

Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile

Self Evaluation Report and Index for Inclusion: a possible synergy

Paola Damiani / Ufficio Scolastico Regionale di Torino, paola.damiani@usrpiemonte.it

Heidrun Demo / Libera Università di Bolzano, heidrun.demo2@unibz.it

L' articolo intende aprire uno spazio di riflessione sul rapporto tra processi di autovalutazione e processi di inclusione, a partire dall'analisi del modello del Rapporto di Autovalutazione (RAV) recentemente introdotto in tutte le scuole. In particolare, ci proponiamo di identificare punti di forza da potenziare e criticità da mitigare insiti nel RAV, al fine di supportare i processi inclusivi in atto nelle scuole, favorendo l'assunzione di uno sguardo consapevole, critico e proattivo, da parte dei docenti impegnati nel suo uso. Il quadro entro il quale ci muoviamo è quello della pedagogia speciale. La riflessione pedagogica pone fondamentali interrogativi, a partire dall'idea stessa di inclusione, che ci orienteranno nell'esplorazione critica dei contenuti e dei processi correlati all'utilizzo del RAV. Più in particolare, il lavoro qui presentato esplora le possibili sinergie fra il Rapporto di Autovalutazione e l'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow 2009; 2014), che rappresenta il modello di inclusione da noi assunto come riferimento concettuale e metodologico. Nello specifico, analizzeremo il modello di autovalutazione e la struttura sottostanti il RAV, evidenziandone punti di forza e criticità rispetto all'idea di inclusione proposta dall'Index. Illustreremo poi come alcuni elementi, sia concettuali che metodologici, dell'Index possano essere integrati nel RAV con la finalità di rafforzarne un' applicazione in chiave inclusiva.

Key-words: Inclusive education; Self evaluation; School development; inclusive values

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

III. Esiti di ricerca

83

L'articolo è frutto di una riflessione comune e della collaborazione tra le autrici che insieme hanno progettato contenuti e struttura della pubblicazione. Per quel che riguarda la stesura del testo, Paola Damiani ha curato la prima parte introduttiva e i paragrafi dedicati alla descrizione e analisi del potenziale del RAV, Heidrun Demo ha invece curato la seconda parte sui rischi del RAV e sul potenziale di una integrazione con l'Index.

1. Introduzione

In riferimento ai recenti orientamenti culturali ed istituzionali (D.M. 254, 16 novembre 2012 – Indicazioni Nazionali per il Primo Ciclo; DPR 28 marzo 2013, n. 80 – Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione; Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8; Legge 13 luglio 2015, n. 107), che identificano il tema dell’inclusione e il tema della valutazione/miglioramento della qualità dei processi formativi come obiettivi prioritari e strategici della scuola attuale e futura (Commissione Europea, 2014 – Europa 2020), risulta essenziale riflettere sulle politiche e sulle pratiche recentemente avviate in questo senso in tutte le scuole, a livello nazionale.

In particolare, i processi di autovalutazione, introdotti con il Rapporto di Autovalutazione (RAV) a livello ministeriale a partire dall’anno scolastico 2014-15, e i relativi processi di miglioramento (previsti per gli anni scolastici 2015-16; 2016-17), offrono un’importante occasione di ripensamento e di attualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, e del sistema formativo in generale, finalizzata al miglioramento dei livelli di apprendimento e di partecipazione di tutti gli allievi, anche e soprattutto quelli “più fragili” e/o in difficoltà.

La relazione tra autovalutazione e inclusione promossa dalle politiche ministeriali, in accordo con la normativa relativa ai Bisogni Educativi Speciali (BES) che prevede, tra l’altro, il monitoraggio delle scuole rispetto all’inclusione (si veda ad es. l’introduzione del Piano Annuale per l’Inclusione – PAI, Cir. min. 6 marzo 2013, n. 8), costituisce un elemento centrale che apre interessanti piste di ricerca, concettuali ed applicative. Tra queste, pare prioritaria la riflessione sui modelli di valutazione/autovalutazione e la problematizzazione dell’idea e dei processi di inclusione che documenti e pratiche in uso possono veicolare, secondo una prospettiva proattiva di miglioramento “sostenibile” per ciascun singolo contesto scolastico.

