

# ICF, BES e didattica per competenze

## La ricerca EDUFIBES

Filippo Gomez Paloma

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università di Salerno

Paola Damiani

USR del Piemonte, MIUR

Dario Ianes

Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano

monografia

## Sommario

Il presente articolo introduce i quadri teorici di una ricerca nazionale che tenta di mettere insieme il modello delle competenze e il modello antropologico dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) per l'individuazione degli allievi con BES e per la futura realizzazione di prassi didattiche a carattere inclusivo. La sperimentazione è stata avviata nell'ambito dei progetti ministeriali per l'accompagnamento alle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo (MIUR, 2012), ma si è via via arricchita di riflessioni scientifico-culturali e di articolazioni operative che ne definiscono l'originalità e la portata euristica, anche attraverso l'elaborazione di strumenti per aiutare i docenti nella gestione delle classi con Bisogni Educativi Speciali.

Collante di questa ricerca nazionale è la rivoluzione scientifica della lettura biopsico-sociale del soggetto, visione che si serve anche della teoria dell'*Embodied Cognitive Science* per valorizzare l'individuo nella sua unicità, riconoscendo che il contesto, il benessere e l'apprendimento hanno troppi punti in comune per impedire che la didattica inclusiva possa tendere oramai sempre più a riqualificare quella ordinaria.

## Premessa

La ricerca EDUFIBES parte dal principio che, per costruire un modello valido d'identificazione dei Bisogni Educativi Speciali

(BES) nel quadro dell'ICF (OMS, 2002), sia necessario dialogare con gli attori della scuola (dirigenti, docenti, alunni, genitori) e operare secondo un modello che provi a rispondere a una logica di relazioni possibili che si vengono a definire tra le aree presenti nello schema dell'ICF (Gomez Paloma, 2014<sup>1</sup>). Il protocollo è attualmente in fase di sperimentazione presso 9 reti di scuole ubicate in Campania, Sicilia, Sardegna e Piemonte (per un totale di 38 scuole, 388 docenti e 4.518 studenti).

Coerentemente con il quadro concettuale assunto dal gruppo di ricerca, la sperimentazione s'inserisce all'interno del piano di accom-

<sup>1</sup> Materiali on line Ricerca EDUFIBES: Book, 2014, p. 5, <http://www.edufibes.it/Edufibes/>.

pagnamento ministeriale per l'applicazione delle Nuove Indicazioni Nazionali per il Primo Ciclo (MIUR, 2012), con la duplice finalità di valorizzare il framework delle competenze e realizzare un approccio alla «questione dei BES» in un'ottica bio-psico-sociale.

Alla luce di questa iniziativa, il presente articolo vuole evidenziare alcune connessioni epistemologiche che orientano la riflessione scientifica della comunità pedagogica secondo una circolarità virtuosa e che, a nostro giudizio, rappresentano un aspetto di forza e originalità per le ricadute per i docenti. Si tratta della:

1. relazione tra ICF e Competenze;
2. relazione tra ICF e BES;
3. conseguente relazione tra Competenze e didattica inclusiva nel quadro dell'ICF, per gli allievi con BES e per tutti.

Nel quadro attuale delle «classi complesse» (cfr. d'Alonzo e Maggiolini, 2013), entro il quale la complessità delle differenze individuali degli allievi, dei bisogni educativi e delle competenze professionali richieste può raggiungere livelli tali da condurre i docenti all'immobilismo o alla reattività difensiva, il «pensare e agire in ICF» pare costituire una strategia di fronteggiamento in grado di offrire ancoraggi e di aprire piste percorribili per la gestione di alcuni aspetti di complessità relativi agli allievi con bisogni educativi speciali.

L'ICF rappresenta uno strumento concettuale robusto che permette una visione globale del bambino per l'organizzazione, l'analisi e l'interpretazione delle informazioni rilevanti dei sistemi educativi. Come afferma Gomez Paloma nella presentazione della ricerca EDUFIBES,<sup>2</sup> la dimensione bio-psico-sociale alla base dell'ICF consente di cogliere, in

maniera compiuta, l'aspetto fenomenologico della natura umana e le significative ricadute sul concetto di disabilità, il quale «non è assimilabile al solo criterio di definizione medico sanitario, ma emerge dall'interazione dello stesso con fattori contestuali, personali e/o sociali». L'ICF (per la particolarità strategica del suo assetto) costituisce «lo strumento più adatto a contrastare il pericolo di distorsioni strumentalizzanti nei percorsi educativi verso modelli di vita sociale, culturale e morale definiti inclusivi».

La possibilità di cambiamento dello sguardo per osservare, interpretare e interagire più efficacemente nella e con la complessità delle persone e dei processi introdotta dalla prospettiva bio-psico-sociale risulta evidente; tuttavia, appare altrettanto evidente a chiunque operi nella scuola che il cammino per realizzare pensieri e azioni «in ottica ICF» nella quotidianità scolastica è ancora lungo e non può essere dato per acquisito né per scontato. Al contrario, pare necessario e urgente prevedere forme di supporto e accompagnamento dei docenti, anche attraverso la proposta di strumenti e di percorsi di ricerca-formazione e di ricerca-azione nelle classi.

Le sperimentazioni in tal senso sono ancora limitate e spesso di non semplice realizzazione. Il fenomeno dei BES potrebbe rappresentare una significativa opportunità per rafforzare l'approccio e l'apporto pedagogico alle questioni dello sviluppo e dell'apprendimento e del *di-sviluppo* e *dis-apprendimento*.

Risulta però indispensabile costruire il percorso con le scuole e «non volare troppo alto». Il rischio, infatti, è che un modello così valido, se non verrà tarato e sperimentato sul campo, non potrà fungere che da contenitore vuoto e, quindi, poco significativo per una didattica inclusiva.

Alla luce di quanto esposto, è nostro interesse proporre una riflessione su al-

<sup>2</sup> Materiali on line Ricerca EDUFIBES: Book, 2014, p. 2, <http://www.edufibes.it/Edufibes/>.

cuni temi/problemi che hanno contribuito alla costruzione del quadro di riferimento della ricerca EDUFIBES. Questo perché, pur prevedendo la ricerca dati quantitativi, reputiamo corretto e necessario divulgare le giustificazioni scientifiche e i principi cardine sui quali è stato possibile edificare il protocollo di sperimentazione.

In particolare, ci si riferisce ad alcuni contributi che indagano il ruolo dell'ICF nella comprensione del funzionamento globale della persona e delle relative problematiche, in termini di Bisogni Educativi Speciali, in considerazione delle numerose (e radicali) implicazioni per la pedagogia e la didattica.

Se da più parti si annunciano i rischi di una deriva iatrogena nell'estensione e nella categorizzazione delle varie forme di diversità a scuola derivanti dall'assunzione del quadro europeo dei BES (cfr. Iosa, 2013<sup>3</sup>; Canevaro, 2013), ci pare essenziale notare come al contempo si stia concretizzando, pur sotto l'onda d'urto degli eventi, la sfida per l'innovazione del sistema educativo e formativo italiano da tempo evocata. In tal senso, il richiamo di Nocera<sup>4</sup> al valore pedagogico dell'ICF, a superamento delle tracce iatrogene della stessa normativa sulla disabilità (a partire dalla Legge n. 104 del 1992), pare rilanciare il motto del «Riprendiamoci la Pedagogia» di Mario Tortello che può risuonare oggi come un «Riprendiamoci la pedagogia con i BES». Come evidenzia Nocera, la scuola deve superare il momento sanitario certificativo alla luce dell'ICF, per effettuare una descrizione dei bisogni educativi degli alunni con disabilità tenendo conto del contesto culturale e ambientale nel quale essi vivono.

Nell'ambito dei fattori contestuali, i fattori personali «fanno la differenza» (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013); il contesto-ambiente può infatti creare la disabilità o il funzionamento solo in rapporto alla persona. L'ICF descrive vari domini, ma i fattori personali non vengono descritti; tuttavia, nella ricomposizione delle interrelazioni mente-corpo-contesto, il ben-essere e lo sviluppo delle potenzialità delle persone e dei contesti dipendono anche da essi.

La definizione dei fattori contestuali personali nell'utilizzo dell'ICF pare dunque rappresentare un significativo passaggio per la comprensione dei BES attraverso lo «strumento» ICF (Ianes, 2004; Ianes e Biasoli, 2005).

