



CorporeaMente

di Filippo Gomez Paloma,

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



Migliorare l'inclusione attraverso l'ICF e l'educazione fisica: elementi di attualità nella sperimentazione Edufibes

■ Paola Damiani

Università degli studi di Torino

■ Filippo Gomez Paloma

Università degli Studi di Salerno

ICF e scuola: quali possibili riflessioni e applicazioni?

L'ICF nel quadro dei diritti e delle capabilities

Il problema aperto del riconoscimento e della definizione della disabilità e dei modelli di valutazione e classificazione (Mancuso, 2002; Leonardi et al., 2006) ha determinato significativi impatti anche per quanto concerne le pratiche educative e didattiche inclusive. In generale, l'inadeguatezza del sistema di valutazione e la mancanza di modelli condivisi a livello sanitario e scolastico costituiscono una barriera alla realizzazione di quanto dichiarato nei documenti istituzionali.

L'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) nel 2001 mette a sistema il dibattito internazionale sulla promozione dello sviluppo umano avviato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) negli ultimi decenni del secolo scorso. Il cambio paradigmatico introdotto dal modello antropologico bio-psico-sociale (Engel, 1977; 1981), e assunto dall'ICF, ha profondamente modificato la percezione della persona, della salute e della disabilità e ha consentito la riflessione su un linguaggio comune universale. Come rileva Frattura (s.d.), ad oggi, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute rimane l'approccio più organico, condiviso e scientificamente fondato per la descrizione del funzionamento umano. Descrivere il funzionamento equivale sostanzialmente a descrivere un'interazione, una condizione dinamica per definizione.

Occorre precisare che l'ICF è una classificazione delle componenti del funzionamento e non è un «sistema di misura»; ogni profilo di funzionamento, opportunamente qualificato, può essere «monitorato» e, in questo senso, è possibile confrontare nel tempo l'evoluzione del funzionamento della persona. Questo

aspetto è particolarmente significativo anche per l'ambito scolastico in quanto consente la valutazione dell'esito degli interventi e dei progetti individuali, intesi come *determinanti di esito*: la descrizione di un profilo di funzionamento, in uno specifico tempo-spazio della vita della persona, è il risultato dell'evolvere e del reciproco influenzarsi delle condizioni individuali (funzioni e strutture corporee, attività e forme di partecipazione) e di quelle ambientali (relazioni interpersonali, cultura, servizi e interventi sociali, educativi, ecc.). Entro tale quadro, il funzionamento costituisce quindi un significativo «indicatore di risultato» in grado di ri-orientare pensieri, scelte progettuali e azioni dei professionisti.

Il concetto di *funzionamento* può essere collegato a fondamenti teorici ben strutturati e di grande interesse dal punto di vista dell'educazione e dell'inclusione, come la *teoria delle capabilities* di Amartya Sen (1985a; 1985b). Nella prospettiva di Sen, le capabilities costituiscono l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, unitamente alle sue capacità di fruirne operativamente. Martha Nussbaum approfondisce il concetto di capacità, definendole come ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano (Nussbaum, 2002, p. 19). I Diritti si fondano quindi sulle effettive capacità personali, non sui bisogni o sulle risorse decise a livello sociale e politico. I diritti e le capabilities danno i riferimenti chiave per orientare la valutazione del funzionamento e per definire il progetto personalizzato, mentre l'ICF fornisce il linguaggio per individuare le componenti del funzionamento: Funzioni e Strutture, Attività e Partecipazione, Ambiente. In tal senso, l'analisi del funzionamento ha una natura intrinsecamente sistemica in quanto la persona non può «funzionare» al di fuori dell'interazione con il contesto attraverso uno scambio con l'ambiente che assume caratterizzazioni diverse: scambio fisico, informativo, affettivo, ecc.

Alcuni autori hanno evidenziato la problematicità del concetto di «funzionamento» in relazione alla persona umana (Dovigo, 2014; Cottini, 2016); in effetti, se il termine italiano non pare «pedagogicamente corretto», il suo significato originario presenta elementi di valore e di interesse rappresentativi della natura e della complessità umana. Secondo la prospettiva sopra descritta, la categoria concettuale che consente di tradurre in un linguaggio descrittivo l'incrocio tra diritti e *capabilities* è proprio quella di funzionamento. Sinteticamente: con l'analisi dei diritti si verificano l'adeguatezza del contesto e l'eventuale presenza di forme di discriminazione (si verifica quindi l'applicazione dei principi della Convenzione ONU); con le *capabilities* abbiamo uno strumento concettuale che ci consente di osservare che cosa una persona è nelle condizioni di poter fare; con il funzionamento si descrive ciò che una persona fa effettivamente nel suo ambiente. Il concetto di funzionamento è quindi caratterizzato da un intrinseco potenziale educativo e di equità. Tutte le persone viventi, anche con gravi problemi di salute, «funzionano», intrecciano relazioni e forme di interdipendenza con il loro ambiente. In questo senso ogni funzionamento



è una base di partenza positiva, anche e soprattutto nella prospettiva di un intervento che «sostenga i funzionamenti», come quello educativo e didattico. Poiché l'interazione tra persona e ambiente è caratterizzata da una sostanziale reciprocità di relazioni, ogni analisi del funzionamento ha una natura sistemica. «L'interdipendenza, più che la dipendenza, è il paradigma generale di comprensione della condizione umana in qualsiasi fase della vita» (Buffoni, 2011).

L'ICF nella scuola al tempo dei BES, tra possibilità e limiti

L'introduzione della Direttiva Ministeriale del 2012 e della Circolare Ministeriale del 2013 sui Bisogni Educativi Speciali (BES) ha condotto a un ulteriore ripensamento della disabilità all'interno della più ampia macrocategoria di BES (OCSE, 1995). Pur con tutte le criticità e le possibili derive dal punto di vista inclusivo e pedagogico (Medeghini, 2013; Dovigo, 2014), questa riconcettualizzazione è coerente con la visione della disabilità dell'ICF e della Convenzione ONU e con le recenti teorie e scoperte in ambito scientifico, in quanto delinea una cornice comune che identifica un *continuum* tra i diversi disturbi del neurosviluppo, tra la condizione di disabilità e quella di «non disabilità» e, più in generale, tra tipicità e atipicità (DSM-5; APA, 2013). Indubbiamente, i potenziali trasformativi e inclusivi di tali modelli non possono essere dati per scontati e necessitano di costante problematizzazione e riflessione per una loro concreta realizzazione.