2. Breve storia del Rapporto di Autovalutazione (RAV)

Nel 1999, Il Ministero della Pubblica Istruzione, con l’emanazione del DPR 8 marzo 1999, n. 275 – Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche, ha identificato metodi e tempistiche per compiere rilevazioni periodiche finalizzate alla verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio della “nuova scuola dell’autonomia”. Oltre un decennio dopo, con il DPR 28 marzo 2013 n. 80 e l’istituzione del regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), vengono introdotte in modo sistematico e formalizzato cultura e pratiche valutative presso tutte le istituzioni scolastiche. Il SNV deve valutare l’efficienza e l’efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione, al fine di migliorare la qualità dell’offerta formativa e degli apprendimenti. Per realizzare tale mandato, docenti e dirigenti (e, indirettamente, studenti e famiglie) sono chiamati a confrontarsi sistematicamente con un organismo, il SNV, dotato di tre articolazioni forti e strutturate: INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione), INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca



educativa), Contingente Ispettivo. In particolare, la prima di queste (L'INVALSI) da alcuni anni sollecita significativamente le scuole, proponendo azioni di monitoraggio e di miglioramento degli esiti degli apprendimenti in un'ottica valutativa comparativa. In effetti, dal 2008, l'INVALSI, accogliendo le raccomandazioni europee per l'attuazione di un Sistema di Valutazione, è impegnato nell'identificazione di un modello di valutazione delle scuole in grado di rilevare gli assetti organizzativi e le pratiche didattiche che favoriscono un migliore apprendimento degli studenti. Il processo di valutazione è un processo composito che deve contemplare differenti prospettive (interne ed esterne); nel DPR 80 (art. 6), viene esplicitata la sequenza complessa del procedimento di valutazione finalizzato al miglioramento (art. 2), che risulta così articolata: autovalutazione delle istituzioni scolastiche; valutazione esterna; azioni di miglioramento; rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche. La dimensione autovalutativa, acquisita piena rilevanza e dignità all'interno del processo di valutazione complessivo previsto a livello ministeriale, deve essere realizzata in tre passaggi: autoanalisi, elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) e definizione del Piano di Miglioramento.

L'introduzione di uno strumento specifico per l'autovalutazione (il RAV), dapprima proposto in forma sperimentale e dall'anno scolastico 2014-15 portato a regime presso tutte le istituzioni scolastiche, sancisce in modo sistematico e formalizzato il passaggio verso i processi autoriflessivi – autovalutativi e l'assunzione di un modello completo, articolato e condiviso di valutazione.

La legge 107 del 2015 sulla "Buona scuola" ribadisce il ruolo centrale della valutazione nel processo di cambiamento per il miglioramento dei sistemi scolastici attuali e lo correla al tema sostanziale e fondamentale dell'autonomia scolastica; come evidenzia Previtali (2014), non può esserci vera autonomia senza responsabilità e non c'è responsabilità senza valutazione. In tal senso, il disegno di cambiamento tracciato dal regolamento sull'autonomia (DPR 8 marzo 1999, n. 275) può considerarsi veramente realizzato nel 2015, a ben quindici anni dalla sua emanazione, proprio in virtù dell'introduzione sistematica del processo di valutazione delle istituzioni scolastiche.

3. Il modello di autovalutazione del RAV

Come ribadito nel comunicato del MIUR del 3 novembre 2015², il RAV è anche e soprattutto uno strumento di lavoro per le scuole. Esso contiene, infatti, gli obiettivi di miglioramento che ciascun istituto si è dato a seguito della propria autovalutazione. Conoscere il modello di autovalutazione alla base dello strumento, comprenderne la filosofia, i linguaggi e le finalità, risulta quindi essenziale per utilizzarlo in modo consapevole e adeguato, al fine di avviare autentici ed efficaci processi di miglioramento.

Il modello concettuale a fondamento del RAV è quello della valutazione orientata al cambiamento, secondo il quale gli esiti del processo valutativo rappresentano lo stimolo per realizzare azioni di sviluppo e promuovere forme di

2 <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs031115bi>

apprendimento organizzativo. Il quadro di riferimento assunto è il risultato di studi e sperimentazioni che l'INVALSI ha attuato negli anni, anche in collaborazione con le scuole, alla luce dei contributi della letteratura e delle esperienze di diversi Paesi "Il suo aggiornamento costante ha la funzione di adattarsi all'evolversi normativo del contesto scolastico, di recepire le evidenze della letteratura di settore e della ricerca in ambito educativo e organizzativo, di raccogliere le sollecitazioni provenienti dalle scuole e dagli esperti" (Inquadramento teorico del RAV, 2014, p. 6).

Entro tale *framework*, l'autovalutazione acquisisce una doppia funzione: fornisce una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento e costituisce la base per individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare il piano di miglioramento.