Le varie dimensioni psicologiche affettive e comportamentali, come evidenziato da Ianes (2004), mediano positivamente o negativamente il funzionamento: stili di attribuzione, autoefficacia, autostima, emotività, motivazione, «comportamenti problema» sono assai influenti in età evolutiva e necessitano di una collocazione più strategica rispetto al loro ruolo di mediazione (Ianes e Cramerotti, 2013).

Muovendoci entro tale paradigma, riteniamo che i quadri teorici e metodologici della nostra ricerca possano offrire preziosi spunti di riflessione a chi attualmente sta cercando di cavalcare la complessità delle classi, senza timore di tentare piste inesplorate e ancora poco rassicuranti. La costruzione di griglie per l'osservazione e la rilevazione dei fattori personali di tutti gli allievi durante le attività didattiche rappresentano uno sforzo significativo in questa direzione.

Si tratta di ancoraggi concettuali e strategici per provare a modificare la didattica in senso «globale e inclusivo», senza aggiungere contenuti straordinari dettati da esperti (convocati dalle emergenze), bensì, al contrario, valorizzando contenuti e attività

<sup>3</sup> [http://www.viapascolicesena.it/attachments/article/1486/iosa\\_sintagma\\_terapeutico.pdf](http://www.viapascolicesena.it/attachments/article/1486/iosa_sintagma_terapeutico.pdf).

<sup>4</sup> Relazione del Seminario su «BES e didattica inclusiva» presso la Scuola Polo per la disabilità – I Circolo di Alba (CN), Aprile 2014.

«ordinarie» delle Indicazioni Ministeriali, al fine di realizzare una sorta di didattica «arricchita» (per tutti), senza impegni aggiuntivi di natura extracurricolare o «speciale».

L'assunzione dell'ICF come modello di riferimento non deve tradursi in un'adozione rigida e acritica dello strumento. L'ICF nasce in ambito sanitario e il linguaggio per descrivere attività e partecipazione in ambito scolastico può risultare «povero o non sufficientemente rappresentativo» per i docenti che si apprestano a utilizzarlo (Fusaro, 2014<sup>5</sup>). Come evidenzia Frattura (2013<sup>6</sup>), le pratiche «inquinano» le descrizioni diagnostiche, che non potranno mai corrispondere a visioni rigorose dell'ICF o di altri modelli. La complessità delle relazioni tra i modelli teorici, il funzionamento delle persone e dei sistemi e le pratiche ci costringono a dare una lettura problematica di documenti e strumenti, secondo un'ottica esplorativa aperta a nuove «contaminazioni», mai definitiva.

Con la ricerca EDUFIBES si intende contribuire in parte alla riflessione sui margini di applicabilità dell'ICF a scuola, in relazione alle necessità concrete dei diversi soggetti e contesti nella realizzazione di una didattica per competenze.

Prima di dare un ordine alla nostra riflessione, partendo dalla possibile interazione tra ICF e Competenze, entriamo brevemente nel merito della metodologia della ricerca EDUFIBES per comprendere esattamente il meticoloso studio condotto dal gruppo di ricerca e l'immenso lavoro realizzato dai docenti delle classi di sperimentazione.

Il campione è emerso in seguito a una proposta di progetto di ricerca-formazione,

a carattere nazionale, lanciata dal Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno. A tale progetto, coordinato scientificamente dal Prof. Gomez Paloma e supervisionato dal Prof. Ianes, hanno aderito 9 reti di scuole ubicate in 4 regioni (Campania, Sardegna, Piemonte, Sicilia); le scuole hanno usufruito di un piccolo finanziamento erogato dal MIUR nell'ambito delle progettazioni per le Misure di Accompagnamento delle Indicazioni Nazionali 2012 per il I Ciclo di Istruzione.

Volendo sintetizzare il disegno di ricerca, l'intero percorso ha visto la realizzazione degli obiettivi evidenziati nella tabella 1.

La tabella 2 riporta invece un breve elenco degli strumenti impiegati suddivisi per le Aree dell'ICF.

## ICF e Competenze

Riferendosi alle prospettive di applicabilità nel contesto scolastico e alle implicazioni nella didattica di tutti i docenti, Ianes<sup>7</sup> ha proposto un'interessante riflessione sull'ICF come *strumento di identificazione, descrizione e comprensione delle competenze*. Pur senza addentrarci nella complessa analisi del costrutto di competenza, la centratura sulla dimensione contestuale e situata fonda il ponte tra ICF e competenze; tale ponte crea un collegamento fecondo, che apre spazi di azione per il miglioramento della didattica «speciale e ordinaria».

Come sottolinea Ianes, soltanto l'analisi del soggetto in situazione fa emergere la competenza. «Situazione è per Le Boterf tanto la dimensione *interiore* delle risorse quanto

<sup>5</sup> Relazione presentazione DGR n. 16/2014, Biella, Giugno 2014.

<sup>6</sup> Relazione seminario ICF-MIUR, Orvieto, Novembre 2013.

<sup>7</sup> D. Ianes e U. Biasioli, *L'ICF come strumento di identificazione, descrizione e comprensione delle competenze. Un'esperienza in un percorso di alternanza scuola-lavoro*, Istituto Pedagogico Italiano, 2005.

**TABELLA 1**  
**Obiettivi, azioni e tempi del disegno di ricerca**

OBIETTIVI	AZIONI	TEMPI
Ipotizzare scientificamente un modello di relazioni possibili tra le varie aree dell'ICF.	È stata condotta un'analisi teorica sulle giustificazioni scientifiche per la costruzione di un modello di identificazione dei BES attraverso il contributo dell'Educazione Fisica. Il gruppo di ricerca ha attribuito ai componenti, in relazione alle singole competenze, specifiche aree di studio su cui indagare scientificamente.	Novembre e Dicembre 2013
Costruire strumenti di misurazione, quantitativa e qualitativa, degli indicatori appartenenti a più aree dell'ICF.	È stata costruita/selezionata una dettagliata costellazione di strumenti osservativi, di indagine e di raccolta dati nel rispetto dei seguenti parametri/indicatori: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fattori Personali dell'ICF;</li> <li>– Attività e Partecipazione Sociale dell'ICF (Capitoli I – Apprendimento e applicazione delle conoscenze);</li> <li>– Fattori Ambientali dell'ICF (questionario di indagine per i DS, i docenti e i genitori);</li> <li>– Website EDUFIBES per caricare e raccogliere dati.</li> </ul>	Gennaio e Febbraio 2014
Riconoscere e metabolizzare da parte dei docenti il modello ICF come sfondo integratore per l'identificazione dei BES.	Novi corsi di formazione (uno per ogni rete di scuole) di 12 ore in presenza e 18 on line sui seguenti temi: <ul style="list-style-type: none"> <li>– ICF, BES e scuola;</li> <li>– i principi dell'Embodied Cognitive Science;</li> <li>– le competenze psicopedagogiche del docente per una didattica inclusiva;</li> <li>– strumenti osservativi, di indagine e di raccolta per l'applicazione del modello EDUFIBES.</li> </ul>	Marzo 2014
Sperimentare, grazie alla collaborazione attiva dei docenti, il modello ipotizzato per verificarne l'applicabilità e la valenza scientifica.	Applicazione degli strumenti nelle scuole. Per ogni classe hanno partecipato almeno 2 docenti (uno addetto alla condotta delle lezioni di Educazione Fisica, l'altro di una qualsiasi area/disciplina). I docenti hanno raccolto, attraverso gli strumenti osservativi dei Fattori Personali e delle Attività e Partecipazione Sociale, dati che rispondono ai principi del modello dei codici ICF con qualificatori che oscillano, per ogni indicatore, da 0 a 4 come qualificatore.	Aprile e Maggio 2014
Edificare, in rapporto ai risultati emersi e analizzati, un prodotto cartaceo ed elettronico utile ai docenti per riflettere sulle possibili dinamiche che sottendono le problematiche della classe.	L'elaborazione dei dati, secondo i principi statistici, porterà a risultati utili a validare lo strumento e a costruire un dispositivo elettronico funzionale all'applicazione del modello EDUFIBES. La raccolta dei dati, grazie all'apposito software, consentirà al docente di caricare i dati dell'osservazione e recuperare utili informazioni e orientamenti circa le possibili aree a rischio, gli eventuali fattori condizionanti e gli ambiti di orientamento a cui puntare. Da non sottovalutare la possibilità che l'uso di tale dispositivo offra alla comunità educativa operante: un linguaggio comune e uniforme che consenta confronti e comparazioni utili alla «misurazione» quantitativa richiesta alle scuole dal MIUR.	Luglio, Agosto e Settembre 2014