Come già rilevato, il «nuovo» paradigma ICF apre significativi cambiamenti nelle culture, nelle politiche e nelle pratiche di valutazione e di intervento rivolte alle persone con disabilità. Non è più sufficiente rispondere al solo bisogno di curare la malattia e riparare il deficit, ma occorre riconoscere i diritti della persona e realizzare una risposta di contrasto alla condizione di disabilità, al fine di consentire opportunità di vita e di partecipazione nella comunità. L'obiettivo è quello di rispondere nel modo più globale possibile alle legittime aspettative in termini di salute, apprendimento e partecipazione, superando discriminazioni e restrizioni. Tale obiettivo chiama in causa anche i sistemi educativi e scolastici nella ridefinizione di modelli di descrizione, di valutazione e di intervento degli allievi con Bisogni Educativi Speciali, ma di fatto, dal 2007 ad oggi (anno di pubblicazione dell'ICF-CY), non può dirsi pienamente e diffusamente realizzato. Tra le criticità riscontrate dalle scuole, oltre alla mancanza di un'adeguata formazione culturale degli operatori (sanitari e insegnanti) e di un'effettiva collaborazione tra i soggetti che concorrono alla progettazione di risposte sinergiche ai bisogni globali della persona, sono presenti limiti strutturali e funzionali insiti nella Classificazione ICF che impattano sulle possibilità di comprensione e descrizione in ambito pedagogico e didattico. Ad esempio, le categorie descrittive delle diverse componenti non hanno eguale portata euristica; il linguaggio ICF e la sua origine sono di tipo medico e le categorie che descrivono i fattori fisici (strutture e funzioni)

sono più potenti delle categorie pedagogiche (sono presenti?) e di quelle che descrivono le relazioni. L'impossibilità di descrivere con precisione categorie e relazioni influisce sulla potenzialità trasformativa educativa dello strumento; la scuola ha bisogno di profili pedagogici e apprenditivi degli allievi e ha bisogno di narrazioni.

Nonostante tali limiti, gli elementi fondanti del modello ICF, vent'anni dopo, mantengono intatta la loro validità paradigmatica. L'ICF costituisce ancora una sfida in quanto richiede la messa in comune di linguaggi e di prospettive per la comprensione della persona, ancor prima della comprensione della disabilità. La definizione del funzionamento e della disabilità come interazione persona/ambiente e l'assunzione di una visione bio-psico-sociale pongono un freno a visioni riduzionistiche e deterministiche. Come già evidenziato, l'ICF consente il dialogo con altri validi e attuali modelli, come il modello inclusivo dell'Index (Booth e Ainscow, 2002), il modello delle capabilities e i più recenti approcci delle neuroscienze, fondati sulla ridefinizione e sulla centralità del corpo.

L'aspetto di problematicità aperto e di interesse per la nostra ricerca riguarda la validità dell'ICF nelle sue applicazioni in ambiti professionali differenti. In questo senso, occorre innanzitutto considerare che la natura stessa del modello non è di tipo causale bensì di tipo relazionale-descrittivo. L'ICF è «sovraprofessionale» e non può dire come osservare, valutare o misurare (tali azioni sono competenza e responsabilità dei professionisti), ma può solo indicare come descrivere e come comprendere le relazioni tra elementi (Francescutti, 2018). Per una sua applicazione in ambito educativo, sempre secondo Francescutti, l'assenza di una chiara distinzione concettuale tra attività e partecipazione e la questione più radicale della mancanza dei fattori personali e del costrutto di qualità di vita (IOM, 2007) rappresentano un ostacolo significativo. Più in particolare, viene rilevata la necessità di descrivere accuratamente i fattori ambientali in quanto il loro impatto come barriera e facilitatori è difficile da vedere; in tal senso occorrerebbe supportare l'ICF con un modello dinamico e non soltanto descrittivo. Secondo Francescutti sono proprio questi limiti ad avere reso difficile applicazione dell'ICF nel settore educativo; per un più efficace utilizzo anche da parte dei professionisti non sanitari occorre quindi superare l'incerta definizione delle componenti e del significato degli item e soprattutto l'insufficiente definizione delle componenti personali e soggettive.

Il corpo e l'educazione fisica nella prospettiva dell'ICF

Nella scuola attuale, pensare in veste pedagogica l'impianto metodologico e strategico-didattico dell'ICF significa, in primo luogo, fornire la cornice culturale e antropologica nella quale leggere e interpretare i bisogni educativi speciali alla luce di un'ottica di funzionamento globale del soggetto persona, rispettando il principio inviolabile della natura olistica del suo essere e dell'intreccio nel



quale trovano spazio i molteplici aspetti della sua esistenza (Gomez Paloma, Damiani e Ianes, 2014).

La persona viene innanzitutto considerata in una duplice dimensione esistenziale «dell'essere un corpo» e «dell'avere un corpo»; l'esperienza di vita umana è possibile solo attraverso il corpo/mente e la sua organizzazione funzionale e sistemica è il veicolo di azioni singole e articolate che assumono significato solo in relazione a intenzioni intersoggettivamente comprensibili e comunicabili. L'ICF rappresenta una cornice relazionale e dinamica che sottolinea come l'esperienza di vita umana sia possibile solo attraverso il corpo e la sua organizzazione funzionale e sistemica e, al contempo, evidenzia che il corpo è il veicolo di azioni singole e articolate che assumono significato solo in relazione a intenzioni inter-soggettivamente comprensibili e comunicabili (Frattura, s.d., p. 1).

Secondo la prospettiva sopra descritta, nell'ICF trova spazio una visione di corpo-mente «estesa» che, pur se originata in ambito medico (OMS), risemantizza la natura e il ruolo delle dimensioni corporee percettive, sensoriali e motorie, descrivendo l'agire e il vivere il corpo attraverso le relazioni con gli altri corpi (dell'ambiente e delle persone). Tale concettualizzazione risulta coerente con la visione di corpo-mente delle neuroscienze contemporanee e, in particolare, con i principi fondanti dell'*Embodied Cognitive Science* (ECS), sui quali stiamo costruendo il dialogo tra ECS e Educational in una prospettiva inclusiva (Gomez Paloma e Damiani, 2015; Damiani e Gomez Paloma, in preparazione).

