

(a cura di)

DARIO IANES E SOFIA CRAMEROTTI

DIRIGERE SCUOLE INCLUSIVE

STRUMENTI E RISORSE PER IL
DIRIGENTE SCOLASTICO



Erickson

Mai come oggi la figura del dirigente scolastico assume un'importanza cruciale: le sue competenze, la sua leadership e la sua capacità progettuale possono davvero fare la differenza, accompagnando la scuola a diventare una comunità di apprendimento efficace, innovativa, inclusiva.

Questo manuale è nato appunto per fornire un quadro completo, da un punto di vista della teoria ma anche delle prassi organizzative, su cosa voglia dire dirigere una scuola in ottica inclusiva, ovvero attenta alle molteplici differenze e bisogni educativi che caratterizzano oggi le nostre scuole a più livelli (di apprendimento, interculturale, linguistico, religioso, di genere).

Si tratta di contributi volutamente eterogenei, provenienti da esperienze e contesti diversi, ma tutti ispirati al concetto di giustizia sociale, di equità intesa come garanzia di partecipazione e di accesso all'apprendimento da parte di tutti gli alunni. Dalle questioni normative e amministrative alle strategie di individualizzazione e personalizzazione, dagli strumenti di valutazione e autovalutazione all'uso di didattiche innovative, i dirigenti scolastici, e chi aspira a diventarlo, troveranno in questo volume indicazioni e risorse per essere leader educativi in grado di gestire la complessità e guidare al cambiamento.

Argomenti dei capitoli

Dirigersi verso scuole inclusive

di Dario Ianes

Il dirigente scolastico: una leadership per l'apprendimento e un'organizzazione inclusiva

di Luciano Rondanini

Normativa e organizzazione scolastica: oltre l'adempimento burocratico

di Nunziante Capaldo

PTOF e gruppi di lavoro istituzionali: strumenti e risorse concrete per la scuola

di Daniele Barca

Il Piano Educativo Individualizzato e il Piano Didattico Personalizzato: una lettura pedagogico-didattica in ottica inclusiva

di Sofia Cramerotti

Costruire alleanze scuola-famiglie-territorio

di Marco Pontis

Autovalutazione e automiglioramento della scuola

di Paola Damiani

Valutare l'inclusione

di Heidrun Demo

Ricerca e scuola: un rapporto difficile, ma affascinante

di Antonio Fini

Innovazione didattica in ottica inclusiva

di Angela Cattoni, Laura Biancato e Francesco Zambotti

Verso una scuola digitale

di Alessandra Rucci

Organizzare gli spazi e i tempi della scuola inclusiva

di Beate Weyland e Alessandra Galletti

Comprendere e affrontare il bullismo a scuola

di Gianluca Gini

L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva

di Michele Daloiso e Paolo E. Balboni

Promuovere il dialogo tra religioni nel contesto scolastico

di Michele Bertani

Leadership inclusiva e studenti LGBTQ

di Frank Hernandez e Don Fraynd

Leadership inclusiva e genere

di Margaret Grogan e Shamini Dias

ISBN 978-88-590-1151-4



9 788859 011514

€ 23,00

Indice

<i>Introduzione</i>	7
<i>Capitolo 1</i>	
Dirigersi verso scuole inclusive (<i>Dario Ianes</i>)	13
<i>Capitolo 2</i>	
Il dirigente scolastico: una leadership per l'apprendimento e un'organizzazione inclusiva (<i>Luciano Rondanini</i>)	49
<i>Capitolo 3</i>	
Normativa e organizzazione scolastica: oltre l'adempimento burocratico (<i>Nunziante Capaldo</i>)	63
<i>Capitolo 4</i>	
PTOF e gruppi di lavoro istituzionali: strumenti e risorse concrete per la scuola (<i>Daniele Barca</i>)	77
<i>Capitolo 5</i>	
Il Piano Educativo Individualizzato e il Piano Didattico Personalizzato: una lettura pedagogico-didattica in ottica inclusiva (<i>Sofia Cramerotti</i>)	89
<i>Capitolo 6</i>	
Costruire alleanze scuola-famiglie-territorio (<i>Marco Pontis</i>)	105
<i>Capitolo 7</i>	
Autovalutazione e automiglioramento della scuola (<i>Paola Damiani</i>)	117
<i>Capitolo 8</i>	
Valutare l'inclusione (<i>Heidrun Demo</i>)	141
<i>Capitolo 9</i>	
Ricerca e scuola: un rapporto difficile, ma affascinante (<i>Antonio Fini</i>)	159
<i>Capitolo 10</i>	
Innovazione didattica in ottica inclusiva (<i>Angela Cattoni, Laura Biancato e Francesco Zambotti</i>)	173
<i>Capitolo 11</i>	
Verso una scuola digitale (<i>Alessandra Rucci</i>)	209
<i>Capitolo 12</i>	
Organizzare gli spazi e i tempi della scuola inclusiva (<i>Beate Weyland e Alessandra Galletti</i>)	219

<i>Capitolo 13</i>		
Comprendere e affrontare il bullismo a scuola (<i>Gianluca Gini</i>)		237
<i>Capitolo 14</i>		
L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva (<i>Michele Daloiso e Paolo E. Balboni</i>)		253
<i>Capitolo 15</i>		
Promuovere il dialogo tra religioni nel contesto scolastico (<i>Michele Bertani</i>)		275
<i>Capitolo 16</i>		
Leadership inclusiva e studenti LGBTQ (<i>Frank Hernandez e Don Fraynd</i>)		293
<i>Capitolo 17</i>		
Leadership inclusiva e genere (<i>Margaret Grogan e Shamini Dias</i>)		317

INTRODUZIONE

Questo volume ha come obiettivo principale quello di ampliare la visione di cosa significhi, nel contesto socioculturale odierno, dirigere una scuola realmente inclusiva.