**TABELLA 2**  
**Strumenti utilizzati suddivisi in base alle Aree dell'ICF**

AREE ICF	STRUMENTI	FUNZIONI
<b>FATTORI PERSONALI</b> Non essendo codificati all'interno della classificazione ICF, il gruppo di ricerca ha reputato opportuno suddividerli in 3 sottotematiche abbinando ciascuna tematica a un codice alfanumerico. Nello specifico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Codice A – Area del sé (da A1 a A9);</li> <li>• Codice B – Area dell'emotività e del controllo (da B1 a B7);</li> <li>• Area C – Area della motivazione e dei comportamenti problema (da C1 a C8).</li> </ul>	Scheda orientativa delle capacità e performance/ mediazione contestuale nelle attività personali e nella partecipazione sociale in Educazione Fisica secondo le Indicazioni Nazionali 2012 per il Curricolo di Scienze Motorie e Sportive (una specifica per ogni grado di scuola).	Offre proposte di consegne didattiche che orientino il docente a una didattica genuina e spontanea e che concettualizza indicatori di varie aree dell'ICF osservabili durante quella specifica consegna proposta.
	Schema descrittivo con indicatori, frequenze e qualificatori corrispondenti.	Per la rilevazione dei Fattori Personali durante le ore di Educazione Fisica.
	Diario di Bordo.	Per appuntare atteggiamenti, situazioni, comportamenti, posture durante le ore di Educazione Fisica.
	Griglia per trascrizione giornaliera studenti/indicatori.	Per trascrivere il numero delle manifestazioni degli indicatori rilevati durante la singola lezione di Educazione Fisica.
	Griglia per trascrizione riepilogativa studenti/indicatori/qualificatori.	Per trascrivere i qualificatori per ciascun indicatore rilevato durante le lezioni di Educazione Fisica del bimestre aprile-maggio 2014.
<b>ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE SOCIALE</b> Sono stati selezionati, in funzione del grado di scuola, gli indicatori codificati del Manuale dell'ICF appartenenti solo al Capitolo I (Apprendimento e applicazioni delle conoscenze).	Schema descrittivo con indicatori codificati (Area dell'apprendimento di base e Applicazione delle conoscenze) e qualificatori (uno schema specifico per ogni grado di scuola).	Per la rilevazione degli indicatori delle Attività e Partecipazione sociale nel bimestre di sperimentazione in classe (aprile-maggio 2014).
	Griglia per trascrizione unica studenti/indicatori/qualificatori (una griglia specifica per ogni grado di scuola).	Per trascrivere i qualificatori degli indicatori delle Attività e Partecipazione sociale rilevati durante l'attività ordinaria nel bimestre di sperimentazione in classe (aprile-maggio 2014).
<b>FATTORI AMBIENTALI</b> Sono stati raccolti dati da tutti gli attori che operano nel contesto dove vive il bambino.	Questionario per Dirigenti Scolastici.	Compilato on line, indaga sulla condotta delle scuole sul tema dei BES.
	Questionario per Docenti.	Compilato on line, indaga sulla cultura e condotta didattica dei docenti sul tema dei BES.
	Questionario per Genitori.	Compilato a livello cartaceo, indaga sulla condotta educativa e sociale della famiglia.
	Griglia per trascrizione risultati genitori.	Per trascrivere i dati raccolti da tutti i questionari compilati dai genitori.

quella esteriore dei vincoli (Frega, 2003, p. 17)» e le risorse e i vincoli appartengono sia al soggetto sia al contesto. I soggetti competenti sono persone capaci di mobilitare e integrare risposte conoscitive e affettive interne, riconducibili a soluzioni di routine in contesti reali significativi attraverso azioni etiche socialmente condivisibili (Le Boterf, 2000).

Ianes, riprendendo la definizione di *co-testo* di Frega, sottolinea i rapporti dinamici che caratterizzano il contesto e, conseguentemente, «la sintonia con la struttura dell'ICF dove, peraltro, più chiara ed esplicita è la circolarità dei processi di azione e retroazione». Creare le condizioni per riconoscere le risorse esterne e interne alle persone e ai contesti (e le loro interrelazioni) risulta fondamentale per realizzare processi di sviluppo e apprendimento efficaci e risulta ancora più importante per le persone in difficoltà, al fine di favorire la possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti come *soggetti competenti*.

Emerge qui il terzo elemento della rete di interconnessioni tra ICF, competenze (qui riferite al quadro delle I.N.) e studenti con Bisogni Educativi Speciali, sul quale ritorneremo nel prossimo paragrafo. Riteniamo che un approccio per competenze possa creare condizioni adeguate alla valorizzazione delle differenze degli allievi e alla costruzione di ambienti cooperativi, pro-sociali e inclusivi più facilmente di un approccio tradizionale-trasmissivo, fondato esclusivamente sulle conoscenze.

Canevaro (2013), in effetti, a partire dal riconoscimento della natura differenziale della capacità (che può essere anche statica) e della competenza (la quale «ha una dinamica sempre implementabile e quindi evolutiva»), individua una relazione tra Inclusione e Competenze.

Potremmo affermare che la competenza «renda possibile» l'inclusione in quanto, secondo la definizione dell'autore, «... è sempre un elemento in relazione a qualche altra cosa

(un contesto, un obiettivo o traguardo...), che non è fissato in termini tali da permettere alla stessa competenza di rimanere identica nel tempo e, quindi, che deve cambiare» (Canevaro, 2013, p. 124).

A livello macro, di sistema, se pensiamo all'inclusione come a un «modo di pensare e di agire le relazioni» (Fornasa e Medeghini, 2011), l'ambiente di apprendimento per competenze o, secondo la logica ICF, un'organizzazione del contesto e della didattica per competenze, costituirebbe dunque una sorta di dispositivo adeguato e facilitante una dinamica relazionale inclusiva. Secondo Canevaro, inoltre, la dinamica delle competenze può consentire di comprendere la grande differenza tra un sostegno per l'integrazione e un sostegno per l'inclusione, poiché nell'inclusione (che va oltre «l'adattamento a un contesto limitato» dato) il contesto si allarga e diventa un ecosistema ampio.

A livello micro, personale, il costrutto di competenza pare coerente e funzionale alla globalità della persona e alla multidimensionalità dei processi di apprendimento-insegnamento. Esso infatti, secondo Castoldi (2009), contempla e integra tre dimensioni costitutive: conoscenze e abilità; processi cognitivi specifici della competenza in oggetto; aspetti «extracognitivi» (motivazionali, emotivi, ecc.). L'approccio delle competenze focalizza l'attenzione su compiti che richiedono l'attivazione di strategie cognitive e socioemotive elevate (punta sull'«intelligenza» e non sulle abilità automatiche) e comporta l'impiego attivo e personale del proprio sapere in attività significative. Tali modalità paiono favorire l'apprendimento e la partecipazione di alcuni soggetti «fragili» o con BES, in relazione ai contesti (scolastici ed extrascolastici).

L'interconnessione sostanziale tra competenza e contesto connota la natura esperienziale e contestuale dell'apprendimento

per competenze; entro tale framework si realizza la possibilità di *apprendere dall'esperienza* (Dewey, 1938), anche quella più profonda, implicita e inconscia (Bion, 1962), e di apprendere dal contesto o, come afferma Canevaro (2013), di *apprendere da qualcuno e apprendere da un contesto*. L'apprendimento contestuale è per sua natura autentico, complesso, significativo e multidimensionale; la dimensione contestuale necessita di una visione sistemica ed ecologica dei processi di insegnamento-apprendimento e, *in primis*, del funzionamento globale della persona, quale quella offerta dall'ICF.

Riferendoci agli elementi e agli accadimenti relativi agli allievi e alle classi, è bene riflettere su quanto questi, formulati sotto forma di indicatori, vengano generalmente osservati e descritti nei documenti della scuola in modo semplice, lineare e monolitico; in effetti, anche quando lo sguardo dei docenti più esperti è in grado di osservare aspetti «altri» (dimensioni emotive, relazionali, corporee, contestuali e sistemiche) e di lavorare con essi, l'epistemologia prevalente per comprenderli e descriverli risulta un'epistemologia gerarchica, categorizzante e causale, in linea con sistemi di pensiero e modi per conoscere la realtà ai quali da tempo siamo abituati (Margiotta, 2014<sup>8</sup>). Più raramente, gli insegnanti sono in grado di leggere e comprendere tali dimensioni secondo un'epistemologia complessa reticolare, che si allarga anche orizzontalmente (si veda il concetto di *apprendimento esteso* di Engestrom, 1987), e ancor più raramente possiedono dispositivi e strumenti, anche in termini di documenti scolastici (PEI, PDP, POF), euristici, utili e coerenti.