L'impianto concettuale e metodologico del RAV è fondato sul confronto e sulla condivisione. La riflessione comune da parte dei soggetti direttamente coinvolti nella sua elaborazione diventa un passaggio essenziale del processo valutativo. All'interno di ciascuna istituzione scolastica viene costituito un gruppo di lavoro che si occupa specificatamente del RAV denominato "Nucleo Interno di Valutazione" (NIV), presieduto dal dirigente scolastico e composto dal referente della valutazione e da docenti scelti dal Collegio (soltanto una piccola percentuale di scuole, circa il 7%, ha inserito all'interno dei NIV anche personale esterno alla scuola, come esperti o genitori). Il quadro del SNV offre possibilità di comparazioni e cornici comuni di riferimento per conferire significatività ai dati e alle informazioni, attraverso la dialettica tra valutazione esterna e interna. I Nuclei di Valutazione Interna hanno a disposizione differenti fonti informative dalle quali trarre le informazioni per la compilazione del RAV: sono considerate fonti interne tutti i dati e le informazioni reperite della scuola, mentre le fonti esterne si riferiscono a dati comparabili resi disponibili dall'INVALSI e dal MIUR, come ad esempio i risultati delle prove INVALSI e i dati di "Scuola in Chiaro". In tal senso, le informazioni contenute nei questionari INVALSI vanno a comporre una parte del RAV. I componenti dei NIV devono quindi analizzare i dati forniti dal SNV e leggerli criticamente, anche tenendo conto degli indici di comparazione, al fine di poter effettuare un confronto sia a livello territoriale che nazionale, alla luce delle conoscenze concrete sul contesto, delle scelte operate e delle pratiche d'uso³. La *ratio* è sostanzialmente quella di "far parlare i dati" fornendoli di chiavi di lettura valide e condivise e valorizzando la loro dimensione di "agentività" intrinseca. I numeri diventano informazioni per le azioni di miglioramento attraverso la contestualizzazione, la categorizzazione, l'elaborazione, la correzione e la sintesi, tipiche dei processi autovalutativi e partecipativi (Previtali, 2014).

Il modello teorico del RAV si fonda sulla valorizzazione delle relazioni tra Esiti, Processi, Contesto e Risorse. Occorre evidenziare che la finalità del processo autovalutativo dichiarata dal SNV riguarda esplicitamente il miglioramento degli Esiti, definiti all'interno del RAV come risultati scolastici, risultati nelle prove standardizzate, competenze chiave e di cittadinanza, risultati a distanza.

Le dimensioni e le aree in cui si articola il quadro di riferimento individuano

3 (http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Gli_indicatori_del_RAV.pdf).



gli ambiti di contenuto considerati rilevanti per la riflessione interna delle scuole (si veda la Tab. 1), mentre i criteri generali rappresentano i principi trasversali che orientano la riflessione nelle varie aree di contenuto.

I criteri individuati per l'autovalutazione, esplicitati nei documenti INVALSI, sono: equità, partecipazione, qualità e differenziazione (Inquadramento Teorico del RAV, 2014, p. 6). Tali criteri-principi risultano di particolare interesse ai fini della nostra indagine, in quanto coerenti e funzionali ai principi fondativi del modello dell'inclusione.

Nel quadro del RAV, l'equità rimanda all'esigenza di garantire a tutti gli studenti dei livelli essenziali di competenze e si riferisce principalmente alla dimensione degli Esiti; la partecipazione è rapportata alla capacità della scuola di assicurare le condizioni affinché ciascuno studente, indipendentemente dalle situazioni di partenza (disabilità, provenienza, difficoltà personali e sociali, indirizzo di scuola o plesso frequentato, classe o sezione, ecc.), possa usufruire dei servizi e degli interventi e partecipare alle attività della scuola; la qualità riguarda le caratteristiche delle attività e dei processi attivati che dovrebbero essere qualificati dalla presenza di elementi o aspetti che assicurano la migliore riuscita degli stessi; la differenziazione, infine, interessa la capacità della scuola di modulare in maniera flessibile i processi, gli interventi e le attività a partire dai bisogni e dalle caratteristiche specifiche dei singoli studenti e di gruppi di studenti.

4. Struttura del RAV e processo di autovalutazione

Il Rapporto di Autovalutazione deve essere redatto da tutte scuole di ogni ordine e grado. Si tratta di un documento reperibile *on line* attraverso l'inserimento di credenziali inviate a tutti i dirigenti scolastici delle scuole statali e a tutti i coordinatori delle scuole paritarie. L'oggetto di autovalutazione del RAV è l'intero istituto scolastico; il dirigente e i docenti membri del nucleo di valutazione interno devono verificare la situazione dei singoli plessi associati all'istituto e compilare il documento.