Certamente si tratta di una sfida, ma anche di un dovere e un compito altamente complessi che invitano i dirigenti a passare dal concetto di integrazione più tradizionale a quello più ampio di inclusione, aprendo il proprio orizzonte a nuovi obiettivi e «diversità» molto variegata tra loro, non solo come tipologia, ma anche come approcci e strumenti con i quali affrontarle.

Alcune risulteranno più «collaudate», come l'integrazione degli alunni con disabilità certificata, di cui il nostro Paese ha ormai ampia esperienza, ma che non per questo presenta minore problematicità.

Altre si affacciano, talvolta in modo anche prorompente e destabilizzante, come bisogni che chiamano la scuola, in prima persona e nella sua totalità, alla necessità di offrire una risposta immediata, efficace ed efficiente, come nel caso delle diversità interculturali, linguistiche e religiose, ma anche dell'attualissimo tema delle differenze di genere.

Di fronte all'eterogeneità delle richieste alle quali la scuola è chiamata a rispondere, il dirigente deve quindi assumere sempre più, ed esercitare in modo competente, una solida *leadership inclusiva*, rivolta indistintamente a tutti gli alunni con i loro vari e diversificati bisogni educativi speciali, adottando più un'ottica antropologica ICF di «funzionamento differente» e superando, invece, quella clinico-patologica, che ha purtroppo sempre portato con sé il rischio di medicalizzazione delle condizioni di difficoltà.

I contributi raccolti in questo volume, volutamente provenienti da contesti ed esperienze diverse, hanno proprio l'obiettivo di dare dignità e voce a tutte le «differenze» — intese nel senso più ampio del termine — che caratterizzano un approccio efficacemente inclusivo nella scuola di oggi, in un'ottica universalistica più estesa.

Si tratta quindi di un'impostazione e di un approccio che volutamente si ispirano al valore di giustizia sociale, prima ancora che scolastica. Questo chiama direttamente in causa il concetto di equità, inteso innanzitutto come garanzia di partecipazione e accesso all'apprendimento da parte di tutti gli alunni, che si declina operativamente in un'equa assegnazione delle risorse e in una differenziazione nell'ottica dell'individualizzazione e personalizzazione degli approcci educativo-didattici, delle strategie, dei materiali, degli input forniti, ecc.

Ecco quindi che l'eterogeneità delle situazioni scolastiche fa sì che la scuola sia in continuo e dinamico movimento. È proprio per questo che il dirigente è chiamato sì a saper «dirigere» ma, prima ancora, a individuare verso quale direzione «dirigersi», avendo ben chiari la meta e i mezzi tecnici, metodologici, organizzativi, gestionali e, prioritariamente, culturali che possano permettergli di raggiungere tale meta attraverso una responsabilità co-progettata e condivisa, affinché la scuola diventi, sia e rimanga realmente inclusiva per tutti i suoi alunni.

*Dario Ianes e Sofia Cramerotti
Trento, luglio 2016*

CAPITOLO 1

DIRIGERSI VERSO SCUOLE INCLUSIVE

Dario Ianes

Un orizzonte in movimento e un processo senza fine

Passare dalla «semplice» integrazione degli alunni/e con disabilità certificata secondo la Legge 104 del 1992 a un'idea più ampia di inclusione ha aperto l'orizzonte degli obiettivi da raggiungere e reso più complesso e intricato, oltre che *never ending*, il processo per tentare di avvicinarsi a questo ideale di scuola. Fino al 2000 circa, quasi nessuno parlava di inclusione, e la sfida era sostanzialmente quella di realizzare situazioni di integrazione scolastica di buona qualità, nell'apprendimento e a livello interpersonale, per quel 2/3% di alunni/e con disabilità: era chiaro di chi si stesse parlando, di come i processi di integrazione dovessero svolgersi (con una didattica ordinaria che si adatta e una didattica speciale che le si avvicina, incontrando gli specifici bisogni dell'alunno/a con disabilità), quali fossero le «Istituzioni» preposte: PEI, insegnante di sostegno, Servizi sanitari.

Poi, pian piano, la diga comincia a traboccare, iniziano ad apparire concetti come Bisogni Educativi Speciali e Inclusione (Ianes, 2005) e nel frattempo l'opera di tutela dei diritti degli alunni/e con dislessia, merito delle associazioni dei familiari, raccoglie i primi frutti con la Legge 170 del 2010 sui Disturbi Specifici di Apprendimento. Il monopolio della disabilità è definitivamente finito: la strada è aperta anche per il riconoscimento di altre condizioni di difficoltà che generano il diritto a forme di personalizzazione nella didattica e anche nella valutazione formale. Nel 2012/13 dilagano le note ministeriali e le circolari a tutela degli alunni/e con Bisogni Educativi Speciali, e dunque il campo si estende ulteriormente, suscitando un notevole disorientamento e varie polemiche. Nel frattempo, anche il numero e la complessità delle situazioni degli alunni/e provenienti da altri Paesi e con lingue diverse assumono una sempre più grande rilevanza ponendo, accanto agli ovvi problemi di didattica e partecipazione sociale, anche difficoltà concettuali: sono alunni/e con BES o no?

