

5.1	<i>Il gioco e il multilinguismo nell'ICF 2017</i>	50
5.2	<i>Servizi, sistemi e politiche nell'ICF 2017</i>	52
6.	Il Manuale d'uso dell'ICF e i suggerimenti specifici per il mondo educativo	52
6.1	<i>La partecipazione dell'allievo: cosa suggerisce il Manuale d'uso</i>	55
6.2	<i>L'individuazione degli obiettivi integrati: cosa suggerisce il Manuale d'uso</i>	56

Capitolo terzo

	L'ICF nel sistema scolastico italiano e nei progetti del MIUR	57
1.	Uno sguardo al percorso normativo “davvero eccezionale” per l'inclusione nel nostro Paese: l'apporto dell'ICF	57
2.	Dal 2008 ad oggi: l'ICF nella normativa italiana	59
	• 2008 – Intesa Stato-Regioni del 2008 per l'accoglienza scolastica e la presa in carico degli alunni con disabilità	59
	• 2009 – MIUR Linee guida per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità	60
	• 2011 – MIUR Circolare ministeriale, n. 13. Integrazione scolastica degli alunni con disabilità (Legge 440/97). Piano di riparto per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi. E.F.-2010	61
	• 2011 – MIUR Decreto ministeriale 30 settembre. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno	61
	• 2012 – MIUR Direttiva ministeriale del 27 dicembre. Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica	64
	• 2013 – Circolare ministeriale, n. 8. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative	65
	• 2015 – MIUR, Ministero della Salute. Protocollo d'intesa per la tutela del diritto alla salute, allo studio e all'inclusione	67
	• 2015 – MIUR, Nota prot. n. 37900. La formazione in servizio dei docenti specializzati sul sostegno sui temi della disabilità, per la promozione di figure di coordinamento. Realizzazione di specifici percorsi formativi a livello territoriale	68
	• 2016 – MIUR Decreto Ministeriale n. 95 del 23 febbraio. Prove di esami e programmi del concorso per titoli ed esami per l'accesso	

ai ruoli del personale docente della scuola dell’infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado, nonché del personale docente per il sostegno agli alunni con disabilità	69
• 2017 – Decreto legislativo 13 aprile, n. 66 Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità	70
• 2018 – Minsitero Affari Esteri e della cooperazione internazionale, Agenzia Italiana per la cooperazione allo sviluppo Linee guida per la disabilità e l’inclusione sociale negli interventi di cooperazione 2018	70
• 2019 – Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. “Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107	71
3. I progetti del MIUR per la diffusione dell’ICF	73
• “I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa”	73
• Progetto ICF. Dal modello ICF dell’OMS alla progettazione per l’inclusione	74

Capitolo quarto

Il Profilo di funzionamento su base ICF: elementi fondamentali e piste operative per la scuola	77
1. Le innovazioni dei decreti 66/2017 e 96/2019: la Diagnosi Funzionale e il Profilo dinamico funzionale si evolvono nel Profilo di funzionamento	77
2. Il Profilo di funzionamento come sintesi significativa di DF e PDF	80
3. Come la scuola “partecipa” all’elaborazione del profilo di funzionamento	82
4. Motivazioni e prospettive sulla partecipazione della scuola all’unità di valutazione multidisciplinare	84
4.1 <i>Il dirigente scolastico o l’insegnante specializzato nell’unità di valutazione multidisciplinare</i>	85
4.2 <i>Quali sono le azioni della scuola?</i>	89

Capitolo quinto

L’ICF per l’osservazione dell’allievo con disabilità: verso il Profilo di funzionamento	95
1. Code set ICF e check-list di osservazione: le ragioni di una proposta	95
2. La costruzione dei code set ICF: le categorie di “Attività e Partecipazione”	96

2.1 <i>Dai Code Set singoli al Code Set unico che riepiloga le categorie di “Attività e Partecipazione”</i>	105
3. <i>Dai code set ICF alle check-list di osservazione</i>	107

Capitolo sesto

L’ICF per l’osservazione dell’interazione allievo-ambiente	121
1. I code set ICF e le check-list di osservazione: la rilevazione delle barriere e dei facilitatori	121
2. La costruzione dei code set ICF: le categorie dei “Fattori Ambientali”	122
3. Le check-list di osservazione dell’interazione allievo-ambiente: un repertorio di descrittori/domande	124
4. L’importanza dei “fattori personali”: cautele ed esempi per l’osservazione	135