Nel modello attuale del RAV – articolato nelle tre dimensioni di Contesto, Esiti e Processi – la dimensione dei Processi è stata suddivisa in due sezioni, quella delle Pratiche educative e didattiche e quella delle Pratiche gestionali e organizzative. Come esplicitato nel documento INVALSI per l'inquadramento teorico, nell'ambito delle pratiche educative e didattiche sono stati inseriti aspetti ritenuti significativi e rilevanti sia dalla letteratura internazionale sia dalla tradizione del nostro sistema scolastico, tra i quali la continuità didattica (in relazione alla progressiva generalizzazione degli istituti comprensivi) e le pratiche con una lunga storia nella scuola italiana, come l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali. Vengono inoltre identificati come nuclei tematici caratterizzanti la gestione e la valorizzazione delle risorse umane ed economiche, la pianificazione delle azioni e il monitoraggio, la condivisione dei valori all'interno della comunità ed il coinvolgimento degli stakeholder. Nella tabella seguente, viene sinteticamente illustrata la struttura complessiva del RAV:

FORMAT	DIMENSIONI E AREE
PARTE DESCRITTIVA	MACRO-AREA DEL CONTESTO E DELLE RISORSE <ul style="list-style-type: none"> - Popolazione scolastica - Territorio e capitale sociale - Risorse economiche e materiali - Risorse professionali
PARTE VALUTATIVA	MACRO-AREA DEGLI ESITI Si riferisce alla valutazione dei prodotti della scuola, ovvero ai risultati raggiunti dagli studenti articolati in termini di: <ul style="list-style-type: none"> - risultati scolastici - risultati nelle prove standardizzate nazionali - competenze chiave e di cittadinanza - risultati a distanza MACRO-AREA DEI PROCESSI Si riferisce alle attività intraprese e agli interventi effettuati dalla scuola per realizzare un progetto o perseguire gli obiettivi derivanti dalla propria <i>mission</i> (Esiti). I Processi sono ricondotti a due aree: - pratiche educative e didattiche (Curricolo, progettazione, valutazione; Ambiente di apprendimento; Inclusione e differenziazione; Continuità e orientamento) - pratiche gestionali e organizzative (Orientamento strategico e organizzazione della scuola; Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie)
PARTE METODOLOGICO-RIFLESSIVA	PROCESSO DI AUTOVALUTAZIONE <ul style="list-style-type: none"> - Lettura e analisi degli indicatori; - Riflessione attraverso le domande guida; - Individuazione di punti di forza e di debolezza; - Espressione del giudizio con la Rubrica di valutazione
PARTE PROATTIVA	PRIORITÀ E MIGLIORAMENTO (Obiettivi di processo e piano triennale)

Tab. 1: Struttura del RAV

La prima sezione, contesto e risorse, permette alle scuole di esaminare il loro contesto e di evidenziare i vincoli e le leve positive presenti nel territorio per agire efficacemente sugli esiti degli studenti. Gli esiti degli studenti rappresentano la seconda sezione. La terza sezione è relativa ai processi messi in atto dalla scuola. La quarta sezione invita a riflettere sul processo di autovalutazione in corso e sull'eventuale integrazione con pratiche autovalutative pregresse nella scuola. L'ultima sezione consente alle scuole di individuare le priorità su cui si intende agire al fine di migliorare gli esiti, in vista della predisposizione di un piano di miglioramento... Per ciascuna area vengono forniti degli indicatori, i quali "rappresentano un utile strumento informativo, se utilizzati all'interno di una riflessione e interpretazione più ampia da parte della scuola. Gli indicatori consentono alla scuola di confrontare la propria situazione con valori di riferimento esterni... (Guida alla compilazione del RAV, 2014, pp. 3-4).

L'area delle competenze chiave e di cittadinanza non presenta indicatori predefiniti; trattandosi di dati qualitativi complessi e contestuali, difficilmente misurabili e comparabili, le scuole possono provvedere autonomamente alla loro individuazione. Viene precisato che nella scelta di questi indicatori occorre considerare la loro validità in termini di capacità di rappresentare ciò che dovrebbero indicare, garantire la loro affidabilità e verificare la facilità di acquisizione, tenendo presente la possibilità di comparazione anche con dati esterni.



Nel modello del RAV, il percorso di autovalutazione risulta articolato nei seguenti quattro passaggi: lettura e analisi degli indicatori; riflessione attraverso le domande-guida; individuazione dei punti di forza e di debolezza; espressione del giudizio attraverso rubriche di valutazione.

La sua compilazione è finalizzata alla fase proattiva, ovvero la fase conclusiva del percorso autovalutativo che consiste nell'individuazione delle priorità strategiche e degli obiettivi per conseguirle. Le priorità sono riferite agli esiti degli studenti e gli obiettivi ai processi riferibili al piano formativo triennale (PTOF).

La realizzazione sistematica del Piano di Miglioramento è iniziata nell'anno scolastico 2015-2016, secondo il cronoprogramma indicato nella Direttiva n. 11/2014 e nella C.M. n.47/2014.

Per facilitare la conoscenza del RAV e il suo corretto utilizzo, è stato avviato un processo di accompagnamento, da parte del SNV e del MIUR, che prevede azioni di vario tipo (guida alla compilazione on line e incontri in presenza con esperti, consulenze e seminari, supporto tecnico...).