Questo ampliamento del campo verso una visione inclusiva ha suscitato varie resistenze, di diversa natura, ma qui credo sia rilevante accennare al fatto (negativo) che tale estensione — dal 3% delle situazioni di disabilità al 7%, dal 15% al 20% di alunni con BES — si fondasse culturalmente (ed economicamente: la questione riguarda sempre qualche tipo di impegno di risorse...) su una visione antropologica patologizzante, su un modello medico della salute che individua e certifica clinicamente disfunzioni e patologie, che sono una evidente «proprietà privata» del singolo sfortunato alunno/a. Dalla disabilità agli alunni/e con DSA il passo è breve (anche se ci sono voluti molti anni...), ed è breve anche il passo verso quelle condizioni di difficoltà diagnosticabili clinicamente, così come definite nella normativa sui BES (ad esempio il Disturbo da Deficit Attentivo con Iperattività e altre, sempre di dominio clinico/medico). Questa espansione «clinica» ha fatto insorgere contro il concetto di BES tanti intellettuali e tanti insegnanti che vi vedevano il rischio di una medicalizzazione delle condizioni di difficoltà non riconducibili ad alcuna classificazione internazionale. Tale rischio era plausibile, proprio perché il MIUR

non mostrò il coraggio e la capacità culturale di fondare il concetto di situazione di Bisogno Educativo Speciale su un'antropologia positiva di salute e funzionamento (OMS, 2007) che riguarda tutti nei vari momenti della vita e non è fondato su classificazioni cliniche. Nelle note ministeriali ci sono timidi accenni, sepolti sotto la cultura della diagnosi psico-medica. Ed ecco dunque infinite discussioni su chi fosse l'alunno con BES: anche chi ha uno svantaggio culturale, difficoltà familiari? E chi è migrante? Chi non studia? «*Siamo tutti BES!*», si sentiva dire tra gli insegnanti... Insomma, un grande sconcerto, dal mio punto di vista riconducibile al fatto che un modello medico orientato alla diagnosi-cura non può fondare un sistema di scuola inclusiva, che risponde invece alle situazioni di specificità di tutti gli alunni/e, del 100% degli alunni/e. L'approccio culturale verso l'inclusione deve essere universalistico (e non minoritario-patologico) e ispirarsi alla giustizia sociale-scolastica come equità. Deve, dunque, riguardare tutti e ciascuno, differenziando strategie e risorse in modo equanime, efficace ed efficiente: un processo senza fine, continuo, che migliora giorno dopo giorno l'inclusività delle scuole (Booth e Ainscow, 2014), affrontando specifiche e contestuali situazioni in nome dei valori dell'equità, dell'apprendimento e della partecipazione sociale (Ainscow, Booth e Dyson, 2006). Un orizzonte in continuo dinamismo, perché la complessità della nostra società, che diventa la complessità ed eterogeneità della scuola, è sempre in movimento, e perché i modi pedagogico-didattici, organizzativi, normativi, sociali di azione nella scuola cambiano di giorno in giorno. Per questo il tema è «dirigersi» verso scuole inclusive, dirigendo una scuola che vuole avvicinarsi a gradi sempre più elevati di inclusività. Dunque, dirigersi verso dove?

Dai principi all'evidenza pratica inclusiva

A livello internazionale il dibattito sull'*Inclusive Education* è ormai ampio e maturo, e il principio dell'inclusione non viene messo in discussione, anche per il valore che le è attribuito dalle Nazioni Unite e dalla Comunità Europea nei vari documenti e Convenzioni. Sul piano delle definizioni operazionali di cosa voglia dire in pratica realizzare una scuola *davvero* inclusiva il discorso è diverso e le voci sono varie (Mitchell, 2014), compreso anche un certo filone di pensiero che ritiene che l'inclusione «assoluta», e cioè di tutti, ma proprio tutti gli alunni/e, anche di quelli con gravissime disabilità intellettive, non sia possibile e si debba pensare invece a forme di inclusione parziali (Hornby, 2015). Recentemente il gruppo di ricercatori coordinato da Lani Florian (Florian, 2014a; 2014b; Florian e Spratt, 2013) ha messo a punto un approccio pedagogico inclusivo che può costituire una base interessante per definire un po' più chiaramente l'orizzonte verso il quale vogliamo muoverci. Come si vedrà nella tabella 1.1, il modello di Florian è suddiviso in: Assunzioni di base, Concetti/azioni associate, Sfide e Pratiche concrete. Il modello è presentato nella sua formulazione originaria, senza adattamenti o manipolazioni, proprio per

dare la possibilità al lettore più attivo (o ai gruppi di insegnanti che volessero mettere maggiormente a fuoco il proprio orizzonte inclusivo) di esaminarlo criticamente nel dettaglio, ed eventualmente ristrutturarlo. Dal mio punto di vista ho trovato molto utile applicare al modello di Florian due altre «griglie» strutturali.

La prima distingue tra i livelli di «Valori e principi» (ad esempio, «Tutti gli alunni/e devono apprendere insieme, a prescindere dalle loro situazioni personali», oppure «Tutte le differenze individuali sono riconosciute e valorizzate»; per questo l'approccio dell'Index per l'Inclusione è molto utile), di «Atteggiamenti», con le due componenti di informazioni, idee e conoscenze (parte cognitiva) e motivazioni/emozioni (*commitment*) nei confronti di un dato tema (ad esempio, cosa so dell'apprendimento negli alunni/e con Disturbi dello Spettro Autistico e che paure/speranze vivo nei confronti di questi alunni/e) e «Comportamenti/Pratiche», ovvero il livello operativo diretto e osservabile di ciò che accade in pratica nel comportamento degli insegnanti e degli alunni. Ciò che Florian chiama «l'evidenza che si può osservare».