Le griglie maturate e prodotte grazie al progetto nazionale di ricerca EDUFIBES, finalizzate all'osservazione e alla rilevazione dei fattori personali durante le attività di educazione motoria e fisica, possono rappresentare uno sforzo per cominciare a osservare e comprendere in un'ottica reticolare e complessa, in quanto il modello ICF fornisce un'ottima base concettuale per costruire una griglia di conoscenza del funzionamento globale (Ianes e Cramerotti, 2013) e delle relazioni tra elementi.

Secondo Ianes (2006), infatti, l'ICF, funzionando a un doppio livello vicino e lontano-analisi e sintesi, consente di costruire un quadro complessivo con il quale lo studente con difficoltà può confrontarsi. L'autore sottolinea come l'ICF funzioni sia come un microscopio, permettendo di cogliere particolari meno appariscenti ma significativi, sia come una figura dotata di significato che raccoglie e mette in relazione gli elementi emergenti. «L'osmosi tra analisi e sintesi, tra vicino e lontano, acuisce lo sguardo, mettendo in evidenza aspetti della persona che [altrimenti] sarebbero rimasti in ombra» (Ianes e Biasioli, 2005, p. 396). La teoria secondo la quale l'ICF non costituisce solo un efficace descrittore delle competenze, ma anche uno strumento di analisi e comprensione delle stesse, se opportunamente introdotta, operativizzata e accompagnata, rappresenta un aspetto di interesse e di vantaggio per i docenti.

È importante rilevare che, come sottolinea Ianes (2005), lo strumento ICF, in quanto sistema classificatorio estremamente analitico, facilita la lettura e/o l'autodescrizione del soggetto, ma necessita del fondamentale passaggio da parte degli stessi operatori sanitari della costruzione di una sintesi «clinica» concretamente descrittiva, che collega le relazioni tra gli elementi individuati. Tale operazione non è di per sé contemplata

<sup>8</sup> Relazione introduttiva del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) «La giovane ricerca in Pedagogia Speciale», Università Cattolica, Milano, 12-13 Giugno 2014.



dall'OMS, anche se le caratteristiche sostanziali dell'ICF «obbligano» a non limitarsi a un suo utilizzo come potente microscopio. L'osservazione analitica deve trovare una forma di *legame connettivo* che lo esprima e lo interpreti, una «costellazione» in cui i singoli elementi individuino una figura significativa e riconoscibile.

La preoccupazione di non limitarsi a utilizzare l'ICF come un microscopio risulta fondamentale per la messa in luce delle «nuove» risorse e delle dimensioni sulle quali agire nel quadro della complessità fenomenologica, anche quando le risorse sembrano esaurite. Entro tale quadro assumono particolare rilievo proprio i fattori contestuali, in quanto attivatori di nuove dinamiche e di nuove interazioni tra gli elementi. Come già evidenziato, l'ICF presenta un elenco dettagliato dei fattori contestuali ambientali, mentre non cataloga i fattori contestuali personali «a causa della grande varietà sociale e culturale ad essi associata» (OMS, 2002, p. 19) e ne affida l'individuazione agli utilizzatori, pur facendo qualche esemplificazione: età, sesso, classe sociale, esperienze di vita, ecc. Tuttavia, come rileva Ianes, sarebbe proprio la messa in relazione dei fattori personali (tra i quali i fattori metacognitivi «caldi e freddi») con le attività/abilità a favorire l'individuazione delle performance/competenze degli allievi con disabilità e altri BES.

In ambito scolastico, la messa in relazione di più dimensioni e componenti che costituiscono l'«azione dell'ICF» definisce il senso e il «potere pedagogico dell'ICF» per l'attivazione di processi di cambiamento della didattica in senso inclusivo, nonché la conseguente possibilità/capacità di gestione efficace delle differenze e della variabilità di bisogni educativi delle *classi complesse* (per il successo formativo di tutti). L'interconnessione tra ICF, competenze e agentività, con particolare riferimento all'osservazione,

all'individuazione e alla messa in relazione dei fattori personali degli studenti con i compiti e le attività didattiche proposte nei contesti di apprendimento, apre il campo delle sovrapposizioni e delle fecondazioni della «speciale normalità» e della corresponsabilità educativa da parte di tutti i docenti.

È fondamentale a questo punto ribadire quanto evidenziato da Ianes: le relazioni tra elementi non assumono una valenza positiva (facilitante) oppure ostacolante assoluta e definitiva; essa dipende dalle situazioni e dalle dinamiche che si verificano nel contesto.

Nella ricerca EDUFIBES, l'interconnessione tra ICF e competenze viene assunta a fondamento del quadro teorico e metodologico e viene estesa agli altri BES, oltre la disabilità, quale aspetto innovativo e caratterizzante, in grado di rinforzare il «potere migliorativo dell'ICF» e la valenza inclusiva della didattica per competenze, se «adeguatamente gestita».

## ICF e BES

Secondo le indicazioni nazionali e transnazionali, tutti i docenti e tutte le scuole devono progettare e agire processi di inclusione e diventare *scuole inclusive*. Il concetto di inclusione, pur non essendo giunto a una sua formulazione univoca e definitiva, ha allargato l'attenzione «speciale» dalle differenze e dai bisogni degli allievi con disabilità alle differenze e ai bisogni di tutti.

A partire dall'analisi già compiuta da Ianes sulle possibilità e sull'emergenza di un nuovo modello descrittivo-interpretativo che metta in relazione «ICF-disabilità e competenze», e alla luce del nuovo costrutto di BES e dell'emergente paradigma della *didattica inclusiva*, il nostro lavoro di ricerca EDUFIBES prova a compiere un'estensione del modello agli altri BES.

L'ICF aiuta a rilevare i BES in tutta la loro varietà (Chiappetta Cajola, 2014).<sup>9</sup> Il funzionamento umano (concetto chiave dell'ICF) è determinato dalle differenze di ciascuno nel proprio vissuto esistenziale, in relazione ai fattori personali e ambientali, i quali possono elevare il livello del funzionamento umano o abbassarlo. L'ICF ci aiuta a entrare e mantenerci in sintonia con le varie esigenze delle persone e dei contesti.

L'idea di BES assunta a fondamento della nostra ricerca si riferisce a una concettualizzazione che non fa riferimento alle origini eziologiche dei disturbi né alle classificazioni patologiche, bensì parte dalla situazione complessiva di funzionamento educativo e apprenditivo del soggetto, qualunque siano le cause che originano una difficoltà di funzionamento (Ianes, Macchia e Cramerotti, 2013, in Ianes e Cramerotti, 2013, p. 35). Tale concettualizzazione si fonda su un'idea di bisogno educativo speciale come «qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento (frutto dell'interrelazione reciproca tra i sette ambiti della salute secondo il modello ICF dell'OMS) problematico anche per il soggetto in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata» (ibidem, p. 36).

Nel quadro dei BES in relazione all'ICF qui delineato, la dimensione essenziale risulta quella della salute del soggetto «globalmente e sistematicamente intesa, della quale dobbiamo occuparci e che dobbiamo conoscere a fondo in tutte le sue varie interconnessioni, a prescindere dalle varie eziologie che possono avere danneggiato i singoli aspetti» (ibidem).

Tra le implicazioni per la scuola e i docenti, possiamo innanzitutto osservare che «a prescindere dalle varie eziologie» non significa che non sia utile continuare a investire nella formazione di tipo scientifico-multidisciplinare dei docenti e a costruire spazi di dialogo tra sanità e scuola per il confronto tra la ricerca sui processi cognitivi e sui meccanismi neurobiologici alla base degli apprendimenti e la ricerca educativa. Non pare opportuno esonerare i docenti dalla conoscenza delle basi neurobiologiche dell'apprendimento e delle relative connessioni con le strategie didattiche. Al contrario, abbiamo già affermato quanto l'innovazione didattica (e prima ancora l'evitamento di grossolani errori e misconoscenze) debba passare attraverso nuovi e meticcianti campi «sovrapposti» di conoscenza (Gomez Paloma, 2009; 2013; Damiani, 2012).