Capitolo settimo

Il PEI nella prospettiva dell’ICF	137
1. Dal Profilo di Funzionamento al PEI: un auspicabile equilibrio	137
1.2 <i>Alcuni concetti di base: individualizzazione, accomodamento ragionevole e progettazione universale</i>	141
2. Il PEI come strumento progettuale per l’inclusione: le innovazioni introdotte dal decreto legislativo 66/2017	143
2.1 <i>L’importanza della collaborazione tra gli insegnanti e l’apporto del modello ICF</i>	145
3. Il PEI e la progettazione didattica per competenze	147
3.1 <i>Le competenze nella didattica: quali considerare?</i>	149
3.2 <i>PEI e orientamento per le competenze</i>	153
3.3 <i>La didattica per competenze: le situazioni-problema, i compiti di realtà e i compiti autentici</i>	153
3.4 <i>I percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento per gli allievi con disabilità: la scuola secondaria di secondo grado e il mondo del lavoro</i>	155
4. L’elaborazione del PEI su base ICF	157
5. Modalità di verifica e processi di valutazione inclusiva	163
5.1 <i>La valutazione delle competenze</i>	165
6. Come può essere elaborato il PEI su base ICF: ipotesi di procedura riferita alle discipline	167
6.1 <i>Obiettivi per il raggiungimento delle competenze</i>	167
6.2 <i>Modalità organizzativo-didattiche</i>	170

6.3	<i>Verifica e valutazione degli obiettivi per il raggiungimento delle competenze</i>	171
	<i>Capitolo ottavo</i>	
	L'ICF e la certificazione delle competenze dell'allievo con disabilità: raccordi concettuali e spunti di riflessione a partire dal PEI	175
1.	Il PEI per lo sviluppo delle competenze e l'ICF come sfondo ordinatore del processo di certificazione delle competenze	175
2.	L'ICF come stimolo per la riflessione sulla certificazione delle competenze degli allievi con disabilità: una esperienza condotta con alcune scuole	180
3.	L'ICF in riferimento alla certificazione delle competenze: il Code set e il punto di vista degli insegnanti	183
4.	Dal Code set alle categorie-competenze ICF per i vari ordini di scuola: spunti per la discussione	190
5.	Ancora qualche riflessione sulle ragioni a supporto dell'impiego dell'ICF per la didattica inclusiva e per lo sviluppo delle competenze individuali	197
	<i>Capitolo nono</i>	
	Lo strumento ICF-Nuovo Index per l'osservazione dell'ambiente da parte degli allievi e il questionario di approfondimento	199
1.	L'interazione tra l'allievo e l'ambiente: il punto di vista degli allievi	199
2.	La relazione semantica tra categorie ICF dei fattori ambientali e indicatori del Nuovo Index	202
3.	Lo strumento "ICF-Nuovo Index per l'inclusione: la parola agli allievi"	207
4.	Il confronto tra i punti di vista degli insegnanti e degli allievi	210
4.1	<i>Dalla rilevazione dei "facilitatori" o delle "barriere" alla qualità dell'inclusività della scuola</i>	211
5.	Un approfondimento sul punto di vista degli allievi: il questionario a completamento dello strumento ICF-Nuovo Index	213
5.1	<i>Convergenze e divergenze dei punti di vista degli allievi e degli insegnanti nei vari ordini di scuola: l'aspetto critico delle rilevazioni</i>	219
	<i>Postfazione</i>	
	Lo studio, la ricerca e il dialogo sull'applicazione dell'ICF in ambito scolastico: un percorso entusiasmante in ambito nazionale e internazionale	223

APPENDICE

Capitolo di riferimento: 1

Appartenenza, partecipazione e inclusione: il ruolo dei fattori ambientali	249
Il modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner	253
Ambiente di apprendimento e “funzionamento umano”: Piaget, Vygotskij, Bruner, Dewey	257

Capitolo di riferimento: 2

L’OMS e la dimensione pedagogica. Dall’ICIDH all’ICF	261
Attività e Partecipazione: le categorie attualmente non presenti nell’ICF 2017	263
“Attività e Partecipazione”: le categorie presenti nell’ICF 2017 con modifiche o aggiunte	265
“Fattori ambientali”: le categorie presenti con modifiche nell’ICF 2017	267

Capitolo di riferimento: 5

Strumenti dell’OMS: Questionari/check-list ICF per l’età evolutiva	269
WHODAS 2.0 (World Health Organization Disability Assessment Schedule 2.0): i sei domini di osservazione (adulti)	317

Capitolo di riferimento: 7

Dal curriculum di classe: stralcio esemplificativo di programmazione annuale di classe quinta della scuola primaria e PEI correlato per un allievo con disabilità intellettiva medio-lieve	319
---	-----

Capitolo di riferimento: 8

La certificazione delle competenze: le finalità	329
Alcuni risultati relativi al punto di vista degli insegnanti sull’attività di certificazione delle competenze	345
Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96	349
Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66	361

Bibliografia	383
---------------------	-----

Prefazione

Ho scritto questo libro per riproporre in modo maggiormente sistemico, e possibilmente stimolante, alle persone di scuola e alle studentesse e agli studenti che diventeranno insegnanti, uno strumento per ripensare il futuro dell'inclusione in cui credono, qualcosa che possa aiutare a riflettere in modo critico e costruttivo sullo stato dell'integrazione scolastica nel nostro Paese.