La seconda «griglia» strutturale si articola su quattro ecosistemi interconnessi, ma con peculiarità specifiche. Il primo è il livello delle *competenze professionali inclusive del singolo insegnante* (e a questo scopo, al termine del capitolo sono riportati il Profilo di competenze del docente curricolare inclusivo secondo l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education e il Profilo delle competenze del docente specializzato per le attività di sostegno secondo l'Università di Bolzano). Il secondo livello riguarda *le didattiche e le strategie educative a livello di classe*, nei vari approcci alla differenziazione, individualizzazione, personalizzazione, format didattici, strategie di gestione della classe, interventi educativi e di clima, gradi di co-planning e co-teaching, ecc... Il terzo livello riguarda *la scuola intera nella sua autonomia organizzativa e didattica*, con le sue scelte curricolari, gestionali delle varie risorse, umane e non, le sue culture e policy inclusive nei vari organismi e «istituzioni». Il quarto livello incontra *le relazioni tra scuola e comunità* circostante, con le varie interazioni e alleanze, con le sinergie possibili con le varie realtà del territorio, dai Servizi formali alle Associazioni, alle diverse realtà del terzo settore, fino al coinvolgimento informale e formale delle famiglie e di altri stakeholder.

Muoversi verso una scuola (più) inclusiva significa dunque agire su una molteplicità di piani che si intrecciano tra di loro e si influenzano a vicenda.

Nell'analizzare le dimensioni che costituiscono l'orizzonte «scuola inclusiva» è sempre utile fare riferimento anche ai concetti fondamentali che hanno caratterizzato l'Inclusive Education e cioè quelli di apprendimento e partecipazione sociale e di barriera e facilitatore. Semplificando molto, è intuitivo pensare che una scuola inclusiva è quella che riesce a ridurre il più possibile le «barriere» (fisiche, cognitive, di atteggiamenti, ecc.) che gli alunni/e incontrano e a fornire invece il maggior numero possibile di «facilitatori» all'apprendimento e alla partecipazione sociale (dalle strategie didattiche specifiche alle tecnologie, dagli interventi educativi sul clima di classe alle varie policy anti-bullismo, ecc.).

CAPITOLO 5

IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO E IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO: UNA LETTURA PEDAGOGICO-DIDATTICA IN OTTICA INCLUSIVA

Sofia Cramerotti

In questo capitolo metterò in evidenza alcuni aspetti che possono essere utili per ampliare la riflessione da parte del dirigente scolastico in merito a due strumenti di progettazione didattica: il PEI – Piano Educativo Individualizzato per gli alunni con disabilità, e il PDP – Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento.

L'intento è quello di «guardare» a questi due strumenti non come a un dovere, a un adempimento burocratico, come parte di una procedura amministrativa, bensì come a strumenti funzionali in ottica di progettazione educativo-didattica e di promozione di una cultura realmente inclusiva.

Spostare la visione della propria scuola e dei propri docenti in questa direzione diventa allora un compito fondamentale del dirigente che attua concretamente e in modo efficace la sua leadership educativa.

Superare la visione di dirigente manager, per abbracciare quella del dirigente come leader dell'apprendimento, come agente attivo di cambiamento, implica quindi una netta modifica di prospettiva che deve necessariamente fondarsi su alcuni principi cruciali di leadership, fondamentali quando si vuole andare nella direzione inclusiva:

- Definire e comunicare molto chiaramente quali sono vision e mission della propria scuola.
- Gestire e monitorare i processi di insegnamento-apprendimento attuati.
- Fornire supporto e supervisione al proprio team docente, agli studenti e alle loro famiglie.
- Autovalutare e automigliorare i processi inclusivi della propria scuola.
- Garantire a tutti gli alunni un pieno accesso all'apprendimento.
- Promuovere un clima e pratiche inclusive all'interno della propria scuola.
- Creare alleanze con l'extrascuola e le altre realtà territoriali.
- Programmare e pianificare le azioni inclusive in termini di funzionalità, efficacia ed efficienza.
- Valorizzare e allocare strategicamente le risorse a disposizione.

Il Dirigente scolastico è quindi innanzitutto garante e promotore dei processi inclusivi della propria scuola. Per quanto riguarda, nello specifico, gli alunni con disabilità, le Linee guida dell'agosto 2009 assegnano al dirigente i seguenti compiti:

- promuovere la programmazione collegiale e l'interprofessionalità, incentivando l'offerta formativa del personale scolastico;
- valorizzare progetti e strategie orientati in ottica inclusiva;
- assumere un ruolo attivo, di guida e punto di riferimento per i vari gruppi di lavoro interni alla scuola, sostenendone azioni e attività;
- sostenere l'operato dei Consigli di classe/interclasse, volto anche nell'ottica di una co-progettazione e condivisione nella stesura dei PEI, garantendo così la partecipazione di tutti gli alunni e un loro pieno accesso all'apprendimento;
- coinvolgere le famiglie, garantire la loro partecipazione nell'elaborazione del PEI e condividere con esse una prospettiva di Progetto di vita;

- curare gli accordi con gli enti locali, di formazione, cooperative, servizi sociosanitari e reti di scuole;
- attivare azioni di orientamento volte a garantire la continuità nella presa in carico dell'alunno in difficoltà da parte della scuola successiva o dei referenti del percorso post-scolastico prescelto;
- farsi promotore nel rimuovere qualsiasi barriera individuata come ostacolo alla piena attuazione dell'inclusione per tutti gli alunni.

Conoscere i propri alunni con Bisogni Educativi Speciali

L'accezione del concetto di Bisogni Educativi Speciali, riconosciuta oggi nei contesti scolastici, è vista come la possibilità aperta, dinamica e anche transitoria, di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico per l'alunno, che da tale problematicità viene ostacolato nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni (Ianes, 2005; Ianes e Macchia, 2008) e il cui funzionamento va compreso attraverso un'antropologia bio-psico-sociale nell'ottica del modello ICF-CY (OMS, 2007).