Lo sguardo bio-psico-sociale di un approccio «su base ICF» ci conduce avanti, aiutandoci a evitare il rischio di fermarci ai singoli deficit neurobiologici e ai relativi interventi abilitativi e/o riabilitativi e compensativi, in un'ottica quasi meccanicistica o miracolistica, e ci protegge dai rischi iatrogeni o quantomeno «sanitario-simpatizzanti», che portano a investire energie su interventi di esperti esterni per ottenere diagnosi sempre più precoci o potenziamenti sempre più «scientifico-mirati», disinvestendo dalla didattica.

Con il modello ICF, i docenti ricavano un vantaggio «professionale» nel guadagno di una forte base concettuale per la costruzione di una griglia di conoscenza del funzionamento educativo e apprenditivo di un individuo (Ianes e Cramerotti, 2013).

Mettendo al centro dell'azione educativo-didattica il concetto di funzionamento educativo e apprenditivo, si opera una sorta di estensione del campo di azione a scuola verso un campo integrato di interconnessioni tra

<sup>9</sup> L. Chiappetta Cajola, Relazione Incontro conclusivo Sperimentazione ICF del MIUR, Bienno (BS), Giugno 2014.

elementi; una sorta di campo di forze (Lewin, 1951) in cui gli eventi ai livelli microcosmico e macrocosmico si influenzano reciprocamente in un sistema ecologico di interdipendenze (Bateson, 1977). Il soggetto principale, l'allievo, fa parte di tale sistema e ne condivide le interconnessioni, ma anche gli altri soggetti/oggetti sono nel sistema: essi sono *il* sistema.

Entro tale quadro perde di significato il fatto di continuare a provare a osservare, conoscere e intervenire sul singolo soggetto (l'allievo) concepito in modo scollegato dal resto delle componenti del campo e dalle interrelazioni tra di essi. Cambia dunque l'oggetto da osservare (che non è un elemento, ma una relazione o rete di relazioni tra elementi) e devono cambiare gli strumenti e le modalità per osservarlo.

L'osservazione, l'identificazione e il conseguente intervento per i BES a scuola, per avere qualche speranza di realizzazione (oltre lo sconcerto della complessità) e di successo (oltre gli spontaneismi), necessitano di nuovi e validi dispositivi concettuali e metodologici.

La ricerca EDUFIBES costituisce un tentativo per co-costruire con i soggetti-attori interessati (insegnanti, dirigenti scolastici, famiglie e allievi) un dispositivo nuovo e complesso per aiutare a osservare il nuovo oggetto complesso (campo/contesto relazionale), a comprendere come osservarlo e a mettere in relazione quanto osservato per l'azione. L'osservazione del funzionamento e dei BES nel quadro ICF consiste nella messa in relazione dei vari componenti.

Lo sfondo, il contenitore di questi «nuovi sguardi e azioni professionali», è rappresentato dal quadro delle competenze delle Indicazioni Nazionali del 2012, il quale, come già evidenziato, favorisce la messa in relazione degli elementi, delle dimensioni della persona e del contesto, delle capacità e performance con i fattori contestuali ambientali e personali.

Le schede operative e gli altri materiali costruiti dal gruppo di ricerca costituiscono degli strumenti in tal senso, principalmente a uso dei docenti.

Un ulteriore aspetto di interesse nella concettualizzazione di BES qui assunta si riferisce alla messa in luce della sua natura relativa, o meglio della «dinamicità e provvisorietà». Come per altri costrutti centrali e problematici (come quello di intelligenza), le cui implicazioni e ricadute nella vita delle persone e nelle azioni professionali sono pesanti, anche con il concetto di BES è fondamentale assumere una prospettiva dinamica non entitaria; non siamo infatti di fronte a una sostanza della natura umana, a un'entità valida in sé e per sé.

Come evidenzia Gomez Paloma (2014), è bene puntualizzare che il processo di identificazione non si accompagna a un processo di etichettamento. La speciale normalità, come la definisce Ianes (2006), è il fondo integratore pedagogico sul quale costruire gli strumenti e i criteri per radiografare pedagogicamente i punti di forza e di debolezza degli alunni. È proprio questa mappatura dei vari aspetti antropologici del soggetto che, con la sua dinamicità e transitorietà intrinseca, offre al docente la possibilità di leggere il fenomeno dell'inclusione secondo una visione olistica e non selettiva, dove la salute prevale sulla malattia e la qualità del soggetto diventa il perno su cui fare ruotare le varie strategie.

Emerge così un *continuum* tra BES e «normalità» e tra normalità e problematicità.

Aspetto critico di tale concezione dei BES, a detta dello stesso Ianes, è che il punto di passaggio da una situazione all'altra rischia di essere arbitrario se non vengono definiti dei criteri il più possibile oggettivi a tutela del soggetto, nel nostro caso dell'alunno. L'ottica con cui verrà giudicato «problematico» un certo tipo di funzionamento dipenderà dal sistema di valori di chi opera questo giudi-

zio: se la priorità verrà data, ad esempio, al benessere dell'alunno in difficoltà o, invece, a quello di chi riveste ruoli di potere (insegnante, genitore).

In effetti, la domanda su «come accorgersi dei funzionamenti problematici», ovvero su come capire quando siamo in presenza di un BES, costituisce uno dei quesiti che più frequentemente i docenti pongono. Tale questione pare rappresentare il nodo critico aperto dalle disposizioni ministeriali sui BES nei confronti del quale spesso la scuola pare sprovvista di strumenti e conoscenze adeguati. L'incertezza e la confusione che ne derivano possono condurre a situazioni reattive di immobilismo o negazione dei problemi (e dei BES) o, al contrario, a processi di delega totale a professionisti altri. Lavorare nelle classi con allievi con BES significa doversi assumere delle responsabilità di scelta e dover fronteggiare aspetti di incertezza, confusione, non conoscenza (dei problemi, delle cause e degli effetti, delle soluzioni, ecc.).

Ma come fare per passare da una sensazione soggettiva di disagio a una valutazione che quel funzionamento, in quel momento, è effettivamente problematico per il soggetto?

Ianes<sup>10</sup> propone criteri *il più possibile oggettivi* per decidere: il danno, l'ostacolo e lo stigma sociale.

In base a tali criteri è possibile capire se la preoccupazione che viviamo nei confronti dell'apprendimento e dello sviluppo dei nostri alunni è realmente fondata; in altre parole, abbiamo la possibilità di valutare un funzionamento problematico come BES. L'identificazione di BES comporta una presa in carico deontologica che obbliga all'intervento pedagogico, psicologico e didattico (trattandosi di funzionamento

educativo-apprenditivo) oltre a quello fisico e biologico, se necessario.

Tale valutazione del BES non si riferisce a classificazioni nosografiche o eziologiche ma serve per cogliere globalmente tutte le condizioni di dis-funzionamento al fine di costruire una didattica inclusiva ben individualizzata. La valutazione costituisce un'azione consapevole e intenzionale; un'azione educativa che deve essere situata entro un quadro e riconosciuta come tale, per la quale i docenti devono essere adeguatamente formati.

Ci pare a questo punto importante ribadire il sottile confine tra «problema» e «differenza» e la necessità della sussistenza di tale confine; lo sconfinamento «acritico e inconsapevole» è pericoloso sia nel caso in cui le differenze vengano viste come problemi (da eliminare o sanare) sia nel caso in cui i problemi vengano vissuti come differenze (da misconoscere o sottostimare).

Riteniamo che una didattica per competenze, costruita intorno a un dispositivo che crea, osserva e cura le relazioni tra gli elementi del contesto come l'ICF, possa aiutare i docenti a cogliere il sottile confine e a gestirne la dinamica.

## **Competenze e didattica inclusiva per BES nel quadro dell'ICF**

Quali sono i vantaggi di un approccio integrato Competenze-ICF per gli allievi con BES? La risposta può essere ricercata differenziando il tema dell'attenzione e della presa in carico attraverso la didattica «speciale-ordinaria» (per competenze), da parte di tutti i docenti, degli allievi con BES, già identificati/diagnosticati, dal tema/problema dell'individuazione dei potenziali o «sospetti» allievi con BES.

Nel caso, per quanto riguarda i DSA o altri disturbi evolutivi specifici, ad esempio,

<sup>10</sup> D. Ianes, Relazione presso il Convegno sui Bisogni Educativi Speciali della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), Roma, Dicembre 2012.

assumere la logica «connessionistica» sopra esplicitata significa partire dalla diagnosi di deficit di origine neurobiologica per mettere in relazione le abilità/dis-abilità o capacità/in-capacità descritte in essa con i fattori personali (ad esempio autostima e autoefficacia e capacità strategiche di *problem solving*) osservati a scuola, giungendo in tal modo all'individuazione delle attività, performance o competenze derivanti dalla loro interconnessione.