Se è condivisibile ritenere l'inclusione un processo che, per definizione, non possa essere mai concluso (Booth, Ainscow, 2014) e sempre da migliorare, allora appare praticabile approfondire la ben motivata proposta di un Organismo mondiale, quale è l'OMS (2001), di una classificazione internazionale, condivisa da 191 paesi, che rimette in gioco i significati di disabilità e di salute correlandoli al costruito, antico e moderno nello stesso tempo, di "funzionamento umano".

Sono convinta che l'autorevolezza con cui l'OMS si rivolge a una pluralità di contesti, da quello sanitario a quello sociale, educativo, ecc., abbia dato supporto a coloro che sono a contatto con persone con disabilità, dalle famiglie agli insegnanti, ai terapeuti, ai logopedisti, e poi ancora dagli specialisti agli operatori socio-sanitari, e al mondo del volontariato. Il supporto è rinvenibile soprattutto nella descrizione puntuale delle condizioni di salute e degli stati ad esse correlati (problemi di salute), e non, quindi, delle persone, e anche nella capacità di porre domande e di orientare verso risposte efficaci per l'inclusione sia a favore della comunità sia della singola persona.

Sono stata profondamente colpita dall'interesse che in alcuni contesti nazionali e internazionali ha dato luogo a sforzi profusi per la diffusione dei principi inclusivi sottili e pervasivi dell'ICF, ispiratori anche di pratiche di uguaglianza delle opportunità. Allo stesso modo sono stata colpita dal disinteresse diffuso e scarsamente motivato nei confronti dell'ICF. Riconosco con soddisfazione all'ICF l'attitudine sia a mettere in relazione le caratteristiche della persona, con un determinato problema di salute ma anche con le sue potenzialità e aspirazioni, con l'ambiente in cui vive, studia, lavora, sia a far risaltare l'interazione tra l'una e l'altro, positiva o negativa a seconda dell'azione facilitante o ostacolante

dei molteplici e differenziati fattori ambientali, materiali e immateriali, ai quali attribuisce precise influenze e responsabilità misurabili e qualificabili.

Da questo punto di vista, il volume delinea la relazione concettuale, culturale e metodologica tra il concetto di “funzionamento umano” e i principi della didattica inclusiva che esigono dai sistemi scolastico e sociale che le disabilità dell’allievo non possano in alcun modo essere ridotte ad un suo problema intrinseco, quanto piuttosto essere ricondotte alla capacità dell’ambiente di fornire risposte concrete ed efficaci, di natura metodologica, progettuale, organizzativa e didattica (Chiappetta Cajola, 2012, 2013, 2015) per favorirne l’apprendimento e la partecipazione.

In questa prospettiva pedagogico-didattica e culturale affiora quella triade inscindibile, persona-ambiente-partecipazione, entro la quale quest’ultima rappresenta l’*outcome* più importante dei processi educativi, formativi, abilitativi e riabilitativi. La partecipazione risulta essere il costrutto culturale fondante, in un’ottica di uguaglianza e di dignità umana, ed esprime il bisogno e il diritto della persona di cogliere dal suo ambiente tutte le opportunità di cui necessita, e di essere messa nella condizione di perseguire liberamente i propri traguardi di vita.

Non garantire a tutte le allieve e a tutti gli allievi di partecipare pienamente alla vita scolastica svuoterebbe di significato qualsiasi tutela posta in essere in termini anche economici e legislativi.

In questo scenario, diviene possibile cogliere la gravidanza e la significatività del concetto di “funzionamento umano”, le cui matrici teoriche sono note e aiutano a comprendere il senso profondo dell’uguaglianza delle opportunità, ovvero della reale possibilità di sviluppare le basilari “capacità” per la libera scelta dei propri “funzionamenti” per il benessere personale.

Le capacità di funzionare implicano, infatti, “fare cose” fondamentali per vivere un’esistenza adeguata, contro il rischio di fallimento di tali capacità e a favore di una autentica qualità di vita.

