmente rintracciabili negli atteggiamenti delle persone (insegnanti, compagni di classe, operatori della scuola, ecc.), negli aspetti organizzativi e strutturali della scuola e nelle risorse del territorio<sup>11</sup>.

L'individuazione e l'analisi dei fattori ambientali permettono, dunque, di focalizzare l'attenzione, oltre che sulle caratteristiche degli allievi, anche sulle barriere o sui facilitatori che, con la loro presenza o assenza, ne impediscono o ne promuovono la crescita.

Nell'ambito del modello italiano di *full inclusion* (OECD/CERI, 2005), al fine di realizzare contesti efficaci, i principi alla base della *governance inclusiva* orientano verso un'azione complessa e coordinata in cui la pluralità di competenze e di ruoli interagisce mediante le dimensioni della collegialità e della corresponsabilità (d.P.R. 249/1998; legge 107/2015; MIUR, 2009, 2012, 2013; d.lgs. 66/2017).

Un contributo in tale direzione proviene dal modello multidimensionale dell'ICF, citato sopra, poiché aiuta a focalizzare con chiarezza i fattori ambientali sui quali intervenire a scuola, in famiglia, sul territorio e in ambito socio-sanitario e offre strumenti metodologici e operativi di confronto che favoriscono la comunicazione tra insegnanti, specialisti e famiglie (Chiappetta Cajola, 2007, 2015; WHO, 2013). In questo modo, il modello rappresenta l'assetto teorico-operativo più efficace a disposizione degli insegnanti e delle altre figure coinvolte nel processo di inclusione (Croce, Pati, 2011).

Nello specifico, mediante le categorie di osservazione delle funzioni e delle strutture corporee dell'individuo, della sua attività e partecipazione nei contesti di vita, l'ICF propone e favorisce la lettura multi prospettica della realtà propria di un individuo

umani che può essere utilmente integrato nelle procedure che la scuola mette in atto per promuovere l'apprendimento e la partecipazione degli alunni nell'ambito della prospettiva inclusiva. Infatti, mediante l'utilizzo di categorie che descrivono le caratteristiche sia degli allievi sia del contesto, consente di rilevare informazioni sul *funzionamento* della persona con un approccio multidimensionale e collaborativo, nonchè di strutturare le informazioni grazie a un sistema di qualificatori atti a specificare la problematicità o la positività dell'interazione tra l'individuo e l'ambiente.

11. Si veda la parte dell'ICF dedicata ai fattori ambientali e i relativi capitoli: 1) prodotti e tecnologie, 2) ambiente naturale e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo, 3) relazioni e sostegno sociale, 4) atteggiamenti, 5) servizi, sistemi e politiche.

al fine di permettere all'operatore (insegnante, educatore, genitore, ecc.) di ricercare e di mettere a fuoco le possibili e adeguate strategie di intervento [per offrire] adeguate risposte che vadano oltre la linearità del rapporto carenza-compensazione, a tutto vantaggio della sistematicità eziologica [e] della corresponsabilità educativa (Croce, Pati, 2011, p. 17).

Nel consentire di rilevare, a partire da più punti di vista, le risorse e gli ostacoli presenti nell'ambiente, l'ICF permette, quindi, una lettura e un'interpretazione collegiale del fenomeno che coinvolge e impegna l'intera comunità, sostenendo lo sviluppo della cultura scolastica realmente inclusiva, in cui le priorità di azione possano essere identificate e perseguite in modo congiunto e consapevole (Chiappetta Cajola, Bocci, De Angelis, 2017).

Gli attuali studi anche a carattere sperimentale sull'impiego dell'ICF a scuola<sup>12</sup>, significativamente promosso dal MIUR<sup>13</sup>, hanno, infatti, messo in luce le caratteristiche che lo rendono così importante per la progettualità inclusiva, soprattutto quale strumento per osservare e interpretare la complessità dell'ambiente in cui vivono gli allievi con molteplici bisogni educativi che non possono essere più considerati problemi del singolo, ma da comprendere nella interazione con l'ambiente (Chiappetta Cajola, 2013).

In questa ottica, è nella equipe di lavoro che l'ICF trova il suo ambito di applicazione fecondo in quanto, mediante la descrizione

12. Per alcune proposte di strumenti operativi costruiti su base ICF si vedano Chiappetta Cajola, 2012, 2015, 2017; Chiappetta Cajola, Rizzo, 2014, 2016a, 2017; Rizzo, 2015a; Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo, 2016; Chiappetta Cajola, Rizzo, Traversetti, 2017; Croce, Pati, 2011; De Bono *et al.* 2011; Hollenger, 2009; Ianes, Cramerotti, 2011.

13. Da diversi anni, nel nostro Paese le disposizioni normative sostengono l'impiego dell'ICF nella scuola come un modello teorico-applicativo in grado di offrire un valido contributo alla costruzione della prospettiva inclusiva. Il primo riferimento al modello ICF risale al Piano Nazionale di formazione e ricerca "I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa" promosso dal Ministero per la Pubblica Istruzione negli anni scolastici 2007/2008 e 2008/2009. Successivamente, il modello ICF è stato inserito tra principi fondanti delle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità* (MIUR 2009) che, accogliendo la proposta di superamento del modello medico della disabilità in sede dalla Convenzione ONU *per i diritti delle persone con disabilità* (2006), sottolineano la rilevanza del contesto come risorsa essenziale per la promozione del "funzionamento umano" degli allievi. Nel 2010, il MIUR riguardo specificamente il ruolo dei "fattori ambientali" per la promozione dell'apprendimento e dalla partecipazione degli allievi, ha attivato il "Progetto ICF. Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione", Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, per il quale è stato costituito un Gruppo Tecnico Nazionale di cui la scrivente è stata componente (MIUR, 2010). Negli anni più recenti, l'applicazione dell'ICF da parte del MIUR è stata ulteriormente ribadita (MIUR 2012, 2013, d.lgs. 66/2017).