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, motivazione e capacità decisionale. I processi cognitivi legati all'apprendimento, in uno scambio dinamico con i comportamenti sociali e i sistemi comunicativi, possono essere considerati meccanismi conoscitivi che poggiano sulla motricità.

In base a tale considerazione, il setting didattico che si viene a determinare nell'ambito dell'educazione fisica nel primo ciclo rappresenta un ottimo framework valutativo per l'identificazione delle situazioni di BES. In effetti, 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 e comunicare. L'osservazione degli allievi e la comprensione dei differenti e complessi funzionamenti, se condotta in aula, rischia di essere «artefatta», snaturata e privata del suo potenziale espressivo e generativo. Anche i dati raccolti attraverso strumenti valutativi corrono il rischio di non essere rappresentativi di quelle componenti della salute e del funzionamento maggiormente coinvolte nei processi di apprendimento e di partecipazione. Questo rischio è ancora più significativo quando i dati fanno

capo a strumenti che analizzano indicatori psico-sociali e affettivo-relazionali. Sono proprio questi, infatti, gli indicatori che devono essere maggiormente esplorati nei contesti educativi e scolastici, in quanto corrispondono ai fattori contestuali dell'ICF (Fattori personali, Fattori ambientali) e difficilmente potranno essere rilevati in contesti formali, come ad esempio in occasione di una visita medica, una consulenza psicopedagogica o durante una lezione in aula. Tali indicatori, se ben confrontati/supportati con i/dai dati raccolti dalle famiglie, consentono anche una lettura del fenomeno dei BES nella scuola secondo un nuovo approccio integrato su basi qualitative scientificamente valide e pedagogicamente utili.

L'educazione fisica è sempre stata riconosciuta come un ambito disciplinare nel quale la condotta educativa consente agli alunni di esprimere la propria personalità, di manifestare comportamenti motori legati alla coordinazione oculo-manuale (ottimo indice legato alle abilità di letto-scrittura), nonché di mostrare/costruire dinamiche relazionali frutto di elementi intra e interpersonali di grande genuinità (Gomez Paloma, Damiani e Ianes, 2014).

La valutazione pedagogica dei bisogni degli allievi in ottica inclusiva: equilibrismi e prospettive di ricerca

Alla luce dei modelli di riferimento sopra citati, la complessità dell'azione educativa e didattica dei docenti aumenta esponenzialmente. La scuola deve porsi in dialogo con approcci e strumenti articolati, nati in ambiti scientifici e disciplinari differenti, ma deve al contempo mantenere e valorizzare la natura pedagogica della propria riflessione e azione.

Tra gli aspetti di maggiore criticità, si rilevano proprio il compito e il ruolo della scuola nell'identificazione degli allievi con BES. Come abbiamo già osservato (Damiani, Gomez Paloma e Tafuri, 2018), la riflessione e l'azione per il miglioramento della qualità dell'inclusione non possono prescindere dalla riflessione e dall'azione per la prevenzione primaria e secondaria dei disturbi e delle difficoltà degli alunni, altrimenti rischiano di incorrere in processi falsamente inclusivi (Damiani, 2016) per i quali non viene garantito lo sviluppo delle libertà di funzionamento (capacità) di ciascuno (Sen, 1985b; Nussbaum, 2011). Gli insegnanti devono pertanto muoversi sapientemente nel sottile spazio di confine tra la necessità di riconoscere precocemente segnali di rischio o di sospetto rispetto allo sviluppo di capacità essenziali e comuni a tutti e la necessità di riconoscere a ciascuno il diritto di esprimere le proprie differenze di «funzionamento» con i propri tempi e modalità, nel rispetto dei principi inclusivi.

In questo senso, il dibattito sui modelli e sugli strumenti da utilizzare per la descrizione e la valutazione del funzionamento degli allievi in relazione ai



bisogni specifici, o ai sospetti di bisogni specifici, è fondamentale. L'obiettivo non deve essere quello di identificare deficit e categorie diagnostiche (screening) bensì quello di riconoscere (quanto prima e quanto più accuratamente possibile) caratteristiche e bisogni individuali, all'interno di un modello che contempli le differenze di tutti e che cerchi di comprendere e descrivere le relazioni tra gli elementi, al fine di potenziare gli elementi facilitatori e rimuovere gli elementi barriera, anche — e soprattutto — a livello di contesto (Booth e Ainscow, 2008; 2014).

L'intervento inclusivo a livello di sistema per la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti, alla base del modello sociale dell'inclusione dei Disability Studies (Armer, 2004; Booth e Ainscow, 2002; Medeghini et al., 2013), non esclude la possibilità di intervenire per rimuovere barriere e potenziare risorse a livello di persone e di gruppo-classe (Ianes, 2012). Per riconoscere i bisogni di ciascun allievo, occorre comporre un quadro descrittivo relazionale e dinamico che non generi alcuna specifica condizione deterministica tra le aree che lo compongono e che, al contrario, favorisca lo sviluppo di uno sguardo plurimo e aperto di ciascun insegnante su ciascun singolo allievo e sulla classe. La speciale normalità, come la definisce Ianes (2006), è lo sfondo integratore pedagogico sul quale costruire gli strumenti e i criteri per «radiografare pedagogicamente» i punti di forza e di debolezza degli alunni (Gomez Paloma e Ianes, 2014).

Il concetto chiave è quello di «funzionamento educativo-apprenditivo»; tale dimensione del funzionamento,

totalizzante l'esperienza evolutiva di ogni bambino, attribuisce importanza centrale all'intreccio tra apprendimento — con le varie spinte evolutive endogene programmate geneticamente — e la qualità degli ambienti. Il bambino funziona bene dal punto di vista evolutivo se riesce a intrecciare positivamente le spinte biologiche alla crescita con le varie forme di apprendimento, date dall'esperienza e dal contatto con le relazioni umane e con gli ambienti fisici (Ianes, 2006, p. 56).