Mi pare opportuno ricordare, a tale riguardo, che l’applicazione del concetto di qualità di vita nel contesto educativo è piuttosto recente¹ (Hegarty, 1994; Echeita, 1997; Brown, Sheare, 1999) e deriva dai cambiamenti avvenuti su scala mondiale nella concezione dell’educazione che richiedono, soprattutto in relazione agli allievi con disabilità o con altro bisogno educativo speciale, che la qualità di vita non venga solo promossa, ma anche assicurata.

¹ “Una spiegazione può essere il fatto che la scuola è considerata in gran parte del mondo come uno scenario sensibile senza un’identità propria” (Schalock, Verdugo, 2002, p. 79).

L'applicazione dell'ICF anche nelle prassi educative e scolastiche si ritiene sia il risultato di una progressiva attenzione rivolta a tali allievi finalizzata a realizzare ambienti inclusivi per l'apprendimento e per la partecipazione (ONU, 2015) a garanzia di una vita dignitosa.

È in quest'ottica metodologico-culturale, in cui la didattica inclusiva viene ad assumere il ruolo di un vero e proprio facilitatore a scuola, che l'ICF può rivelare la propensione anche come strumento didattico utile ad indirizzare i docenti verso la tempestiva individuazione e poi eliminazione delle barriere, per favorire il successo formativo di ciascuno (Weinstein, Hume, 1998; DPR 275/1999).

È alla luce delle considerazioni fin qui delineate che desidero ripercorrere, seppure brevemente, qui e poi nella postfazione, alcuni step relativi sia al dialogo e al confronto avvenuti con studiosi e insegnanti per meglio cogliere il senso delle idee proposte nei vari testi dell'OMS (2001, 2007, 2013, 2017) sia all'approfondimento degli sviluppi recenti, riferiti empiricamente all'applicazione dell'ICF a scuola.

Si tratta di step che ho potuto realizzare nell'ambito delle tre linee direttrici che caratterizzano l'università, cioè didattica-ricerca-terza missione², e che hanno dato vita a percorsi di formazione sia per gli studenti (insegnamenti nei corsi di laurea; lezioni per il dottorato di ricerca e nei corsi di specializzazione per il Sostegno) sia per gli insegnanti in servizio nelle scuole, sia infine per specifici percorsi di ricerca, finanziati dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e a livello nazionale (PRIN). I risultati del dialogo e del confronto sono stati fonte di rinnovata riflessione critica, di consolidamento di convinzioni scientifiche e anche di miglioramento delle pratiche didattiche.

Le motivazioni di questo mio ripercorrere sono varie. Per lo più si chiariscono lungo l'asse temporale che ha in qualche modo accompagnato l'interesse scientifico nei confronti del modello ICF che ha solide radici in un quadro teorico composito che chiama in causa evidentemente il mondo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Studiare criticamente tale quadro teorico è stato fondamentale per comprendere le origini, la struttura e le finalità dell'ICF grazie al dibattito con profondi conoscitori e con insegnanti motivati a "fare sempre meglio" per i propri allievi, e per convincermi anno dopo anno, esperienza dopo esperienza, a proseguirne lo studio in vista dell'applicazione nella scuola.

² Si tratta delle tre attività fondamentali attraverso le quali le università svolgono il proprio ruolo e le proprie funzioni. In particolare, mentre le attività di ricerca e di didattica rientrano tra i doveri istituzionali di ogni singolo docente e ricercatore, la Terza missione è una responsabilità istituzionale a cui ogni ateneo risponde in modo differenziato, in funzione delle proprie specificità e delle proprie aree disciplinari.

Ciò che traggio da queste esperienze è, in primo luogo, un misto di fiducia e gratitudine. Continuo a guardare con qualche preoccupazione l'iter "scolastico", per così dire, dell'ICF per lo stile stop and go che lo ha fin qui contraddistinto. Stile che non ha in alcun modo condizionato lo studio e l'analisi delle versioni testuali ICF via via aggiornate, anzi ha costituito ogni volta uno stimolo straordinario per verificarne gli aspetti critici dei quali sono consapevole come altri, e gli elementi innovativi e imperdibili per il presente e il futuro dell'inclusione.

Ho incontrato talmente tante persone, in una molteplicità di ambiti scolastici, sociali, e di ricerca scientifica, che si occupano con passione di quell'irrinunciabile futuro verso cui stanno investendo molte energie, che ora mi corre l'obbligo, come si dice, di sentirmi più ottimista.

Posso dire di aver imparato moltissimo da ciascuno.