I fattori personali costituiscono dei fattori contestuali in quanto attivano, più o meno efficacemente, il contesto. Per esemplificare, in presenza di capacità personali quali la capacità di chiedere aiuto e/o di individuare strategie di fronteggiamento e di compensazione nei confronti dei propri deficit o limiti, il contesto scolastico sarebbe modificato in modo più efficace e vantaggioso per lo studente rispetto a un contesto entro il quale si muoverebbe uno studente privo di tali capacità.

La performance o competenza di «funzionamento» dell'alunno emerge dunque dalla risultanza dell'interazione tra caratteristiche personali (capacità)-bisogno educativo speciale (deficit o difficoltà)-contesto e non più soltanto dalla presenza/assenza di un BES in termini di deficit neurobiologico (oggetto di diagnosi clinica-etichetta diagnostica).

Occorre rilevare che l'idea di competenza/performance emergente da tale quadro è strettamente dipendente dal contesto; la competenza/performance potrà realizzarsi solo se il contesto lo consentirà. In sintesi, il funzionamento globale di interazione tra componenti necessita di un contesto integrato e globale (facilitante o «capacitante») nel quale mettere in moto relazioni tra tutti i componenti.

In ambito sanitario, anche nell'ultima versione del manuale diagnostico statunitense, il DSM-V (*Diagnostic and Statistical*

*Manual of Mental Disorders*), si riconosce la necessità di allargare lo sguardo a più dimensioni. È stato proposto un sistema di valutazione dimensionale trasversale con lo scopo di fornire informazioni aggiuntive che accompagnino il clinico nel processo diagnostico e oltre. I fattori indagati sono definiti trasversali, in quanto attraversano i confini del singolo disturbo e tracciano una linea guida di base su cui procedere per la pianificazione del trattamento, la valutazione del risultato o il perfezionamento della diagnosi. Alcuni di questi fattori si riferiscono a tratti di personalità quali, ad esempio, l'umore e l'ansia. La loro valutazione si basa sui punteggi di self-report attraverso una scala a 5 punti, ove lo 0 indica l'assenza del problema. I fattori/dimensioni del DSM-V risultano in parte simili ai fattori personali dell'ICF contemplati nella nostra ricerca.

Occorre quindi che la scuola predisponga nuovi contesti di apprendimento e di valutazione che consentano di osservare, considerare e mettere in moto le relazioni tra le diverse componenti (fattori personali-aiuti e fattori corporei-funzioni neurobiologiche deficitarie), per favorire il funzionamento globale ed ecologico dello studente e realizzare performance-competenze di successo.

Viene così rafforzata l'idea della didattica (e valutazione) per competenze come didattica coerente con un'idea di didattica inclusiva: una didattica ordinaria in grado di favorire la messa in moto di competenze e il successo formativo di tutti, anche degli allievi con difficoltà o disturbi. In effetti, la ricerca educativa e didattica propone tra le strategie *evidence based* (cfr. Calvani, 2012) l'uso di ambienti di apprendimento «immersivi» (*immersive design*), basati su compiti realistici, tratti dalla vita quotidiana o lavorativa (*job-realistic task*), allo scopo di affinare la capacità di «leggere i problemi» (Clark, 2010, p. 66).

Ci pare altresì importante notare come l'idea di fattori personali, riferiti nella ricerca EDUFIBES per lo più a fattori personologici di natura psicologica, non sia da considerarsi in senso individualistico o solipsistico, centrata su una visione della persona come isola; al contrario, nel quadro ICF di Ianes emerge un'idea complessa di «fattori personali in situazione». Possiamo inoltre considerare come i fattori siano personali proprio in virtù del fatto di appartenere alla persona e la persona è tale solo entro una relazione ed entro un contesto di relazioni. Secondo Buber (1923), il fatto fondamentale dell'esistenza è «l'uomo-con-l'uomo» ed è questa relazione a connotare un essere umano. L'«esistenza autentica», infatti, si costruisce attraverso un percorso edificato sulla relazione educativa, la cui finalità consiste nel promuovere autonomia e capacità di risposta alle diversificate richieste della vita.

I fattori personali risultano, così, attivatori di relazioni in quanto si manifestano entro un contesto di relazioni con gli altri e come tali risultano facilitatori dello sviluppo di capacità e competenze del singolo, verso la possibilità (o la libertà, per dirla con Nussbaum) di un'esistenza autentica.

Emerge una visione di allievo come sistema-uomo complesso e interconnesso nella sua complessità esistenziale, che supera la visione dell'allievo come persona «fragile e deficitaria» schiacciata sul suo problema. Emerge altresì una dimensione comune della persona, in quanto persona, che integra e supera (ma non annulla) le differenze individuali, offrendo una soluzione al dilemma del pluralismo educativo tipico della pedagogia speciale (cfr. Pavone, 2010).

I fattori personali sono attivatori del contesto e lo modificano: una richiesta di aiuto crea un contesto di aiuto; la condivisione crea un contesto comunitario; l'autoefficacia genera *agency* che conduce all'azione sul con-

testo, mentre una scarsa autoefficacia porta all'immobilismo del contesto. In tutti i casi, i fattori personali si misurano sempre nel contesto esistenziale autentico. Non risulta perciò possibile una didattica che tenga conto dei fattori personali se non come didattica che «usa il contesto» e che tiene conto del contesto, così come deve necessariamente usare il contesto una didattica per competenze.

Anche nel caso di allievi non ancora identificati come allievi con BES, l'approccio integrato ICF e Competenze pare offrire significativi vantaggi in quanto in grado di costituire anche un adeguato setting educativo/osservativo per la conoscenza e la raccolta di informazioni sul funzionamento globale, anche prima o in assenza di diagnosi.

Tale setting scolastico consente infatti di osservare e rilevare eventuali BES «facendo» didattica ordinaria. Gli obiettivi di apprendimento delle I.N. 2012 mettono in moto comportamenti in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti attraverso l'osservazione dei quali gli insegnanti ricavano importanti dati di conoscenza degli allievi. In realtà, possiamo affermare che da sempre i docenti osservano i loro allievi per conoscerne le caratteristiche e capire come aiutarli; tuttavia, per gestire la complessità attuale in modo efficace (e con minore sforzo), occorre farlo in modo più consapevole e sistematico (sapere che cosa si osserva, perché lo si osserva e come).

È questo lo scopo principale dei percorsi, dei materiali e delle strategie forniti ai docenti nell'ambito della ricerca EDUFIBES, a partire dai traguardi di competenze dell'educazione motoria e fisica.

Nell'interazione reciproca tra persona e contesto, la palestra o gli altri luoghi deputati all'educazione corporea e motoria consentono la valorizzazione e favoriscono l'emergenza di aspetti e dimensioni tradizionalmente misconosciuti come quelli corporei ed emotivi.

Secondo Gomez Paloma, infatti,

il setting didattico che si viene a determinare nell'ambito dell'Educazione Fisica nel primo ciclo rappresenta un ottimo framework valutativo per l'identificazione dei BES. La classe e i suoi vincoli, strutturali e relazionali, spesso limitano, o addirittura reprimono, quelle manifestazioni funzionali, relazionali e sociali che gli studenti vorrebbero/potrebbero esprimere/comunicare. La connotazione di «artefatta», infatti, rischia di essere la più idonea per la percezione/lettura dei fenomeni condotta in aula, facendo correre il pericolo di fare inciuciare parte dei dati recuperati da test e strumenti valutativi. Questo rischio è ancora più significativo quando i dati da analizzare fanno capo a strumenti qualitativi e che analizzano indicatori psico-sociali e affettivo-relazionali. Sono proprio questi, infatti, gli indicatori che maggiormente devono essere esaminati, i quali, rispondendo ai Fattori Personali citati nell'ICF, difficilmente potranno essere rilevati in contesti formali, come ad esempio in occasione di una visita medica o una consulenza psicopedagogica. I rapporti profondi e indissolubili che legano la corporeità alla formazione della propria identità individuale, sociale e all'apprendimento supportano una nuova visione olistica della motricità, che non può essere ridotta esclusivamente a una semplice risultante di processi strettamente biologici, ma deve essere considerata espressione d'intelligenza, affettività e autodecisione cosciente. I processi cognitivi legati all'apprendimento, in uno scambio dinamico con i comportamenti sociali e i sistemi comunicativi, possono essere considerati tutti meccanismi conoscitivi che poggiano sulla motricità. In base a tale considerazione, tutti gli indicatori osservati a scuola, se ben confrontati/supportati con/dai dati raccolti dalle famiglie, consentono una lettura del fenomeno dei BES secondo un nuovo approccio integrato su basi qualitative scientificamente valide. (Gomez Paloma, 2014, pp. 4-5)

### **La costruzione del percorso di ricerca, ICF-Competenze (I.N. 2012) e BES, a partire dall'Educazione Fisica. Verso una «didattica bio-psico-sociale»**

La ricerca EDUFIBES, oltre che dall'estensione del quadro di riferimento integrato ai di

la della disabilità, è caratterizzata dalla scelta della centralità della dimensione corporea e motoria in ambito scolastico.