In alcune situazioni, infatti, un bisogno educativo normale diventa speciale. Nel modello ICF, il funzionamento umano è la risultante dell'interazione complessa e sistemica tra fattori biologici, funzioni e struttura del corpo, competenze personali e partecipazione sociale, fattori di contesto ambientale e personale, che mediano, questi ultimi, il funzionamento, facilitandolo o ostacolando. Se adottiamo l'ottica ICF, questo può accadere per qualsiasi combinazione di fattori, interni ed esterni al soggetto, o soltanto esterni.

Per comprendere una situazione di BES non ci servono dunque diagnosi cliniche, ma osservazione e valutazione delle reali interazioni tra i vari fattori, per capire se quello specifico funzionamento è davvero problematico per «quel» soggetto. E se quel soggetto si trova effettivamente in una situazione problematica, sulla base di un confronto intersoggettivo rispetto a tre criteri oggettivi — danno, ostacolo e stigma sociale — dovremo attivare un intervento «speciale», ovvero capace di portarlo a una migliore soddisfazione dei suoi bisogni.

Questo è un primo fondamentale aspetto che un Dirigente scolastico dovrebbe trasmettere e accertarsi che sia stato fatto proprio dai suoi docenti, affrontando quindi direttamente quella che è la tendenza da parte di molti insegnanti di trincerarsi di fronte alla mancanza di una diagnosi o di una certificazione per non impostare comunque una progettazione individualizzata/personalizzata e attuare le azioni più efficaci ed efficienti, in grado di rispondere ai bisogni dell'alunno.

Il concetto di BES quindi non è clinico, ma deriva da un'esigenza di equità nel riconoscimento, da parte della scuola e dei sistemi di welfare, delle varie situazioni di funzionamento che vanno «arricchite» di interventi speciali, di individualizzazione e personalizzazione.

CAPITOLO 7

AUTOVALUTAZIONE E AUTOMIGLIORAMENTO DELLA SCUOLA

Paola Damiani

Quale autovalutazione? Di quale scuola?

Un primo elemento dal quale partire per esplorare il complesso tema dell'autovalutazione e dell'automiglioramento delle scuole riguarda la problematizzazione dei concetti e degli oggetti; proveremo a introdurre elementi di riflessione sui significati e sui modelli di autovalutazione, con particolare riferimento a quello attuale del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), e sulle possibili visioni di scuola ad essi correlate. Tale riflessione sarà finalizzata all'identificazione di un'idea coerente e funzionale di autovalutazione e di automiglioramento di/per una scuola inclusiva.

L'interconnessione tra processi valutativi-autovalutativi e processi di cambiamento per il miglioramento è ormai evidente a tutti; la letteratura di settore, così come la normativa scolastica (ma non solo) nazionale e sovranazionale, affronta da tempo tale fondamentale e complessa tematica. Tuttavia, è bene evidenziare che uno degli aspetti di maggiore complessità si riferisce proprio all'oggetto/soggetto dei processi di valutazione e miglioramento: la scuola. In effetti, come evidenzia Dovigo (2016), se la scuola è un'organizzazione in cui l'apprendimento è sia il mezzo che il risultato del «processo di produzione» dell'istituzione scolastica, la natura di questo processo mette in luce sin da subito il genere di sfide che si devono affrontare quando la discussione sul cambiamento organizzativo si riferisce all'ambito educativo-formativo.

La scuola è un'organizzazione da valutare, autovalutare e migliorare per sua natura particolare e sfidante. Semplificando, potremmo affermare che la sfida della valutazione/autovalutazione per il miglioramento dell'organizzazione scuola è doppiamente sfidante rispetto a quella determinata dalla valutazione per il miglioramento di una qualsiasi altra organizzazione.

Si possono quindi comprendere i dubbi, le fatiche, i tentativi, i rallentamenti, gli errori e le aspettative che l'introduzione dei processi per la valutazione della scuola ha da sempre attivato nei suoi operatori, docenti *in primis*. Al contempo, si comprende che la «nuova» cultura valutativa a livello di sistema scolastico sta comunque avanzando anche nel nostro Paese, sulla spinta degli emergenti bisogni di rinnovamento e di miglioramento della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, e sta segnando un chiaro punto di non ritorno. Accogliere la sfida valutativa nella complessità dei sistemi scolastici attuali è una necessità e un dovere per tutti; la variabile-chiave consiste nel renderla anche un'autentica risorsa per la scuola inclusiva che desideriamo. In tutto ciò, il ruolo dei dirigenti scolastici risulta centrale.

Il bisogno di valutazione-autovalutazione delle scuole: un tema nuovo, ma non troppo

Come afferma Castoldi (2012), da oltre un ventennio si è assistito a una proliferazione di studi ed esperienze sulla valutazione degli Istituti scolastici, alimentati sia dall'istanza di valutazione dei servizi pubblici sia dalla spinta dell'autonomia

scolastica. Tali esperienze sono state piuttosto variegata, talvolta misconosciute, e spesso hanno limitato la loro efficacia ad ambiti e soggetti circoscritti.

In molti casi si è puntato ad adottare, in modo più o meno acritico, modelli e procedure provenienti da altri mondi organizzativi, in altri si sono cercate soluzioni più calibrate sulla specificità di una realtà scolastica. (Castoldi, 2012, p. 273)

In ogni caso, i differenti approcci valutativi si sono dovuti tutti confrontare con l'esigenza di identificare le caratteristiche chiave di un Istituto scolastico, inteso come «unità di erogazione del servizio scolastico dotato di personalità giuridica e di una relativa autonomia».