Occorre quindi formare gli insegnanti alla capacità di osservare e di valutare i fattori che supportano o ostacolano l'apprendimento e la partecipazione degli studenti, coerentemente con i principi chiave del paradigma ICF. Di fatto, la cultura e la pratica della valutazione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione sono ancora molto carenti nella scuola (Caldin, 2018). Inoltre, mancano gli strumenti per il monitoraggio di quanto effettivamente fatto dagli educatori e dagli insegnanti, ma anche dalle famiglie e dagli operatori sanitari, nel contenimento degli ostacoli all'attività e alla partecipazione e risultano poco frequenti le esperienze di documentazione, comunicazione e disseminazione degli esiti e delle pratiche.

Tra le possibili azioni di sviluppo in questa direzione, pare utile pensare alla riconcettualizzazione degli strumenti «ordinari» per la valutazione e l'inclusione, come i PEI e i PDP, e della progettazione curricolare in generale. Se consideriamo, come indicato da Frattura, i progetti personalizzati come predittori di

esito, l'intero sistema di progettazione curriculare inclusiva può/deve essere rivisto secondo un modello comune, che tiene insieme allievi *con BES diversi* e allievi *senza BES*. Al centro di un lavoro educativo e didattico con l'ICF possiamo quindi collocare l'elaborazione di progetti educativi personalizzati e individualizzati complessi, globali e dinamici, che utilizzano le informazioni ricavabili dal profilo di funzionamento riferibili alla relazione tra lo studente e i contesti e che definiscono l'introduzione degli ostacoli e dei facilitatori, secondo una prospettiva descrittiva relazionale.

La ricerca Edufibes – EDUcazione FISica e BES

Quadri di riferimento

Il quadro complesso dei disturbi del neurosviluppo e delle differenze degli allievi ha messo in luce l'urgenza di pensare e di sperimentare nuove forme di didattica, che risultino in grado di favorire lo sviluppo delle competenze attese in ciascun allievo e che, al contempo, risultino coerenti e funzionali ai nuovi paradigmi sopra esposti e ai modelli dell'inclusione. Sulla base della teoria delle *capabilities*, il benessere della persona dovrebbe essere valutato in termini di opportunità sostanziali di essere e di fare. L'uguaglianza è quindi valutabile sulla base della effettiva distribuzione di capacità e opportunità tra le persone.

Un obiettivo inclusivo peculiare della scuola — e della didattica in particolare — consiste quindi nello sviluppo e nel potenziamento dei saperi, delle abilità e degli atteggiamenti che consentono alle persone (prima come allievi e poi come cittadini) di accedere alle libertà, alle opportunità di vita, ciascuno secondo le proprie potenzialità, in linea con il framework ministeriale delle competenze.

Il percorso di ricerca «Edufibes», avviato nell'anno scolastico 2015-16, si propone di facilitare la realizzazione di una didattica per/delle competenze «autenticamente inclusiva», attraverso l'assunzione del modello ICF e la realizzazione di strumenti per la sua applicazione in ambito scolastico (compresa la revisione degli strumenti di progettazione personalizzata in uso). In questo senso, il protocollo di sperimentazione Edufibes non costituisce un «pacchetto aggiuntivo» o extracurricolare per i docenti; al contrario, le azioni richieste dal protocollo di ricerca si collocano entro il quadro delle Nuove indicazioni nazionali (MIUR, 2012; 2018) e rappresentano un dispositivo per aiutare a pensare e a svolgere, in modo più consapevole e «scientificamente valido», il compito professionale di ciascun docente: osservare, conoscere, stimolare, valutare e migliorare il processo di sviluppo e di apprendimento di tutti gli allievi, in relazione alle specifiche caratteristiche dei loro funzionamenti e dell'ambiente.

Il modello Edufibes trova fondamento nell'approccio bio-psico-sociale dell'ICF, ma si riferisce direttamente anche ai recenti contributi delle neuroscienze, e dell'Embodied Cognition in particolare, per il quale il corpo e l'attività



motoria costituiscono un elemento centrale per lo sviluppo e per l'apprendimento delle capacità di tipo cognitivo, non cognitivo e accademico (Lakoff e Johnson, 1999; Gazzaniga, Ivry e Mangun, 2005; Sibilio, 2012; 2016). In tal senso, come abbiamo già evidenziato (si vedano Gomez Paloma e Damiani, 2015; 2017), la scuola deve rimettere al centro esperienze di apprendimento di tipo globale, emotivo-relazionale, corporeo e motorio, restituendo il giusto valore ad attività e a discipline che contribuiscono alla loro realizzazione. Tra queste, un posto di rilievo meritano le attività di educazione fisica, nell'ambito delle quali gli allievi hanno la possibilità di esprimersi nella loro globalità e relazionalità incarnata, come persone che fanno cose con altre persone.

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 (p. 63), viene esplicitato che l'educazione fisica

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 ed affettive [...] promuove il valore ed 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.

L'educazione fisica viene quindi riconosciuta come setting osservativo attraverso il quale registrare azioni e comportamenti utili, anche in funzione dell'individuazione di eventuali allievi con bisogni educativi speciali e all'elaborazione di piani educativi e didattici individualizzati e personalizzati.

Finalità e obiettivi generali

La ricerca Edufibes si propone i seguenti obiettivi e finalità:

- favorire la consapevolezza della responsabilità di tutti i docenti nei processi di lettura e descrizione del funzionamento e della disabilità dei propri studenti;
- fornire agli insegnanti un modello concettuale e uno strumento comuni per descrivere e comprendere le relazioni tra gli elementi;
- considerare la progettazione curricolare e la progettazione individualizzata e personalizzata nell'ottica del più generale processo di capacitazione;
- focalizzare l'attenzione sui fattori personali quali componenti essenziali e dinamici del funzionamento e della disabilità;
- progettare e realizzare strategie inclusive attraverso la valorizzazione dei fattori personali quali facilitatori dell'apprendimento e della partecipazione.

Il fine del progetto di ricerca Edufibes non si limita alla costruzione e alla validazione di un modello scientifico per l'identificazione degli alunni con

BES nella scuola, ma si estende alla ricaduta che questa rilevazione offre per l'orientamento alla didattica. In seguito all'analisi dei dati raccolti presso le scuole, è stato elaborato un dispositivo per consentire al docente di «descrivere pedagogicamente» gli studenti e il gruppo-classe comprendendo i flussi delle relazioni significative tra le componenti dell'ICF, con particolare focalizzazione sui fattori personali. Attraverso tale dispositivo, i docenti sono orientati nella scelta di strategie adeguate e mirate allo sviluppo delle capacità legate ai fattori personali esplorati. La radiografia pedagogica costituisce quindi un insieme di strumenti che contribuisce alla responsabilizzazione dei docenti dell'intera classe a operare secondo una lettura di interdipendenza delle aree antropologiche dell'ICF.