Con nota 18 dicembre 2015, prot. n. 4877, il Miur rende noto che, attraverso il portale rinnovato di "Scuola in Chiaro", è possibile consultare il Rapporto di Autovalutazione pubblicato dalle singole istituzioni, al fine di fornire una rappresentazione della qualità del proprio servizio scolastico.

5. Il RAV e L'inclusione

La sezione dedicata esplicitamente all'inclusione è l'area 3 A, Processi – "Pratiche educative e didattiche" – sotto-area 3.3 "Inclusione e differenziazione". Essa viene così definita: "Strategie adottate dalla scuola per la promozione dei processi di inclusione e il rispetto delle diversità, adeguamento dei processi di insegnamento e di apprendimento ai bisogni formativi di ciascun allievo nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative". Tale area è suddivisa in due sotto-aree: Inclusione (modalità di inclusione degli studenti con disabilità, con bisogni educativi speciali e degli studenti stranieri da poco in Italia. Azioni di valorizzazione e gestione delle differenze) e Recupero e Potenziamento (modalità di adeguamento dei processi di insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo). Il SNV fornisce come indicatori comuni le attività di inclusione reperibili dai questionari dell'INVALSI e lascia uno spazio per l'individuazione di ulteriori indicatori ad opera di ciascuna scuola.

Come in tutte le altre aree, vengono riportate domande-guida dettagliate e articolate, per facilitare la riflessione e l'individuazione dei punti di forza e di debolezza sui processi inclusivi in atto. In esse, sono presenti espliciti riferimenti ai soggetti (studenti con bisogni educativi speciali; studenti stranieri;...), alle azioni (prendersi cura; accoglienza; scelta di metodologie;...), agli strumenti (Piani Educativi Individualizzati; Piani Didattici Personalizzati) per l'inclusione. Il criterio di qualità esplicitato in questa area rilancia l'attenzione alle differenze degli allievi e la centralità dell'azione inclusiva della scuola, sia attraverso la promozione di culture e di pratiche di accoglienza sia attraverso la didattica ("La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento").

Occorre rilevare che il RAV non consente un'analisi dei processi a livello di singola classe e di singoli allievi. Per l'inclusione sono stati esplicitati alcuni indicatori, ma non vi è alcuna distinzione tra l'inclusione all'interno della classe e l'inclusione all'interno della scuola. Il RAV, infatti, osserva e descrive esiti e processi riferibili all'istituto scolastico nel suo complesso e non ci informa, se non in modo indiretto e generale, su esiti e processi di singole classi e sulle azioni più o meno inclusive adottate dai singoli docenti o consigli di classe.

Pur trattando in modo esplicito il tema dell'inclusione soltanto nella sezione Processi, al punto 3.3, una lettura più attenta del RAV consente di rinvenire "tracce di inclusività" distribuite in altre sezioni.

In linea di principio, nel RAV si tratta in modo diffuso (e un po' generale) di una scuola che deve promuovere efficacemente il rispetto delle diversità e deve garantire i diritti costituzionali a tutti gli studenti. Più in particolare, come abbiamo già rilevato, i criteri per l'autovalutazione delle scuole esplicitati nel quadro dell'INVALSI (equità, partecipazione, qualità e differenziazione) descrivono principi, idee, strategie e azioni che possiamo riconoscere come inclusivi, in linea con le tre dimensioni fondative dell'Index (culture, politiche e pratiche), anche se nel RAV tali aspetti – e le loro implicazioni a scuola – andrebbero ulteriormente approfonditi, anche in relazione alla dimensione dell'intenzionalità e all'esplicitazione del quadro valoriale pedagogico assunto.

Occorre ricordare che il modello teorico di autovalutazione del RAV è centrato sugli Esiti e non sui Processi (almeno non in modo diretto ed esplicito), nell'ambito dei quali viene trattato il tema dell'inclusione. In questa ottica, il miglioramento dei Processi non rappresenta una priorità a sé stante, ma lo diventa soltanto in rapporto agli Esiti degli apprendimenti. Risulta di particolare importanza tenere conto di tale centratura per comprendere la natura del processo di inclusione contemplato nel RAV e le relative implicazioni e ricadute culturali, pratiche e politiche per le scuole, anche in termini di rischi e derive.

Per quanto concerne gli Esiti degli apprendimenti, nella sotto-area dei Risultati nelle prove standardizzate nazionali, il criterio di qualità afferma che la scuola assicura l'acquisizione dei livelli essenziali di competenze per tutti gli studenti, mentre il criterio di qualità relativo ai risultati a distanza riconosce che la scuola deve favorire il successo degli studenti nei successivi percorsi di studio e di lavoro, spostando il focus oltre la scuola e oltre i processi di apprendimento in senso stretto, nell'ottica del *progetto di vita*. In tal senso, le idee e le pratiche autovalutative promosse dal RAV possono fornire una spinta e un supporto concreto, anche se non pienamente dichiarato, alla progettazione e alla realizzazione dei processi di inclusione scolastica e sociale.

