

Organizzazione della didattica e della valutazione nella prospettiva inclusiva

monografia

Lucia Chiappetta Cajola

Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi Roma Tre

Sommario

Nell'attuale dibattito sull'efficacia dei sistemi educativi in direzione inclusiva, la qualità dell'organizzazione della didattica è considerata un elemento chiave ai fini della rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione degli alunni alla vita scolastica.

Questa prospettiva culturale, da un lato, allontana il rischio di forme di insegnamento uniformi e, dall'altro, esige, necessariamente, competenze specifiche per la messa a punto di ambienti di apprendimento adatti a ciascun allievo e, quindi, concepiti secondo i principi dell'individualizzazione e della personalizzazione.

Coerentemente con questa scelta prospettica, il contributo riflette su come l'organizzazione inclusiva della didattica instauri una sinergia procedurale e significativa con la valutazione, realizzando una circolarità virtuosa, tale da permettere la rimozione dei fattori ambientali che, di volta in volta, ostacolano i processi di inclusione.

La circolarità didattico-valutativa può così avvalersi dell'approccio concettuale e operativo dell'ICF, entro cui i fattori ambientali sono considerati decisivi per i processi di inclusione e di fatto, corresponsabili, per buona parte, del successo o dell'insuccesso formativo dell'allievo.

Parole chiave

Inclusione, organizzazione didattica, valutazione, fattori ambientali, ICF-CY.

Dimensione inclusiva dell'organizzazione della didattica

Nell'attuale dibattito nazionale e internazionale sull'efficacia dei sistemi educativi (Domenicci, Zanniello e Coggi, 2017; Hattie, 2012; Mitchell, 2014), la qualità dell'organizzazione della didattica è considerata tra gli elementi

chiave della scuola inclusiva (UNESCO, 2005; 2009), i cui principi ispiratori, radicati nella lotta alla discriminazione, alla diseguaglianza e all'esclusione dall'istruzione in particolare delle fasce più deboli, sono tesi a orientare le scelte formative per impedire che le differenze diventino disuguaglianze e che determinate caratteristiche individuali impediscano lo

sviluppo del potenziale formativo di ciascun allievo (OECD, 2012).

Nell'ottica inclusiva, l'organizzazione didattica risulta, infatti, cruciale affinché ciascun allievo possa sviluppare «un'identità consapevole e aperta» (MIUR, 2012a, p.7) ed essere valorizzato, trattato con rispetto e fornito di uguali opportunità di sviluppo (ONU, 2015),¹ pur nella vasta eterogeneità delle classi (MIUR, 2012b; 2013; ISTAT, 2016; 2017) e delle tante declinazioni della differenza (Deleuze, 1997; Deleuze e Guattari, 2003).

Da questo punto di vista, la tensione a promuovere il successo formativo (DPR 275/99) si integra e si completa con il principio di equità (Rawls, 1971) e pone in primo piano l'importanza strategica di una visione-azione progettuale dei processi didattici, comprensivi di quelli valutativi e di certificazione delle competenze in grado di prevenire i rischi di emarginazione e di esclusione da ogni circuito vitale (Pavone, 2010) garantendo i valori costituzionali di libertà ed eguaglianza.

Assumendo le diversità come punto di partenza, è dunque necessario creare le «migliori condizioni» per apprendere, rinnovando e differenziando in modo flessibile e creativo gli itinerari formativi per renderli non solo più adatti al tempo presente, ma soprattutto significativi per le esigenze di ciascuno, con costante sollecitudine e forte attenzione alle caratteristiche e ai bisogni individuali, in modo tale che ciascuno possa scoprire e sviluppare il proprio talento, inteso non come tratto di rara genialità, ma come potenzialità

individuale e creativa (Chiappetta Cajola, 2017; Margiotta, 2017).