Un'ultima finalità consiste, in sintesi, nel consolidamento della consapevolezza che, utilizzando il linguaggio dell'ICF, l'apprendimento di base e l'applicazione delle conoscenze non rappresentano l'unico campo di azione sul quale intervenire per la formazione globale dello studente attraverso la didattica.

Metodologie e protocollo applicativo

Dal punto di vista metodologico, per costruire un modello valido di individuazione dei BES nel quadro dell'ICF è 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.

Coerentemente la filosofia del modello biopsicosociale, la mappatura dei vari aspetti antropologici del soggetto, 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 sul deficit e sulla malattia e la qualità del soggetto diventa il perno sui cui articolare curriculum e strategie.

Tenendo in considerazione le principali criticità relative alla Classificazione ICF e al suo utilizzo in ambito scolastico sopra esposte, la ricerca Edufibes assume alcuni principi-guida per la realizzazione degli interventi e la costruzione degli strumenti, coerenti con le finalità attese. Tra questi:

- a) attenzione al mantenimento dello sguardo e del linguaggio pedagogici, che devono condurre a una proposta didattica e che per tale ragione non possono fondarsi esclusivamente su un linguaggio di tipo medico (Dovigo, 2014; 2018);
- b) l'ICF non è propriamente uno strumento di osservazione e misurazione, bensì di descrizione e comprensione; il possibile aiuto derivante da un suo utilizzo a scuola riguarda la possibilità di «mettere insieme» gli elementi del funzionamento per comprenderne le relazioni, mentre la qualità dell'osservazione dell'allievo e della classe dipende dalla qualità della professionalità dei docenti;



- c) nella prospettiva educativa, l'utilizzo dell'ICF in ambito scolastico e formativo può essere ulteriormente valorizzato attraverso il potenziamento delle seguenti modalità di rappresentazione del profilo di funzionamento degli studenti (Ianes, 2018):
- la discrepanza tra capacità/performance e il ruolo dei fattori contestuali come facilitatori e barriere (i fattori contestuali rappresentano il focus dell'ICF e come tali devono essere rappresentati durante la sua «applicazione»);
 - la rappresentazione narrativa del funzionamento apprenditivo e del profilo pedagogico;
 - la rappresentazione visiva e dinamica del funzionamento, attraverso la messa in relazione degli elementi nel tempo e nello spazio.

In particolare, la messa a punto di un sistema di indicatori per la descrizione dei fattori personali quali componenti essenziali della costellazione e del funzionamento e della disabilità costituisce un elemento di significatività e innovatività (Ianes, 2018). Come già esplicitato, la ricerca Edufibes contribuisce all'implementazione di quanto indicato al punto c, sottolineando il potenziale dei fattori contestuali, con particolare riferimento ai fattori personali.

Soggetti coinvolti

La sperimentazione ha coinvolto diverse reti di scuole, di ogni ordine e grado, in quattro regioni differenti (5 reti in Campania, 2 reti in Sicilia, 1 rete in Sardegna, 1 rete in Piemonte), per un totale di 38 scuole.

I docenti che hanno partecipato alla ricerca-azione sono stati 387 e gli studenti interessati 4.518 (920 scuola dell'infanzia, 2.027 scuola primaria, 996 scuola secondaria di 1° grado, 575 scuola secondaria di 2° grado).

Il progetto prevede il coinvolgimento di diversi attori della comunità scolastica (genitori, docenti, studenti, dirigente scolastico), ma si rivolge essenzialmente a tutti i docenti, curricolari e di sostegno, e tutti gli allievi del gruppo sezione-classe. Particolare attenzione viene dedicata al coinvolgimento dei docenti di educazione fisica e motoria e alla costruzione di esperienze di auto-osservazione e di co-teaching tra colleghi.

Fasi

La ricerca, di durata triennale, è stata articolata in tre fasi consecutive:

1. elaborazione degli strumenti da parte dei ricercatori:¹ schede su base ICF per osservare, descrivere e mettere in relazione alcune componenti del funzionamento degli allievi; griglie di progettazione educativa e didattica inclusiva;

¹ In particolare, gli strumenti sono stati elaborati da Filippo Gomez Paloma.

2. applicazione nelle scuole: formazione dei docenti, utilizzo delle schede, progettazione e valutazione di attività didattiche inclusive;
3. valutazione della ricerca: analisi dei risultati, condivisione e disseminazione tra le scuole e i territori coinvolti.

Al termine del primo anno di sperimentazione, l'applicazione del modello ha consentito la raccolta di dati che dimostrano la significatività delle dimensioni personali — corporee ed emotivo-relazionali — codificate secondo la griglia «Fattori personali» (tabella 1), nei processi di apprendimento e nell'identificazione di bisogni educativi dei singoli allievi.

Si è ritenuto quindi opportuno integrare il protocollo sperimentale con strumenti e procedure in grado di valorizzare, migliorare e sviluppare capacità e comportamenti relativi ai fattori personali precedentemente esplorati, dei singoli allievi e della classe, attraverso l'utilizzo di strategie di didattica inclusiva coerenti.

TABELLA 1
Fattori personali: situazione e atteggiamento/comportamento/postura

Sezione A – Area del sé	
A1	Assume una postura tesa e contratta (ad esempio spalle chiuse in avanti o schiena in tensione, muscoli contratti)
A2	Ha il respiro bloccato o affannato
A3	Manifesta smarrimento o paura. È inespressivo, gestualità assente. Evita il contatto visivo, tende ad allontanare lo sguardo
A4	Subisce l'influenza dei compagni. È vittima di prese in giro o bullismo
A5	È molto insicuro e incerto quando si muove. Si rifiuta di fare esercizi difficili
A6	Manifesta di volersi fermare a causa della fatica. Si lamenta di sentirsi debole, senza forze
A7	Manifesta fiducia nelle proprie capacità
A8	Prende iniziative in modo autonomo
A9	È consapevole dei propri punti di forza e di debolezza
Sezione B – Emotività e controllo	
B1	Osserva da fuori i giochi di gruppo e tende ad allontanarsi
B2	Ha difficoltà a seguire qualsiasi discussione o argomento. Non riesce a rispondere o a fare domande o interventi pertinenti
B3	Cambia frequentemente umore, ha scatti d'ira. Piange/urla senza motivo apparente
B4	Non rispetta le regole o le indicazioni date. Non aspetta il proprio turno durante le attività di gioco e si rifiuta di continuare il lavoro assegnato
B5	Durante le attività è attento e concentrato