Ci sono vari dati presenti nel RAV – anche di ordine generale – che possono essere usati per meglio comprendere e valutare i processi di apprendimento e di partecipazione degli studenti e le dinamiche inclusive (o esclusive) in atto. Ad esempio, i dati relativi al contesto, pur non riferendosi in modo esplicito al tema dell'inclusione, possono essere trattati come informazioni significative per conoscere criticità e risorse residuali e prossimali – della scuola e del territorio – e per vedere e comprendere alcune situazioni di "bisogni educativi speciali" (secondo la tripartizione OCSE assunta dal MIUR nel 2012-2013 con le disposizioni sui BES), soprattutto per quanto riguarda l'area dello svantaggio socioeconomico,



culturale e linguistico. Le domande guida sul contesto socio-economico di provenienza degli studenti, sull'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana e sui gruppi di studenti che presentano "caratteristiche particolari" (come studenti nomadi o provenienti da zone particolarmente svantaggiate...) offrono una fotografia aggiornata, attendibile e comparabile che consente di contestualizzare, relativizzare e correggere eventuali misconoscenze e/o percezioni di docenti e famiglie poco aderenti alla realtà. Inoltre, la riflessione su questi dati, condotta in relazione agli esiti e ai processi in atto nella scuola, , costringe a confrontarsi con il ruolo degli elementi contestuali (ambientali e personali) nei processi di insegnamento-apprendimento, in un'ottica ecologica e biopsicosociale.

6. Le potenzialità del RAV

Come già rilevato, il RAV costituisce sostanzialmente uno strumento in grado di rendere visibili e utilizzabili delle evidenze, "facendo parlare i dati" attraverso chiavi di lettura valide e condivise e stressando la loro dimensione di "agentività" intrinseca. I docenti, nello svolgimento della loro professione, acquisiscono molti dati sugli allievi e sui processi in atto, ma non sempre li "vivificano" dotandoli di significati in grado di orientare pensieri e azioni in modo adeguato, mirato ed efficace, per promuovere sviluppo, apprendimento e partecipazione. Al contempo, le numerose e impegnative attività proposte alle/dalle scuole non sempre risultano collegate in modo coerente e funzionale agli elementi presenti (fatti, dati, risorse, limiti, potenzialità e priorità...) riferibili agli specifici studenti e contesti. Si corre così il rischio di perpetrare dinamiche disfunzionali, antieducative ed antievolutive (quali ad esempio le logiche dei "progettifici" o della delega agli esperti), impegnando studenti e docenti in attività scollegate o aggiuntive poco efficaci, che facilitano il rischio di affaticamento /demotivazione degli studenti e di stress e *burnout* dei docenti (Blandino, 2008; Damiani, 2013).

Il Sistema Nazionale di Valutazione intende accompagnare le scuole verso una cultura della qualità e del miglioramento, attraverso la "cultura dei dati", nell'ambito di un framework complesso e articolato – ma tutto sommato economico – che può promuovere processi di cambiamento partecipativo profondi, significativi ed efficaci. La dialettica tra interno ed esterno, tra dati e informazioni, tra soggetti e contesti offre importanti elementi di conoscenza e riflessione, in grado di problematizzare idee e pratiche e di orientare le azioni secondo logiche "innovative e inclusive" *evidence based*, ancora poco frequentate dalle scuole.

Da questa prima analisi sull'introduzione del RAV possiamo quindi identificare alcuni elementi di valore pedagogico e di vantaggio per le scuole, sia di ordine generale, sia di ordine particolare, riferiti all'inclusione, che andrebbero potenziati nell'utilizzo concreto dello strumento da parte delle scuole.

Per quanto riguarda il livello generale, il RAV può costituire un aiuto per vari aspetti, tra il locale e il globale, a livello micro e macro, che riportiamo sinteticamente di seguito.

- Vantaggi di metodo: il RAV può consentire la generalizzazione, la sistematicità e la comparazione dei processi valutativi; esso, inoltre, può favorire la conoscenza del contesto specifico e il coinvolgimento di tutta la comunità scola-

stica, per la realizzazione di un'“autonomia consapevole” da parte di ciascun istituto.

- Vantaggi di contenuto: il RAV può contribuire al miglioramento della qualità delle scuole, in linea con le indicazioni e gli standard sovranazionali, per l'attualizzazione e l'internazionalizzazione dei sistemi scolastici.
- Vantaggi per il miglioramento della professionalità dei docenti con particolare riferimento alle loro competenze didattiche e di gestione della classe. L'utilizzo del RAV può favorire lo sviluppo di competenze professionali essenziali, non soltanto legate alla valutazione in senso stretto, ma riferibili a capacità trasversali, quali quelle di osservare, rilevare, documentare, leggere e utilizzare dati, operativizzare, progettare, comparare, ecc... In effetti, un ricorrente motivo di fatica dei docenti è riferibile alla scarsa attitudine a documentare in modo comparabile e trasferibile azioni e risultati del proprio lavoro – causa di dispersione, frammentazione e sovrapposizione delle esperienze – che costringe a ricominciare sempre da capo, senza riuscire a capitalizzare i numerosi saperi, le pratiche e i materiali prodotti ogni anno.