La meta del processo educativo, infatti, è rappresentata non soltanto dall'uguaglianza delle opportunità di accesso al sistema di istruzione, ma anche dall'uguaglianza delle opportunità finali di successo, ovvero dal raggiungimento dei risultati ottimali per ciascuno, che possono realisticamente essere conseguiti dalla maggior parte degli allievi (Block, 1977; Bloom, 1979) «se gli insegnanti impiegano sistematicamente e accuratamente modalità e mezzi didattici adattati alle loro differenze» (Chiappetta Cajola, 2013, p. 30).

Appare evidente che tale prospettiva culturale esige specifiche competenze degli insegnanti per la messa a punto di ambienti di apprendimento adatti a ciascun allievo e, quindi, concepiti secondo i principi rigorosi dell'individualizzazione e della personalizzazione.

È, infatti, indispensabile estendere lo sguardo sull'ambiente dove avviene il processo istituzionale e educativo, orientandolo all'eliminazione degli ostacoli e all'implementazione dei «facilitatori» (WHO, 2001; 2007; Booth e Ainscow, 2014). In altri termini, occorre «aprire, creare nuovi spazi-tempi di formazione, giocare sui raggruppamenti a più vasta scala, sui dispositivi didattici, sulle interazioni, sulle regolazioni, sul mutuo insegnamento, sulle tecnologie della formazione» in modo che «ciascun alunno sia costantemente o almeno molto spesso confrontato con le situazioni didattiche più feconde per lui» (Perrenoud, 2002, p. 62).

Tutto ciò si sostanzia prioritariamente nella promozione rigorosamente scientifica di facilitazioni didattiche, e implica la messa in atto di metodologie rilevanti, quali la semplificazione del linguaggio, la gradualità degli apprendimenti, l'uso di esempi/strumenti/sussidi, l'incoraggiamento frequente,

¹ Nella Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, l'educazione è individuata quale elemento cruciale per 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). In tale contesto, una particolare rilevanza viene riservata all'alfabetizzazione universale e all'accesso equo e universale a un'educazione di qualità per tutti.

l'aiuto reciproco, la didattica laboratoriale, il *peer-tutoring*, l'apprendimento esperienziale e cooperativo, la didattica ludico-animativa e le attività espressive musicali (Unesco-Kaces, 2010; Chiappetta Cajola, 2012), il *reciprocal teaching* (Mitchell, 2014), la promozione del metodo di studio (Chiappetta Cajola e Traversetti, 2017), l'organizzazione dei gruppi di allievi e anche l'organizzazione degli insegnanti e della scuola.

Coerentemente con tali scelte, l'adozione di modalità di verifica, valutazione e certificazione delle competenze (Chiappetta Cajola, 2015; MIUR, 2017) rappresenta un fattore cruciale per il progetto individuale di vita, non soltanto degli allievi con disabilità, ma di tutti gli allievi, con o senza Bisogni Educativi Speciali, costruito quest'ultimo sul quale il dibattito scientifico e culturale è ancora aperto (Warnock, 1978; 2005; 2010; UNESCO, 1997; MIUR, 2012a; 2013; Barton e Armstrong, 2007; Liasidou, 2012).

In questo quadro generale, uno strumento progettuale denso di potenzialità, probabilmente ancora non pienamente espresse e tuttavia in crescente affermazione nell'ambito del Piano triennale dell'offerta formativa/PTOF, è il Piano annuale per l'Inclusività/PAI (MIUR, 2013) per il monitoraggio del livello di inclusività scolastica, della rilevazione e della documentazione delle criticità, nonché delle risorse presenti e in dimensione proattiva.

Valutazione-didattica-valutazione nel PEI e nel PDP: una circolarità virtuosa per l'inclusione

È indubbiamente crescente la consapevolezza della necessità di conoscere i propri allievi e di disporre di informazioni valide e attendibili in relazione ai loro bisogni formativi e alle caratteristiche cognitive,

affettivo-emotive e socio-relazionali di ciascuno, rispetto ai quali intervenire con azioni educative e didattiche efficaci e senza ritardi (UNESCO, 1994; 2009; Chiappetta Cajola 1999; 2008; OECD, 2012), facendo leva sulle risorse dell'ambiente circostante.