B6	Vive serenamente le proprie emozioni (ansia, frustrazione, aggressività, gioia, eccitazione, ecc.)
B7	Controlla il proprio comportamento/reagisce in modo costruttivo alle situazioni
Sezione C – Motivazione e comportamenti problema	
C1	È eccessivamente competitivo, vuole sempre la vittoria
C2	Manifesta atteggiamenti di disappunto alle diverse proposte
C3	Manifesta motivazione estrinseca (lavora per fare contenti i genitori, per non sfigurare di fronte ai compagni, per ricevere premi, ecc.)
C4	Si nasconde, si isola. Rinuncia a partecipare alle attività
C5	Assume atteggiamenti aggressivi e/o oppositivi. Prende in giro gli altri
C6	Rispetta le principali regole di convivenza civile/Collabora attivamente con gli altri
C7	Si assume la responsabilità dei propri insuccessi/Cerca soluzioni alternative
C8	Esprime curiosità/interesse/soddisfazione (motivazione all'apprendimento intrinseca)

Nel corso del secondo anno di ricerca, è stato quindi costruito un protocollo sperimentale per la realizzazione di attività personalizzate di recupero e/o potenziamento dei fattori personali (FP) rilevati, attraverso l'impiego di strategie didattiche inclusive. La metodologia utilizzata è riferibile alla ricerca-azione partecipata con i docenti; gli obiettivi specifici sono i seguenti:

- favorire la capacità dei docenti di osservare i FP, nei singoli allievi e nella classe in generale, e di leggerli in modo critico e complesso (cogliendo e valorizzando le relazioni e le implicazioni nei processi di apprendimento e di partecipazione);
- stimolare e accompagnare la capacità di utilizzarli per migliorarli/potenziarli (nei singoli e nella classe) e per costruire un contesto di apprendimento e di partecipazione inclusivo a livello di classe.

Metodi e strumenti

La sperimentazione Edufibes si configura come un percorso di ricerca-azione e di ricerca-formazione.

L'ICF è utilizzato come dispositivo per la descrizione delle relazioni e per la comprensione del funzionamento degli allievi; gli strumenti e le griglie aiutano a vedere «pragmaticamente»; il modo di vedere diventa il modo di fare e viceversa. La metodologia della ricerca-azione valorizza le strategie riflessive ed esperienziali, mentre l'utilizzo dei materiali strutturati (strumenti Edufibes) favorisce lo sviluppo e il potenziamento di sguardi, pensieri e azioni coerenti con l'ICF, con il modello scientifico dell'ECS e con il modello inclusivo assunti come riferimento teorico.

Gli strumenti costruiti (elencati nel paragrafo seguente) sono stati finalizzati a rilevare:

1. grazie alla didattica dell'educazione fisica, comportamenti, situazioni, atteggiamenti e posture degli studenti per esaminare a livello qualitativo i loro Fattori personali;
2. grazie alla didattica ordinaria, capacità e competenze degli studenti codificate secondo l'ICF e appartenenti al Capitolo 1 – Apprendimento di Base e Applicazione delle Conoscenze;
3. formazione e pensioni professionali dei docenti e dei dirigenti sul tema dei BES;
4. grazie ai genitori, elementi degli studenti appartenenti ai Fattori ambientali per usufruire di una chiave interpretativa dei dati emersi.

Un elemento di innovatività introdotto dalla ricerca, coerente con i modelli concettuali assunti, è consistito nella costruzione di un core set di indicatori di Fattori personali relativi alle dimensioni chiave dello sviluppo e dell'apprendimento secondo l'approccio delle neuroscienze e dell'ECS: aspetti psicoaffettivi, corporei, motori, emotivo-relazionali (tabella 1). Tali fattori, misconosciuti dalla didattica tradizionale e non codificati dall'ICF, rappresentano una dimensione critica che non può essere trascurata da una scuola che voglia considerare la globalità degli allievi e che voglia rendere la didattica efficace, al fine di garantire processi di «capacitazione» e successo formativo per tutti. Si tratta di elementi che rappresentano dimensioni esistenziali centrali per lo sviluppo e l'apprendimento, che devono essere valorizzate nella progettazione didattica curricolare, attraverso la declinazione in obiettivi per competenze, metodi, strategie didattiche e forme di verifica e valutazione funzionali e coerenti. Le schede sui FP consentono di osservare gli alunni in un contesto ecologico privilegiato e scarsamente valorizzato da questo punto di vista (la palestra e/o il cortile durante le attività di educazione fisica) per provare a comprendere e a descrivere le capacità emotivo-relazionali, corporee e motorie, attraverso la rilevazione dei fattori personali

Al fine di migliorare i processi di apprendimento e di partecipazione di tutti gli allievi (e, in particolare, degli allievi con BES) attraverso la valorizzazione e lo sviluppo delle dimensioni personali, sono state elaborate schede guida per orientare le scelte didattiche con strategie già identificate dalla letteratura come «inclusive» (Ricerca Iprase, 2013-14) e ritenute pertinenti con l'oggetto e le finalità della nostra sperimentazione. Tali strategie «generali», adeguate allo sviluppo e al potenziamento di tutte le aree descritte nella griglia «Fattori personali» (area del sé; area dell'emotività e del controllo; area della motivazione e dei comportamenti problema), sono state categorizzate secondo un ordine gerarchico per «ambiti di maggior pertinenza», identificati sulla base della coerenza tra le caratteristiche dei fattori personali e le caratteristiche delle strategie (tabella 2).