Anche a livello specifico, spostando il fuoco sui processi inclusivi, il RAV pare offrire alcuni significativi elementi di vantaggio che possiamo provare ad identificare, tenendo conto che alcuni di essi sono già presenti in modo esplicito, altri paiono in nuce e dovrebbero essere meglio esplicitati, altri ancora potrebbero essere potenziati ed estesi, poiché in continuità con i quadri del RAV e con quelli di Index.

Per quanto riguarda la promozione e il miglioramento dell'inclusione a scuola, ci pare innanzitutto importante evidenziare il contributo del RAV al riconoscimento della necessità di riflessione e di monitoraggio delle pratiche e dei processi e l'introduzione di una metodologia di autovalutazione attraverso l'utilizzo di domande aperte ed euristiche che mobilitano sguardi, attivano pensieri, problematizzano le pratiche e ne favoriscono la decostruzione. L'approccio per domande costituisce, infatti, il metodo principe proposto dall'Index, che esploreremo nei prossimi paragrafi.

Inoltre, da questa prima (e certamente non esaustiva) analisi del RAV e dei processi connessi alla sua realizzazione ed elaborazione, abbiamo individuato alcuni elementi che possiamo definire “potenziale per l'inclusione”, ai quali abbiamo già fatto cenno nei precedenti paragrafi, ma che riportiamo sinteticamente di seguito:

- Il processo autovalutativo condiviso: l'accento sulla riflessività della comunità scolastica e sulla cultura partecipativa. L'autovalutazione nel quadro del RAV rappresenta un processo riflessivo volto all'automiglioramento (che rispetta e valorizza la dimensione dell'autonomia e dell'unicità di ciascuna scuola), fondato sulla comunicazione e condivisione delle informazioni. Tale percorso non va considerato in modo statico, bensì come uno stimolo alla riflessione continua, con il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica, sulle modalità organizzative, gestionali e didattiche messe in atto. La promozione della cultura della comunicazione, condivisione e partecipazione (che in Index diventa com-partecipazione), in un'ottica di scuola come comunità di apprendimento, favorisce la costruzione di reti, sinergie e aperture, in linea con i trend degli organismi nazionali (Legge 107, MIUR) e internazionali (OECD; UNESCO).



- L’orientamento del processo autovalutativo verso il miglioramento della qualità degli esiti e dei processi, non a fini di *ranking*, ma per il cambiamento.
- La messa in relazione di esiti/risultati e di processi inclusivi per il superamento di una ideologica spaccatura fra scuola efficace in fatto di risultati di apprendimento e scuola inclusiva.
- La possibilità di lettura dei risultati scolastici in ottica inclusiva.
- Il passaggio dalla scuola inclusiva alla società inclusiva e lo sguardo allargato sulla *persona globale* dello studente: centralità degli esiti declinati anche come competenze chiave e di cittadinanza, non soltanto degli esiti come prove standardizzate legate a competenze “cognitive”. Le competenze chiave rendono conto della globalità della persona dell’allievo e sono intrinsecamente inclusive, in quanto sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale, che la scuola deve promuovere e garantire, ma che si realizzano anche dopo e oltre la scuola (Raccomandazioni Europa 2006).
- L’emergenza di un’idea di inclusione che sembra superare la concezione fortemente ancorata alle categorie “speciali”, frutto anche dell’attuale legislazione italiana in ambito inclusivo. In effetti, nel RAV, le categorie di allievi e di bisogni educativi restano, ma sono poco definite, talvolta confuse (per scelta o per errore?) e oltrepassate: in alcuni punti, si fa strada un’idea “ampia” di inclusione. Nella sezione dedicata all’inclusione si parla infatti anche di didattica inclusiva, di intercultura e di eccellenze.
- La promozione e valorizzazione di alcune fondamentali competenze pedagogiche dei docenti, particolarmente significative per l’inclusione. Tra queste, la capacità di leggere e di intervenire sui fenomeni e sui contesti, in modo intenzionale e sistematico, ponendo attenzione all’osservazione anche dei punti di forza e alla valorizzazione delle potenzialità. Vengono favorite la complessità della funzione dei docenti e la loro capacità di essere *intellettuali in azione* (Goussot, 2015), entro un quadro che facilita la valorizzazione delle differenze di ciascun allievo, fondato sul principio di equità.
- La concretezza e il richiamo all’operativizzazione e al controllo degli obiettivi di apprendimento, di personalizzazione e di individualizzazione. Il RAV è uno strumento euristico che ha in sé le potenzialità per “uscire dal RAV” in quanto documento della scuola e di oggettivarsi come strumento per l’azione nella scuola: il RAV con il Piano di Miglioramento diventa riflessione sull’azione – progettazione – azione – riflessione sull’azione, entro una circolarità virtuosa di apprendimento dall’esperienza.
- La raccolta sistematica di dati, la descrizione e la mappatura dei fenomeni di contesto favorisce una lettura complessa e globale dei fenomeni e dei problemi che può consentire l’individuazione di risorse prossimali e residuali, personali e materiali, dei “facilitatori” oltre che delle “barriere”.