Ciò comporta la valorizzazione del compito prioritario della valutazione, che è quello di indagare se ciascun allievo sia stato posto nelle «migliori condizioni» per sviluppare il proprio «talento» e, dunque, per l'attualizzazione dei propri potenziali individuali, e in particolare se sia stato predisposto un ambiente privo di ostacoli e ricco di facilitatori per consentirgli di apprendere e partecipare. Nella scuola inclusiva, dunque, l'apporto dei processi conoscitivi attivati dalla valutazione in stretta connessione con la didattica (Chiappetta Cajola e Domenici, 2005) agisce nella direzione della rimozione sistematica dei fattori ambientali che ostacolano il processo di partecipazione e di apprendimento degli allievi (WHO, 2001; 2007; Booth e Ainscow, 2014), secondo orientamenti rigorosi, flessibili e generatori di motivazione e di senso di appartenenza, nell'ambito di un'organizzazione didattica realmente pervasa dal diritto di ciascuno di trovare nell'educazione il contesto per eccellenza dello sviluppo individuale e della maturazione personale e sociale.

Appare, infatti, chiara la necessità che i processi decisionali siano attivati sulla base di informazioni che possano essere condivise con tutti i responsabili che, a vari livelli, operano nella scuola, e che consentano di operare scelte sulla base delle acquisizioni offerte dalla ricerca scientifica, dalla sapienza pratica, pur nelle specificità dei singoli contesti (Calvani e Vivinet, 2014). Tutto ciò, d'altra parte, confrontandosi con evidenze di ricerca che rappresentino le strategie più efficaci alle quali fare riferimento, e tenendo conto di tutte le opportune cautele metodologiche.

L'operazione di analisi anche delle condizioni fattuali sulle quali tali scelte poggiano permette, infatti, di verificare l'applicazione delle soluzioni elaborate ad altri contesti che presentano analoghe esigenze, consentendo di accedere a informazioni che costituiscono «un'opportunità straordinaria per assumere decisioni, come si suol dire, "avvedute" (*aware*) e "informate" (*informed*), mettendo dietro le quinte improvvisazione estemporanea, autoreferenzialità e apriorismi ideologici, che condizionano in gran parte le scelte educative» (Calvani, 2015, p. 9).

In questo senso, didattica e valutazione rappresentano due facce di una stessa medaglia, in cui il grado di inclusività della prima incide su quello della seconda e viceversa.

Nella prospettiva delineata, appare opportuno, in questa sede, sottolineare il ruolo della valutazione nella sua funzione formativa per gli allievi con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento/DSA, nei confronti dei quali si riscontra ancora il persistere di difficoltà nel rendere coerenti sia le azioni didattiche con le caratteristiche specifiche di tali allievi, sia i processi valutativi con le azioni didattiche realizzate nel percorso scolastico (DPR 122/2009; Decreto Legislativo 62/2017).

Partendo dal presupposto che valutare gli apprendimenti significa tenere conto degli obiettivi del Piano educativo individualizzato/PEI per gli allievi con disabilità e fare riferimento agli strumenti compensativi e alle misure dispensative indicate nel Piano didattico personalizzato/PDP per quelli con DSA, diviene, in definitiva, necessario garantire le funzioni sia di incoraggiamento alla partecipazione sia di accompagnamento nel percorso di apprendimento, sapendo documentare lo sviluppo dell'identità personale e promuovendo l'autovalutazione in relazione alle acquisizioni di abilità, conoscenze e competenze (Decreto Legislativo 62/2017).

L'ambiente di apprendimento e l'impiego didattico di Core Set ICF per ripensare l'organizzazione inclusiva