Si è dunque partiti dalla necessità di realizzare modelli di analisi e valutazione adeguati e condivisi, ma, al contempo, si è da subito evidenziata la natura peculiare, multidimensionale e complessa della scuola, che obbliga a mantenere uno sguardo multiplo e problematizzante, aperto all'inatteso e al non immediatamente «comprensibile e dicibile». Anche il Sistema Nazionale di Valutazione, come vedremo in seguito, ha assunto una visione complessa dell'Istituto scolastico alla base del suo modello, a partire dalla valorizzazione della dialettica tra valutazione interna ed esterna quale garanzia per raggiungere la «Black Box» di ciascuna singola scuola (Fondazione Agnelli, 2014).

La necessità valutativa ha origine da una forte domanda sociale e da una maggiore attenzione alla formazione intesa come risorsa fondamentale a disposizione della società e di ciascuno dei suoi membri. Di fronte alla pluralità di offerte (scuole), gli utenti e i committenti sono diventati più esigenti e selettivi nei confronti della formazione: tendono a utilizzare criteri di comparazione tra costi e benefici; si interrogano sulla sua produttività culturale e, di fatto, assumono un continuo anche se inconsapevole atteggiamento valutativo. Entro tale quadro, il terreno della valutazione (intesa come «etica del render conto») può rappresentare l'occasione per ricostruire un rapporto positivo tra scuola e società civile (Cerini, 2016).

Se queste sono le dimensioni di cornice che hanno condotto il nostro Paese alla messa a sistema di un modello comune di autovalutazione e automiglioramento di scuola, rimane centrale mantenere aperta la riflessione su quale idea di scuola intendiamo analizzare, sostenere e migliorare. Assumendo come *conditio sine qua non* l'idea di «scuola inclusiva», in linea con i dettati costituzionali e i pronunciamenti internazionali, il focus si sposta sulla relazione tra i processi di autovalutazione e i processi di inclusione, su condizioni e strumenti che la rendono realizzabile e analizzabile, in un'ottica di miglioramento continuo della qualità del processo inclusivo.

In effetti, nel nostro Paese, il modello alla base del Sistema di Valutazione è sostanzialmente quello delle *Scuole Efficaci* (Scheerens, 1989) e del Capitale Umano (Hanushek, 1999). La dialettica tra scuole efficaci e scuole che mettono al centro la persona risulta problematica e può condurre a derive sia verso la «curvatura economica e competitiva», sia verso posizioni «individualistiche» che trascurano dati, benchmark e obiettivi comunitari. Come evidenzia Chiosso (2010), negli ultimi

anni, le teorie della personalizzazione hanno messo in discussione il modello della scuola efficace, in relazione ai rischi connessi alla sua assolutizzazione quantitativa, re-assegnando la centralità al soggetto che apprende e introducendo nuove forme valutative (valutazione formativa, autentica). È importante sottolineare che non si intende negare il valore dei dati sulle scuole e sui livelli di apprendimento degli alunni, ma affermare il principio della differenziazione degli approcci formativi. L'idea di personalizzazione si basa sul presupposto che non è la persona al servizio della società e dello Stato, ma è l'organizzazione della società che si deve conformare ai bisogni delle persone per soddisfarli, non in modo ideologico, ma in rapporto a specifiche esigenze. Per avere una «scuola giusta» non basta assicurare a tutti la «medesima scuola» se non si rimuovono le cause dell'ingiustizia; occorre intervenire mediante un concorso di risorse, soprattutto esterne alle scuole, perché si possano porre realmente le condizioni del «progresso personale». Gli approcci inclusivi evidenziano l'esigenza di supportare l'impegno attivo di tutti coloro che intendono promuovere la realizzazione di scuole più dinamiche e attente alla diversità, per sostenere l'idea che è possibile raggiungere una maggiore equità e giustizia sociale nei contesti educativi sia attraverso l'assunzione di una prospettiva etica in grado di riconoscere il valore di ciò che il lavoro educativo dovrebbe essere, sia attraverso la stessa organizzazione scolastica e la sua attuale evoluzione (Young e Muller, 2016; Apple, in Dovigo, 2016, p. 23).

Ci pare quindi che, in linea con quanto rilevato da Castoldi, la complessità della scuola da autovalutare non richieda tanto dei modelli finiti, quanto strumenti «sufficientemente buoni» e dispositivi metodologici validi ma flessibili che consentano ai soggetti coinvolti di provare a identificare segni, raccogliere dati, scambiare opinioni e pratiche, introdurre modifiche, insieme, come «comunità che apprende dall'esperienza». Possiamo concordare con Cerini nell'affermare che la valutazione nella (della) scuola è diventata una rilevante «sfida» istituzionale, oltre che una «controversa questione pedagogica».

Che cosa è l'autovalutazione?