TABELLA 2

Strategie didattiche inclusive in relazione ai Fattori Personali da potenziare

Area del sé	Emotività e controllo	Motivazione e comportamenti problema
Strategie narrative ed espressive verbali e non verbali Strategie metacognitive	Educazione emotivo-relazionale	Strategie metacognitive
Educazione emotivo-relazionale	Strategie narrative ed espressive verbali e non verbali Strategie metacognitive	Strategie collaborative
Strategie collaborative	Strategie collaborative	Modifica del <i>setting</i> – laboratorio
Tecnologie (educazione all'uso consapevole e compensativo)	Modifica del <i>setting</i> -laboratorio	Tecnologie (educazione all'uso consapevole e compensativo)

In base alle ipotesi e alle teorie assunte dalla ricerca, riteniamo che l'impiego delle strategie individuate risulti utile non soltanto per «lavorare» sulla costruzione dell'identità personale, sull'autoregolazione emotiva o sugli altri fattori personali degli allievi (osservati e rilevati nella prima fase), ma anche per migliorare gli apprendimenti disciplinari attraverso la didattica per competenze di tipo sia disciplinare sia trasversale. Queste ultime chiamano in causa anche aspetti socio-emotivi, metacognitivi e relazionali che riguardano direttamente i fattori personali, i quali diventano il mezzo e il fine della messa in moto di conoscenze e abilità per lo sviluppo delle competenze. In sintesi, se facciamo didattica per competenze, non possiamo non usare i fattori personali, perché esiste una circolarità virtuosa tra lo sviluppo dei fattori personali e lo sviluppo delle competenze. Come la letteratura pedagogica ci indica, le strategie individuate risultano strategie motivanti, coerenti con un approccio costruttivista, che rendono gli allievi protagonisti e orientano i docenti verso una didattica (e una valutazione) autentica, favorendo processi di apprendimento significativo.

Risultati

I dati raccolti attraverso l'utilizzo delle schede di descrizione-valutazione su base ICF dimostrano la significatività delle dimensioni personali-corporee ed emotivo-relazionali nei processi di apprendimento e nell'identificazione di bisogni educativi dei singoli allievi. In particolare, dall'analisi comparativa emergono relazioni significative tra:

- la qualità dei fattori personali (espressa attraverso qualificatori 0-4), l'attività e partecipazione e gli apprendimenti scolastici (valutazioni su base ICF);
- la qualità dei fattori personali e la presenza/assenza di BES.

Per quanto riguarda quest'ultima relazione, ad esempio, nella Sottosezione A – Area del sé dei fattori personali, la percentuale di allievi che ottengono la valutazione più critica (4) è relativamente bassa (1,50%) nella popolazione totale degli allievi osservati, ma cresce significativamente se consideriamo il sottogruppo gli allievi con BES (5,08%) e aumenta ancora negli allievi con BES, certificati come disabilità (8,85%). Negli allievi con difficoltà scolastiche legate a situazioni di BES i fattori personali, gli aspetti più profondi e misconosciuti dalla didattica tradizionale, rappresentano quindi una dimensione critica, «di rischio», che non può essere trascurata in un contesto scolastico-educativo che voglia considerare la globalità della persona dell'allievo (approccio bio-psico-sociale) e che voglia rendere la didattica efficace nello sviluppo delle *capabilities* personali (al fine di garantire il successo formativo a tutti).

Inoltre, un ulteriore elemento di interesse emerso dalla lettura dei dati riguarda gli atteggiamenti e i comportamenti positivi da parte tutti gli allievi (con o senza BES), i quali risultano meno presenti di quanto ci si aspettasse. In effetti, la maggior parte degli studenti non è stata valutata in modo «negativo» (con valori di criticità 3-4), ma la loro percentuale non corrisponde alla percentuale degli allievi con atteggiamenti e comportamenti rilevati come positivi (con valori 0-1). La mancanza di atteggiamenti e di comportamenti palesemente critici non corrisponde alla presenza di adeguate competenze personali. Una parte di allievi rischia di rimanere «invisibile». Per la valutazione delle abilità osservate viene riproposta la scala dei qualificatori dell'ICF 0-4. Questo dato ci impone una riflessione sulle possibili cause e sulle ricadute per la didattica.

Potremmo pensare che lo sviluppo di capacità e competenze personali (valutabili con punteggio 0-1) non sia «automatico», ma che richieda, come accade per le altre competenze di tipo trasversale o disciplinare, una mediazione specifica da parte dell'ambiente. I fattori personali che abbiamo osservato possono/devono essere appresi anche a scuola e qualcuno/qualcosa (docenti, strategie, setting, ecc.) deve rendere possibile tale apprendimento. In effetti, un elemento di criticità emerso durante la prima fase di sperimentazione del modello riguarda proprio la consapevolezza della necessità di una formazione adeguata e mirata dei docenti, non soltanto per quanto riguarda il protocollo sperimentale e gli strumenti della ricerca, ma anche e soprattutto per quanto riguarda alcune «conoscenze essenziali preliminari» sul ruolo dei fattori personali nei processi di apprendimento, sulla didattica per competenze e sul modello ICF.

Considerazioni conclusive

In sintesi, il modello Edufibes:

- dimostra l'applicabilità del modello antropologico dell'ICF in ambito educativo per fini inclusivi;



- risponde alle esigenze della scuola perché permette di evidenziare problematicità;
- destruttura l'osservazione e la valutazione settoriale/disciplinare del soggetto, in base alla prospettiva olistica;
- consente l'analisi sistemica a livello micro/macro organizzativo;
- consente di pensare e di sperimentare «nuove» forme di didattica riconducibili al modello della didattica inclusiva, attraverso un percorso ricerca-azione che vede i docenti protagonisti in quanto esperti dei processi di insegnamento-apprendimento e dei contesti entro i quali operano quotidianamente;
- apre a strategie didattiche mediate (analisi situazionale, intersoggettività, mediazione semiotica);
- favorisce l'implementazione di pratiche didattiche condivise attraverso il superamento di atteggiamenti discriminatori svalutanti ed escludenti;
- incentiva l'aspetto motivazionale dell'apprendimento e intensifica le aspettative;
- pone l'accento sulla centralità del bambino e del suo ambiente di vita;
- fonda i suoi presupposti sulle dimensioni reticolari dell'impianto educativo;
- risponde a una logica interagente tra saperi professionali, saperi genitoriali e cultura ambientale;
- sperimenta competenze progettuali che investono il progetto di vita nella sua complessità e a diversi livelli di esperienza.