In un qualificato orizzonte culturale, e come da tempo sottolineato dal MIUR,² l'attenzione del modello ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), anche nella versione per bambini e adolescenti (ICF-CY, WHO, 2001; 2007), nei confronti dei fattori ambientali assume una particolare rilevanza per l'organizzazione inclusiva della didattica e per favorire il successo formativo degli allievi. L'ICF e l'ICF-CY promuovono infatti un nuovo approccio, culturale e operativo, alla disabilità, che è molto significativo anche per l'integrazione scolastica, in quanto scioglie lo stretto legame fra menomazione e «funzionamento umano». In tale approccio, la disabilità è considerata una condizione determinata dall'interazione negativa tra persona e ambiente, che ostacola sia «l'attività», ovvero l'esecuzione di compiti o di azioni, sia «la partecipazione», ovvero il coinvolgimento del soggetto nella vita sociale. Di particolare rilievo è la scala di qualificatori, da 0 a 4,³ che consente di misurare l'impatto di ciascun fattore ambientale sulla *performance* dell'allievo, chiarendo, sotto il profilo qualitativo, il livello di gravità del problema che determina. È così possibile ottenere, in

² Si veda MIUR (2009; 2011; 2012b; 2013). Nel 2010 presso il MIUR è stato attivato il «Progetto ICF. Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione», per il quale è stato costituito un Gruppo Tecnico Nazionale di cui la scrivente è stata componente. Si vedano anche il Decreto Legislativo 66/2017 e il parere emanato dal CUN (2017) in relazione alla formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

³ 0 = «Nessuna barriera o nessun facilitatore»; 1 = «Barriera lieve o facilitatore lieve»; 2 = «Barriera media o facilitatore medio»; 3 = «Barriera grave o facilitatore grave»; 4 = «Barriera completa o facilitatore completo».

un lavoro in équipe, un quadro dei fattori ambientali che va dal più ostacolante al meno ostacolante, individuando in tal modo le priorità delle azioni organizzative della didattica da intraprendere, con un contestuale coerente impiego della valutazione. A tale scopo, diviene importante sviluppare la padronanza di competenze didattiche e valutative anche in relazione all'impatto dei fattori ambientali, nella concettualizzazione propria dell'ICF, che

possano condurre agevolmente a un impiego «didattico» dell'ICF stesso mediante l'elaborazione di un apposito *Core Set* (Chiappetta Cajola, 2015; Bocci, Chiappetta Cajola e De Angelis, 2017), inteso come versione decisamente ridotta perché adattata all'ambito scolastico, che permetta di superare la concezione di strumento «troppo ampio e troppo complicato per l'uso nella pratica quotidiana» (Bickenbach et al., 2012, p. 19).

Organising teaching and assessment from an inclusive perspective

Abstract

In the current debate, the quality of teaching is considered fundamental to removing the barriers that hinder pupils' learning and participation in school life.

This point of view removes the risk of uniform teaching and requires specific skills for the individualisation and personalisation of learning environments.

In this context, this paper reflects on integration between teaching and assessment. It can be considered a procedural synergy that allows the removal of environmental factors, which, in turn, prevent school inclusion.

This virtuous circularity becomes an operational «space» for the application of the ICF, in which environmental factors are considered crucial for the educational success or failure of all students.

Keywords

Inclusion, teaching, assessment, environmental factors, ICF-CY.

Autore per corrispondenza

Lucia Chiappetta Cajola
 Università degli Studi di Roma Tre
 Dipartimento di Scienze della Formazione
 Via Milazzo, 11/B
 00185 Roma
 E-mail: lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

Bibliografia

- Barton L. e Armstrong F. (a cura di) (2007), *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education*, Dordrecht, Netherlands, Springer.
- Bickenbach J., Ciez A., Rauch A. e Stucki G. (2012), *Core Set ICF*, Firenze, Giunti O.S.
- Block J.H. (1977), *Scuola, società e mastery learning*, Torino, Loescher.
- Bloom B.S. (1979), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando.
- Bocci F., Chiappetta Cajola L. e De Angelis B. (2017), *Strategie didattiche inclusive: il ruolo dei fattori ambientali dell'ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione con gli insegnanti*. In G. Domenici, C. Coggi e G. Zanniello (a cura di), *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, vol.1, Roma, Armando, pp. 319-340.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Il nuovo Index per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Calvani A. (2015), *Per una didattica come scienza dell'istruzione*, «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», vol. 15, n. 3, pp. 40-51.
- Calvani A. e Vivinet G. (2014), *Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 1, n. 9, pp. 127-146.
- Chiappetta Cajola L. (1999), *Valutazione e handicap. La funzione di controllo e di regolazione nel processo formativo degli allievi disabili*, Roma, Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2008), *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Roma, Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2012), *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*, Roma, Carocci.