Il concetto di autovalutazione non è di facile definizione ed è soggetto a interpretazioni; come osserva Castoldi (2011), tutti parlano di valutazione, «più o meno a sproposito», in relazione a differenti esperienze ed esigenze. Anche se nell'ultimo triennio la cultura della valutazione sta avanzando a larghi passi, l'aspetto che ci pare ancora attuale assumere è la considerazione che, nella rivendicazione generale sulle istanze valutative,

solo qualche flebile voce si leva in direzione di un protagonismo delle scuole e dei docenti nella conduzione di processi valutativi, per riscattarli anche come soggetti attivi. Vale quindi la pena di riparlare di autovalutazione, per rivendicare il diritto (e il dovere) di scuole e docenti non solo di subire, bensì di agire la valutazione. (Castoldi, 2011)

CAPITOLO 8

VALUTARE L'INCLUSIONE

Heidrun Demo

Riflettere sulla valutazione dell'inclusione per un dirigente scolastico significa confrontarsi con almeno due ordini di considerazioni: uno legato ai risultati di apprendimento che una scuola strutturalmente inclusiva, come lo è per legge quella italiana, riesce a generare, e uno connesso invece al grado di inclusione che caratterizza i processi attivati dalla scuola, sia sotto il profilo culturale che delle pratiche organizzative e didattiche. Da un lato vi sono quindi i risultati che una scuola inclusiva si propone di raggiungere, dall'altro i processi che mette in azione. In questo capitolo entrambe le questioni verranno sviluppate. La partecipazione degli alunni alle prove di apprendimento standardizzate nazionali (prove INVALSI) e la lettura dei loro esiti da parte delle scuole faranno da sfondo alla riflessione sulla valutazione dei risultati di apprendimento. La proposta dell'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow, 2014), strumento di autovalutazione e automiglioramento delle culture, politiche e pratiche scolastiche, sarà invece l'orizzonte di riferimento per la seconda parte sulla valutazione dei processi coniugata poi al loro miglioramento.

A questi due ordini di riflessione si intersecano i due piani classici della valutazione, la valutazione esterna e l'autovalutazione. Entrambe le forme di valutazione sono state introdotte in Italia in seguito all'entrata in vigore della normativa sull'autonomia scolastica (prevista dall'art. 21 della L. n. 59/1997 e regolata dal DPR n. 275/1999), con il fine di scongiurare i rischi dell'autoreferenzialità strutturalmente connessa allo sviluppo da parte dei singoli istituti scolastici di identità culturali più vicine ai territori, e quindi più differenziate, anche attraverso la presa in carico di diverse funzioni prima centralizzate (Alulli, 2008). Sono da intendersi come due facce di una stessa medaglia, quella di una «buona valutazione», capace di prevenire sia derive autoreferenziali che verticistiche e sostenere il costante miglioramento del sistema scolastico e della progettualità educativa delle singole scuole. Alla base di questa visione vi è l'idea che sia necessario coniugare due funzioni fondanti della valutazione scolastica: quella della *school improvement*, la cultura della riflessione sui punti di forza e criticità in ottica di miglioramento, e quella della *school accountability*, che attiva una comparazione fra scuole e sistemi scolastici con l'obiettivo di garantire alcuni standard minimi dell'istruzione pubblica (Trincherò, 2014).

Valutare equamente i risultati di apprendimento di tutti gli alunni

Le prove INVALSI¹

A livello nazionale, la valutazione dei risultati di apprendimento degli alunni è responsabilità dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (INVALSI). A partire dall'anno scolastico 2003/2004

¹ Informazioni approfondite sui quadri di riferimento delle prove si possono trovare nell'area Prove del sito dell'INVALSI: www.invalsi.it.

— da quando cioè INVALSI ha preso in carico la gestione del Sistema di Valutazione Nazionale (SVN) — l'ente propone delle prove per l'accertamento sistematico degli apprendimenti degli alunni, attualmente negli ambiti disciplinari della matematica e dell'italiano, al termine della II e della V classe di scuola primaria, della I e della III classe di scuola secondaria di I grado e della II classe di scuola secondaria di II grado.

Si tratta di prove standardizzate mirate a rilevare il grado padronanza raggiunto in singole classi/scuole all'interno di un nucleo di competenze linguistiche e matematiche ritenuto dal nostro Sistema di Valutazione Nazionale irrinunciabile per il successo formativo e personale degli alunni. I quesiti delle prove sono a scelta multipla o breve risposta aperta e mirano a verificare la capacità dell'alunno di utilizzare conoscenze e strategie apprese per risolvere problemi nuovi, probabilmente ancora mai incontrati in questa forma nel corso per percorso scolastico e con forti riferimenti alla realtà quotidiana. Oltre alle due prove viene somministrato un questionario che permette di rilevare dati di contesto relativi all'alunno.

Questa rilevazione ha una valenza comparativa dal momento che acquista significato:

1. se l'interpretazione dei dati avviene mettendo a confronto i risultati raggiunti in un certo specifico momento (la fine della II classe di scuola primaria, per esempio) in contesti diversi, ma comparabili fra loro sia per le peculiarità socioculturali che per le caratteristiche degli alunni che li frequentano,
2. e se la riflessione sui dati è guidata anche da uno sguardo longitudinale che permette, per esempio, di quantificare lo sviluppo di competenza avvenuto fra la classe II e la V di scuola primaria, mettendolo a confronto con quello prodotto in contesti simili.

È importante ricordare come l'obiettivo dell'INVALSI sia individuare possibili criticità ed eccellenze fra istituti scolastici che operano in contesti simili, con il fine poi di sostenere azioni di sviluppo e miglioramento laddove queste siano più necessarie. La dimensione della valutazione in chiave di sviluppo è ulteriormente accentuata dall'entrata a regime negli anni scolastici 2014/2015 e 2015/2016 del Rapporto di Autovalutazione, basato anche sui risultati di apprendimento, e del relativo Piano di Miglioramento. Eventuali letture semplicistiche e discriminatorie dei dati, che per esempio propongono comparazioni senza considerare le specificità dei contesti, sono da considerarsi semplicemente errate (Trincherò, 2014).

Per ricomporre in modo fedele il quadro di riferimento delle prove INVALSI va anche sottolineato come esse abbiano una finalità di valutazione di sistema e non dell'apprendimento di singoli alunni, con l'unica eccezione delle prove integrate nell'esame di Stato. Infatti sono le singole scuole ad archiviare l'abbinamento fra singoli alunni e codice assegnato per lo svolgimento delle prove, e solo loro potranno eventualmente utilizzarlo per analisi e riflessioni di natura didattica a livello di classe e/o di istituto.