Per le ragioni sopra esposte, e più in generale per il contributo alla riflessione sulla e all'utilizzo della Classificazione ICF in ambito educativo e scolastico secondo linee di studio e di ricerca sull'inclusione attuali, riteniamo che la ricerca Edufibes costituisca un'opportunità per le scuole e per i ricercatori valida e significativa.

Bibliografia

- APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition*, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta edizione di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.
- Armer (2004), *Search of a social model of disability. Marxism, normality and culture*. In C. Barnes e G. Mercer (a cura di), *Implementing the social model of disability. Theory and research*, Leeds, The Disability Press, pp. 48-64.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, edizione italiana a cura di F. Dovigo e D. Ianes, Trento, Erickson.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, edizione italiana a cura di F. Dovigo, Roma, Carocci.

- Buffoni M. (2011), *Messa a punto di protocolli di valutazione della disabilità basati sul modello biopsicosociale e la struttura descrittiva della Classificazione Internazionale della Disabilità e Salute ICF*, tesi di dottorato, Dipartimento di Pediatria, http://paduaresearch.cab.unipd.it/3549/1/tesi_dott.pdf.
- Caldin R. (2018), *Intervento al Convegno Nazionale «Attualità e inattualità dell'ICF tra sostenibilità, empowerment e futuro»*, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin», Bologna, 3 dicembre.
- Cottini L. (2016), *A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 2, pp. 65-87.
- Damiani P. (2016), *Embodied cognition as inclusive approach for Special Educational Needs*. In F. Gomez Paloma, D. Ianes e D. Tafuri (a cura di), *Embodied Cognition. Theories and applications in education science*, New York, Nova Science Publisher.
- Damiani P. e Gomez Paloma F. (in preparazione), *Educational ECS. Un approccio «Embodied Cognitive» per le scuole*.
- Damiani P., Gomez Paloma F. e Tafuri D. (2018), *Includere con lo SPI (Strumento per la Progettazione educativa e didattica Inclusiva). Elaborazione e sperimentazione presso le scuole dell'infanzia*, «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 5, n. 4, pp. 453-483.
- Dovigo F. (2014), *Introduzione*. In T. Booth e M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione*, edizione italiana a cura di F. Dovigo, Roma, Carocci Faber.
- Dovigo F. (2018), *Intervento al Convegno Nazionale «Attualità e inattualità dell'ICF tra sostenibilità, empowerment e futuro»*, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin», Bologna, 3 dicembre.
- Engel G.L. (1977), *The need for a new medical model. A challenge for biomedicine*, «Science», vol. 196, pp. 129-136.
- Engel G.L. (1981), *The clinical application of the biopsychosocial model*, «Journal of Medicine and Philosophy», vol. 6, n. 2, pp. 101-124.
- Francescutti C. (2018), *Intervento al Convegno Nazionale «Attualità e inattualità dell'ICF tra sostenibilità, empowerment e futuro»*, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin», Bologna, 3 dicembre.
- Frattura L. (s.d.), *Le buone ragioni dell'analisi dell'interazione tra persona e ambiente e dell'uso di un linguaggio standard nei servizi pubblici*, http://www.cpaonline.it/carica/seminarifish/slide_frattura.pdf (consultato il 20/12/18).
- Gazzaniga S.M., Ivry R-B. e Mangun G.B. (2005), *Neuroscienze cognitive*, Bologna, Zanichelli.
- Gomez Paloma F. (2013), *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Roma, Nuova Cultura.
- Gomez Paloma F. (2014), *Book della ricerca Edufibes*, <http://www.edufibes.it/Edufibes> (consultato il 20/12/18).
- Gomez Paloma F. e Damiani P. (2015), *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Gomez Paloma F. e Damiani P. (2017), *Embodied Cognition and teacher's training*. In F. Gomez Paloma, D. Ianes e D. Tafuri (a cura di), *Embodied Cognition. Theories and applications in education science*, New York, Nova Science Publisher.
- Gomez Paloma F. e Ianes D. (a cura di) (2014), *Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione Edufibes*, Trento, Erickson.



- Gomez Paloma F., Damiani P. e Ianes D. (2014), *ICF, BES e didattica per competenze. La ricerca Edufibes*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 13, pp. 258-277.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2012), *L'index per l'inclusione. Dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli essenziali di qualità*. In T. Booth e M. Ainscow, *L'index per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2018), *Intervento al Convegno Nazionale «Attualità e inattualità dell'ICF tra sostenibilità, empowerment e futuro»*, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin», Bologna, 3 dicembre.
- IOM – Institute of Medicine (US) Committee on Disability in America (2007), *The future of disability in America*, a cura di M.J. Field e A.M. Jette, Washington, DC, National Academies Press.
- Lakoff G. e Johnson M. (1999), *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*, New York, Basic Books.
- Leonardi M., Bickenback J., Ustun B. e Chatterji S. (2006), *The definition of disability. What is in a name?*, «Lancet», vol. 368, n. 9543, pp. 1219-1221.
- Mancuso V. (2002), *Il dolore innocente*, Milano, Mondadori.
- Medeghini R. (a cura di) (2013), *Norma e normalità nei Disability Studies, Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo di istruzione*, <http://www.indicazioninazionali.it>.
- MIUR (2018), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo di istruzione*, <http://www.indicazioninazionali.it> (consultato il 20/12/18).
- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna, il Mulino.
- Nussbaum M. (2011), *Creating capabilities. The human development approach*, Cambridge (MA)-London, The Belknap Press of Harvard University Press.
- OCSE (1995), *Special Education Needs*, <http://www.oecd.org/education/innovation-education/specialeducationneeds.htm>
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Sen A.K. (1985a), *Commodities and capabilities*, Amsterdam, North Holland.
- Sen A.K. (1985b), *Well-being, agency and freedom*, «The Journal of Philosophy», vol. 82, n. 4, pp. 169-221.
- Sibilio M. (2012), *Corpo e cognizione nella didattica*. In P.C. Rivoltella e P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola, pp. 329-347.
- Sibilio M. (2016), *Il corpo educativo*. In L. Perla e M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo*, Brescia, La Scuola, pp. 108-119.

Damiani P. e Gomez Paloma F. (2019), *Migliorare l'inclusione attraverso l'ICF e l'educazione fisica: elementi di attualità nella sperimentazione Edufibes*, «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 6, n. 3, pp. 365-383, doi: 10.14605/DADI631910