- Chiappetta Cajola L. (2013), *Per una cultura didattica dell'inclusione*. In L. Chiappetta Cajola e A.M. Ciraci (a cura di), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*, Roma, Armando, pp. 15-124.
- Chiappetta Cajola L. (a cura di) (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento – ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità, dati di ricerca*, Roma, Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2017), *Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola*, «Formazione & Insegnamento», vol. 15, n. 2, pp. 31-42.
- Chiappetta Cajola L. e Domenici G. (2005), *Organizzazione didattica e valutazione*, Roma, Monolite.
- Chiappetta Cajola L. e Traversetti M. (2017), *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Roma, Carocci Faber.
- CUN (2017), *Individuazione dei piani di studio, delle modalità attuative e organizzative del corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica, nonché dei crediti formativi necessari per l'accesso al medesimo corso di specializzazione*, <https://www.cun.it/uploads/6698/pianodistudioinsev.pdf?v=> (consultato il 15 gennaio 2018).
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- Decreto Presidente della Repubblica 275/99, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Decreto Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*.
- Deleuze G. (1997), *Differenza e ripetizione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Deleuze G. e Guattari F. (2003), *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*, Roma, Castelvecchi.
- Domenici G., Zanniello G. e Coggi C. (2017), *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, Roma, Armando.
- Hattie J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, London-New York, Routledge.
- ISTAT (2016), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado*, <https://www.istat.it/it/archivio/194622> (consultato il 2 febbraio 2017).
- ISTAT (2017), *Focus. Anticipazione sui principali dati della scuola statale, Anno Scolastico 2017/2018*, http://www.miur.gov.it/publicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/focus-anticipazione-sui-principali-dati-della-scuola-statale- (consultato il 2 febbraio 2018).
- Liasidou A. (2012), *Inclusive education, politics and policymaking*, London, Continuum.
- Margiotta U. (2017), *La formazione dei talenti*, Milano, FrancoAngeli.
- Mitchell D. (2014), *What really works in special and inclusive education*, London and New York, Routledge.
- MIUR (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR (2010), *Progetto ICF. Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*.
- MIUR (2011), *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- MIUR (2012a), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR (2012b), *DM 27/12/2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR (2013), *Circolare Ministeriale n. 8. Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)*.
- MIUR (2017), *DM 3.10.2017, prot. 742, Finalità della certificazione delle competenze*.
- OECD (2005), *Students with disabilities, difficulties, and disadvantages: Policies, statistics and indicators*, Paris, OECD.
- OECD (2012), *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> (consultato il 15 gennaio 2018).
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, <https://>

- ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/legenda-2030-lo-sviluppo-sostenibile-nuovo-quadro-strategico-delle-nazioni (consultato il 15 gennaio 2018).
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori università.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia.
- Rawls J. (1971), *A theory of justice*, Cambridge, Harvard Press.
- UNESCO (1994), *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (1997), *Universal declaration on the human genome and human rights*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2005), *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2009), *Policy guidelines on inclusion in education*, Paris, UNESCO.
- UNESCO – Kaces/Korea Arts and Culture Education Service (2010), *Arts education glossary research*, Paris, UNESCO.
- Warnock M. (1978), *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people*, London, Secretary of State for Scotland and the Secretary of State for Wales.
- Warnock M. (2005), *Special educational needs: A new look*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Warnock M. (2010), *Special educational needs: A new look*. In L. Terzi (a cura di), *Special educational needs: A new look*, London, Continuum, pp. 11-45.
- WHO (2001), *International classification of functioning, disability and health (ICF)*, <http://www.who.int/classifications/icf/en/> (consultato il 15 gennaio 2018).
- WHO (2007), *International classification of functioning, disability and health. Children & Youth (ICF-CY)*, http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321_eng.pdf (consultato il 15 gennaio 2018).