CAPITOLO 14

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA E INTERCULTURALE NELLA SCUOLA INCLUSIVA

Michele Daloiso e Paolo E. Balboni

Questo capitolo si concentra su due tra le molte aree di fragilità che possono essere presenti nella popolazione scolastica: fragilità dovute a un BiLS e fragilità dovute a un diverso retroterra culturale. Nel corso della discussione si focalizzerà l'attenzione sul problema e si offriranno ai dirigenti scolastici indicazioni metodologiche su come la scuola può affrontarlo.¹

Educazione linguistica e inclusione

Tra le aree più rilevanti del curriculum scolastico vi sono senza dubbio le «competenze linguistiche», espressione con la quale nel mondo della scuola e del lavoro ci si riferisce al bagaglio di conoscenze e abilità che una persona possiede circa la propria lingua materna (L1) e altre lingue apprese formalmente o informalmente (es. le lingue straniere – LS, o classiche – LC). Dal punto di vista della ricerca scientifica, si parla di «competenza comunicativa», intesa come un complesso di sotto-competenze sia linguistiche (competenza lessicale e grammaticale, abilità di comprensione e produzione, ecc.) sia non linguistiche (comprensione e uso dei linguaggi non verbali, abilità socio-pragmatiche e interculturali), che se padroneggiate e coordinate armonicamente consentono di usare la lingua per agire socialmente in modo efficace.

Alla scuola è affidato il compito di sostenere tutti gli alunni nello sviluppo della competenza comunicativa in tutte le lingue incluse nel curriculum scolastico, pur con le dovute differenze in termini di obiettivi didattici. Questo processo, che assume il nome di «educazione linguistica» (d'ora in avanti EL), non può essere «esclusivo», cioè non può essere ridotto a un obiettivo d'élite per i pochi alunni spesso già bravi e «portati» per le lingue. L'EL deve necessariamente essere un processo inclusivo, rivolto a tutti, anche a coloro in condizione di svantaggio scolastico, tra i quali spiccano in modo particolare gli alunni con un disturbo nell'area della comunicazione, del linguaggio e/o dell'apprendimento. In questa prima parte del capitolo, dunque, focalizzeremo l'attenzione sul concetto di EL e sulle difficoltà che alcuni alunni con bisogni specifici possono incontrare, per poi fornire alcune coordinate di riferimento per una scuola capace di promuovere un'EL inclusiva.

La nozione di EL: definizione e inquadramento teorico

L'espressione «educazione linguistica» si diffuse all'inizio del Novecento, soprattutto grazie al contributo pedagogico di Lombardo Radice (*Lezioni di didattica*, 1933), secondo cui «tutto l'insegnamento, su qualunque materia esso verta, costituisce la nostra educazione linguistica. Giacché la parola non è senza la cosa, se parlare è esprimere, e se esprimere è avere chiara coscienza del proprio mondo, [...] educare

¹ Il capitolo è stato concepito unitariamente dai due autori. La stesura del primo paragrafo si deve a Michele Daliso, mentre la stesura del secondo si deve a Paolo E. Balboni.

linguisticamente è né più né meno che educare all'originalità». Nella visione di Radice, quindi, l'EL non è una materia sé stante, bensì una finalità trasversale che tutta la scuola contribuisce a sviluppare, con l'obiettivo ultimo di dare agli alunni gli strumenti linguistici per esprimere se stessi, il proprio talento, la propria unicità.

L'espressione riemerge poi prepotentemente nel dibattito linguistico e pedagogico italiano a partire dagli anni Sessanta, assumendo una connotazione del tutto nuova grazie alle riflessioni e all'azione del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano, e ai contributi di altri studiosi, in particolare Renzo Titone e Giovanni Freddi, in riferimento alle lingue seconde e straniere. Si diffonde così una doppia accezione dell'espressione «educazione linguistica», intesa da alcuni autori come insegnamento della lingua italiana, e da altri come parte dell'educazione generale che riguarda l'insegnamento di *qualsiasi* lingua, sia essa materna, seconda, straniera, classica o etnica (per un approfondimento si vedano De Mauro, 1998; Ferreri, 2002; Balboni, 2009).

Una delle definizioni più recenti si deve a Balboni (2011), che definisce l'EL

il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue «quasi materne» presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento. (Balboni, 2011)

È opportuno sottolineare che, dal punto di vista concettuale, nella nostra visione l'EL non coincide con l'insegnamento dell'italiano o di una lingua straniera, bensì l'insegnamento delle lingue, se concepito in modo unitario, può contribuire all'EL. Per comprendere le differenze tra i due concetti proponiamo una sintesi comparativa (tabella 14.1).

TABELLA 14.1
Differenze tra insegnamento di una lingua e educazione linguistica

	Insegnamento della lingua	Educazione linguistica
<i>Statuto curricolare</i>	Disciplina del curriculum (italiano, inglese, seconda lingua straniera, latino e greco, ecc.).	Area del curriculum trasversale, che abbraccia in primis le lingue incluse nel curriculum, ma idealmente tutte le discipline (perché queste si servono delle lingue e contribuiscono indirettamente allo sviluppo linguistico dell'alunno).
<i>Finalità</i>	Sviluppo della competenza comunicativa (anche parziale) in una lingua specifica.	Raggiungimento di tre mete generali: <ul style="list-style-type: none"> • Culturizzazione; • Socializzazione; • Autorealizzazione.