[Oggi] le Indicazioni Nazionali del 2012 vanno proprio a confermare questa visione dell'educazione fisica, [che] promuove la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti. [...] è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive [...] promuove il valore e il rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile [...] partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione [...] attraverso la dimensione motoria l'alunno è facilitato nell'espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale. (MIUR, 2012, p.73)

Un'educazione fisica, pertanto, ampiamente riconosciuta dalle stesse Indicazioni Nazionali 2012 come setting osservativo attraverso il quale registrare azioni e comportamenti utili non solo all'identificazione dei BES, ma anche alla stesura degli eventuali PDP.

Questi evidenti principi che valorizzano l'Educazione Fisica ci possono condurre a un cambiamento e a una ricaduta sul sistema scuola in generale; oltre all'allievo con BES e la classe che partecipa alla sperimentazione, infatti, è più che necessario, oggi, attivare una ridefinizione delle idee e delle pratiche sui luoghi dell'inclusione/esclusione. La fisicità e la spazialità, infatti, hanno una grande connessione logica e concettuale.

Spesso, nell'opinione comune dei docenti e delle famiglie, viene attribuito un giudizio negativo al fatto che gli allievi con BES vengano portati fuori dall'aula per svolgere attività differenziate dal resto della classe. Come evidenzia Ianes (2014, pp. 53-54), non è il «luogo altro» a essere il problema, bensì il fatto che, poiché generalmente escono

dall'aula *solo* gli alunni con BES, il «fuori» diventa il luogo dei deficit e delle difficoltà, mentre il «dentro» è il luogo positivo della normalità e dell'appartenenza. Se uscissero tutti gli alunni e tutti facessero attività in altri luoghi, le attribuzioni di valore negativo si attenuerebbero.

In quest'ottica, la palestra, come il cortile o altri spazi comuni si connotano come luogo del «fuori» condiviso; un luogo altro potenzialmente e intrinsecamente inclusivo perché mette tutti nella condizione di fare esperienza del fuori, dell'altrove dallo spazio ordinario dell'aula. Il cortile e la palestra assumono un significato educativo sia concreto sia simbolico, proprio attraverso l'attività didattica che in essi si compie (fisica e motoria), connotandosi quindi come spazio intermedio tra il dentro e il fuori, tra la mente e il corpo, tra l'individuale e il collettivo.

La scelta dell'attività fisica e delle sue dimensioni correlate (simboliche e materiali) pare dunque caratterizzarsi come un utile «amplificatore» delle dinamiche e dei processi di apprendimento e partecipazione degli studenti e del miglioramento professionale dei docenti.

L'obiettivo consiste nel mettere in luce le dimensioni, gli elementi e le loro interrelazioni come «bilancio di competenze», ovvero come *costellazione di fattori* che, interagendo, possono individuare la competenza (Ianes, 2006). La competenza offre una pista per andare oltre il deficit, allargando lo sguardo oltre il singolo fattore che non «funziona» per individuare altri componenti e le loro interazioni. La competenza in relazione all'ICF complessifica, offre una visione sistemica e quindi offre nuove *chances*, perché l'oggetto di lavoro non è più la singola abilità/disabilità, ma rappresenta una dinamica contestuale, sistemica complessa. La competenza osservata e valutata in situazione, nella sua relazione con i fattori contestuali, diventa un oggetto

di lavoro dell'insegnante che offre nuove e aumentate possibilità perché è più ampio, sfumato, dinamico.

Si riafferma l'idea di adeguatezza del paradigma delle competenze come una via per bypassare il deficit neurobiologico e la dis-abilità o la non capacità o il non possesso di abilità degli allievi con BES. In tal senso, potremmo definire la didattica per competenze che dialoga con l'ICF come una «didattica bio-psico-sociale».

Come già rilevato, l'ottica bio-psico-sociale consente di ricollocare il disturbo oltre la persona: ciò significa che i problemi connessi agli apprendimenti dei soggetti devono essere affrontati anche attraverso una modificazione ambientale organizzativa, attivando protezioni nei confronti dei rischi di riduzione e semplificazione già evidenziati da Canevaro (2006) e ri-attualizzati dalla normativa italiana sui BES, in linea con il quadro ICF. Viene così evidenziata la necessità di intervenire sul contesto, anche in termini valutativi, oltre che sulla persona e sui suoi errori, deficit e mancanze; nella visione sistemica, entrambi i poli (persone e contesti) svolgono, infatti, una funzione determinante e interdipendente nella realizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento-valutazione.

### **Conclusioni e prospettive: dalla ricerca all'esperienza come formazione in servizio**

In attesa di interpretare i risultati del progetto EDUFIBES in procinto di pubblicazione, è bene soffermarci sul ruolo della ricerca quale alveo concettuale e grimaldello motivazionale con i quali i docenti possono formarsi in servizio per l'appropriazione di competenze metodologico-didattiche.

In riferimento a quest'ultimo punto, Ianes propone l'assunzione del profilo dei docenti



inclusivi dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education come quadro di riferimento generale per i processi di formazione degli insegnanti. «Vale la pena tendere sempre più verso la prospettiva inclusiva nelle didattiche generali e nelle tantissime didattiche disciplinari che costituiscono il curriculum» (Ianes, 2014, p. 146). Tra le indicazioni, emerge infatti, la necessità di sostenere varie forme di autovalutazione delle competenze inclusive, sia a livello individuale sia a livello di scuola. Nell'articolazione delle varie aree di competenza, il profilo si compone di quattro grandi dimensioni valoriali, ognuna delle quali richiede diverse competenze:

1. valorizzare le diversità degli alunni;
2. sostenere tutti gli alunni e avere elevate aspettative di apprendimento per tutti gli alunni;
3. lavorare in team;
4. coltivare personalmente il proprio *lifelong learning*.

«Ogni valore ha al suo interno due grandi aree di competenze che si articolano in tre componenti:

- gli atteggiamenti e le opinioni;
- le conoscenze;
- le abilità specifiche.

Tali componenti devono essere presenti in modo positivo per riuscire a tradurre in prassi coerenti ed efficaci il valore fondamentale» (ibidem, p. 147).

Quest'ultima considerazione rappresenta il punto chiave allo stato attuale della situazione dei BES in Italia. Possiamo osservare che spesso le «cose non funzionano» proprio perché manca qualche passaggio fondamentale a uno dei tre livelli individuati. Le conoscenze promosse in modo massiccio e pervasivo negli ultimi anni, anche grazie all'istituzione di percorsi strutturati a livello centrale (ad esempio Master sui BES e investimento sui CTS), oltre all'infaticabile

azione di informazione capillare attivata da Associazioni come l'AID e dalle Università, non paiono garantire un cambiamento delle pratiche a scuola. Le conoscenze devono essere supportate dal possesso di abilità specifiche; su quest'ultimo aspetto si stanno, infatti, orientando la domanda e l'offerta di nuovi percorsi formativi di ricerca-azione e ricerca-formazione. Tuttavia, la componente ancora misconosciuta e per molti versi più difficilmente raggiungibile e modificabile risulta quella degli atteggiamenti, delle percezioni e delle credenze.

È verosimile pensare che i «boicottamenti» e le resistenze dei docenti nei confronti del cambiamento in senso inclusivo, che come abbiamo visto si connotano come cambiamenti radicali e multidimensionali, siano determinati proprio dalla mancanza di atteggiamenti positivi e dalla persistenza di credenze e valori (dis-valori) «pre-inclusivi» quali, ad esempio, la centratura sui programmi o sulla valutazione sommativa (medie matematiche) selettiva e competitiva (adatta per «preparare» gli studenti ai livelli successivi). Tra questi, un peso rilevante assumono le percezioni nei confronti della propria professionalità e relativa *mission*, anche in termini di aspettative di riconoscimenti (sociali, di carriera e/o economici).

La percezione di confusione e sovraccarico che i docenti spesso si trovano a vivere, da tempo evidenziata in letteratura come un «attributo fisiologico» della professionalità docente (Frighi, 1984; Blandino e Granieri, 1995), pare attualmente rinvigorita dal quadro BES (e prima ancora da quello dei DSA), che ha spostato l'attenzione «speciale» oltre la disabilità, e dall'estensione dei compiti di cura dei bisogni educativi speciali a tutti i docenti, verso la «normale specialità» (Ianes, 2006).

Risulta quindi essenziale favorire azioni di formazione e di ricerca che sappiano gestire e accompagnare la dinamica del cambiamento

positivo, a tutti i livelli (delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti e credenze).

La ricerca EDUFIBES si inserisce a pieno titolo nella dinamica complessa e critica di allargamento concettuale e di pratiche richiesto a tutti i docenti, offrendo modelli e strumenti adeguati per gestirne i processi in modo consapevole e proattivo.

Il percorso di ricerca si fonda, infatti, sulle quattro dimensioni valoriali del profilo europeo sopra citate e presidia ciascuna delle tre componenti delle varie aree di competenza.

In sintesi, gli elementi di valore e di novità della ricerca possono essere così riassunti:

- *a livello teorico*: la definizione di un quadro di riferimento sullo sviluppo e sull'apprendimento attualizzato, anche alla luce delle Neuroscienze, in quanto intrinsecamente «riparativo dell'errore di Cartesio», nell'interpretazione delle relazioni corpo-emozioni-pensiero nella mente incarnata e nell'apprendimento incarnato (cfr. Gomez Paloma, 2009; 2013);
- *a livello didattico*: nella definizione e nell'operativizzazione di un modello di didattica inclusiva-integrata-sistemica (che mette in relazione ICF-I.N.-BES);
- *a livello personale e professionale* (dello studente e del docente), per lo sviluppo delle capacità di mettere in relazione e di integrazione, oggi riconosciute come qualità dell'intelligenza (Siegel e Bryson, 2012). Si evidenzia il valore euristico, trasformativo di un modello fondato sulle interconnessioni, che intende favorire lo sviluppo di menti integrate e capaci di mettere in relazione.

Il quadro delineato e i percorsi operativi attivati cercano di favorire un orientamento verso la ricerca didattica e la realizzazione di cambiamenti nella quotidiana gestione delle classi, attraverso la rivisitazione e la ridefinizione delle pratiche e dei significati in termini di didattica inclusiva, ovvero

abilitativa-capacitante (cfr. Sen, 2004; Nussbaum, 2011) per competenze e per tutti, a partire dai compagni che hanno bisogno di particolari aiuti.

L'impianto metodologico della Ricerca-Azione (R-A) risulta funzionale al processo inclusivo di valorizzazione delle differenze. L'inclusione come progetto di vita capace di narrar(si) e attuar(si) come differenza in una rete di reti di saperi e pratiche in comune porta allo sviluppo di una competenza co-evolutiva, che è la capacità di stare nel cambiamento in un processo di relazioni con l'altro-con gli altri. La R-A partecipata si connota come un processo di co-educazione, co-sviluppo e co-trasformazione. Il processo inclusivo si realizza nella sua dimensione ecologica per osservare non solo il sistema vivente, ma anche il sistema vivente nelle sue relazioni allargate con il sistema-mondo (Bronfenbrenner, 1979), e nella sua dimensione processuale secondo una sorta di «equilibratura maggiorante» (Piaget, 1928).

Se il cambiamento è frutto di una risposta a una difficoltà, a un elemento disturbante — come può essere vissuto un allievo con BES in classe — la prospettiva inclusiva non si focalizza sul disturbo e sulla difficoltà, in quanto, essendo una proposta proattiva, non ha come obiettivo l'eliminazione della difficoltà (o dell'allievo...), bensì quello di aiutarci a porci nuove domande rispetto a tale difficoltà.

Cambiare la prospettiva può far cambiare l'idea di difficoltà.

## Bibliografia

- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi (ed. or. 1972).
- Bion W.R. (2009), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando (ed. or. 1962).
- Blandino G. (2011), *Psicologia come funzione della mente*, Torino, Utet.

- Blandino G. e Granieri B. (1995), *La disponibilità ad apprendere*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Buber M. (1958), *Io e tu*. In Id., *Il principio dialogico*, Milano, Comunità (ed. or. 1923).
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2006), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2009), *Vieni in classe con noi solo se sei un po' come noi...*, «Educazione interculturale», vol. 7, n. 1, gennaio 2009, pp. 5-8.
- Canevaro A. (2012), *Verso il superamento degli specialismi esclusivi*, «L'integrazione scolastica sociale», vol. 11, n. 1, pp. 29-41.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci.
- Chiappetta Cajola L. e Ciraci A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando.
- Clark R.C. (2010), *Evidence-based training methods: A guide for training professionals*, Alexandria (VA), ASTD Press.
- Clark A. e Chalmers D. (1998), *The extended mind*, «Analysis», vol. 58, pp. 7-19.
- d'Alonzo L. e Maggolini S. (2013), *DSA. Elementi di didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Milano, Rizzoli.
- Damiani P. (2012), *Neuroscienze e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: Verso una «Neurodidattica»?*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 11, n. 4, pp. 367-378.
- Dewey J. (1938), *Experience & education*, New York, Kappa Delta Pi.
- Edelman G.M. (2006), *Second Nature: Brain Science and Human Knowledge*, London, Yale University Press, trad. it. *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.
- Engestrom Y. (1987), *Learning by expanding. An activity theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta Konsultit.
- Fornasa W. e Medeghini R. (2006), *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, Milano, FrancoAngeli.
- Fornasa W. e Medeghini R. (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Frega R. (2003), *Teorie delle competenze. Alcune implicazioni nelle pratiche formative e di bilancio*, «Professionalità», n. 75.
- Frighi L. (1984), *Manuale di igiene mentale*, Roma, Bulzoni.
- Gomez Paloma F. (a cura di) (2009), *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*, Salerno, Edisud.
- Gomez Paloma F. (2012), *Didattica...mente corporea. Dai domini scientifici al curricolo del docente*, Napoli, Guida.
- Gomez Paloma F. (2013), *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Roma, Nuova Cultura.
- Gomez Paloma F. (2014), *Book della ricerca EDU-FIBES*, <http://www.edufibes.it/Edufibes/>
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge.
- Hollenweger J. e Kraus O.E. (a cura di) (2011), *ICF-CY*, Göttingen, Huber Hans.
- Ianes D. (2004), *La Diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Biasioli U. (2005), *L'ICF come strumento di classificazione, descrizione e comprensione delle competenze*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 4, n. 5, pp. 391-422.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Lewin K. (1951), *Field theory in social science*, a cura di Dorwin Cartwright, London, Tavistock.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.

- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Marzano R.J., Pickering D.J. e Pollock J.E. (2001), *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Morin E. (2008), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Torino, Einaudi.
- Nussbaum M. (2011), *Creating capabilities. The human development approach*, Cambridge (MA)-London, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione*, Milano, Mondadori.
- Piaget J. (1928), *The child's conception of the world*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Recalcati M. (2014), *Non è più come prima. Eloquio del perdono nella vita amorosa*, Milano, Raffaello Cortina.
- Sen A. (2004), *UN Human Development Report: Chapter 1: Cultural Liberty and Human Development Programme*, in UNDP website.
- Siegel D. e Bryson T.P. (2012), *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*, Milano, Raffaello Cortina.
- Trincherò R. (2013), *Costruire, valutare, certificare competenze*, Milano, FrancoAngeli.
- Winnicott D. (1971), *Playing and reality*, London, Tavistock, trad. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974.

## Abstract

*This article introduces the theoretical frameworks of a national study attempting to combine the competence model and the anthropological model of the ICF (International Classification Functioning, Disability and Health) in order to identify pupils with SEN and to create future didactic practice of an inclusive nature. The experimentation was introduced as part of the ministerial projects for the accompaniment to National Guidelines for the first cycle (MIUR 2012), but gradually developed with scientific and cultural reflections and operative factors which define its originality and its heuristic scope, also through the elaboration of tools for helping teachers manage classes with Special Educational Needs.*

*What binds this national study together is the scientific revolution in the biopsychosocial interpretation of the subject, a vision which also makes use of the theory of Embodied Cognitive Science in order to value individuals in their indivisibility, recognising that context, wellbeing and learning at this stage have too many elements in common to prevent inclusive didactics from tending to regenerate ordinary didactics more and more.*