Concludendo, ci pare che il rapporto tra autovalutazione e inclusione attraverso il RAV possa essere letto secondo una duplice prospettiva: una “prospettiva forte” e una “prospettiva debole”.

L’idea forte identifica l’inclusione come una dimensione essenziale per l’autovalutazione, per l’osservazione critica delle pratiche e per la riflessione finalizzata al miglioramento della qualità della scuola; l’idea debole si riferisce alla

visione dell'inclusione come mero processo al servizio degli esiti scolastici e non come valore in sé, facilitando il rischio di una visione "strumentale o efficientistica" dell'educazione, della didattica e della valutazione, per lo sviluppo di competenze intese in senso utilitaristico e riduttivo (cfr. Margiotta, 2006; Baldacci, 2010).

Noi sosteniamo una lettura del RAV secondo la "prospettiva forte" e, proprio in questa ottica, proponiamo nella seconda parte dell'articolo l'integrazione di alcuni aspetti dell'Index per l'Inclusione che possano alimentare e rinforzare il suo potenziale inclusivo.

7. I rischi del RAV

Dopo aver analizzato i potenziali che il RAV con l'introduzione di un processo di autovalutazione e automiglioramento obbligatori e costanti attiva anche per lo sviluppo dell'inclusione a scuola, affrontiamo ora la discussione dei possibili rischi che alcune interpretazioni del RAV o alcuni modi di applicarlo potrebbe comportare.

Il primo aspetto che solleva qualche preoccupazione è la mancanza di un orientamento valoriale esplicito. La finalità primaria che il RAV e il relativo rapporto di miglioramento perseguono è il miglioramento degli esiti. Al centro di tutto vi è quindi una valutazione dell'efficacia dell'offerta formativa della scuola misurata sulla base dei risultati di apprendimento degli alunni. Pur condividendo il valore dell'efficacia e riconoscendo che sia un aspetto importante anche per una valutazione degli esiti dell'inclusione scolastica, ci pare che questa possa assumere significati pedagogici molto diversi fra loro se collocata in riferimenti valoriali diversi (Alulli 2008; Demo in Brugger-Paggi et al. 2013). Se, per esempio, l'efficacia è collocata in un contesto teso alla comparazione concorrenziale dei risultati che implica un *ranking* delle scuole cui facilmente segue una fuga di studenti e insegnanti da quelle collocate in posizioni più basse, andiamo ad incentivare una spirale negativa di abbassamento della qualità di alcuni contesti più sfidanti. Se, invece, l'efficacia è collocata in una scuola che condivide valori di equità e giustizia, allora sarà chiaro che la lettura degli esiti andrà "relativizzata" rispetto al contesto della scuola e ai singoli soggetti che fanno parte della comunità e che dovrà sempre essere affiancata da dati che documentano anche processi per esempio di partecipazione. Il primo rischio che individuiamo è quindi la centratura sull'efficacia senza esplicitare quali siano i valori entro quali questa efficacia va interpretata e letta: questo lascia infatti spazio a derive comparative e concorrenziali e che poco contribuiscono allo sviluppo di un sistema scolastico inclusivo. La lettura "relativizzata" dei risultati delle prove standardizzate che considera il background delle scuole, proposta recentemente dall'INVALSI, certamente rappresenta già un buon correttivo in questo senso, anche se ancora non tiene conto di tutte le differenze individuali significative.

Un secondo elemento di rischio si ritrova a nostro avviso nella definizione di "esiti" che il RAV propone. Gli elementi che vengono considerati sono: i risultati scolastici, i risultati delle prove standardizzate, le competenze chiave e di cittadinanza e infine i risultati a distanza. È apprezzabile il tentativo di non ridurre la valutazione degli esiti ad una sola valutazione di performance cognitive e/o disciplinari, come ci pare fondamentale il tentativo di non valutare gli effetti solo



a breve, ma anche a lungo termine. Rispetto all'inclusione, però, la forte importanza attribuita ai risultati delle prove standardizzate risulta problematica. E questo non per sostenere una posizione ideologica che non condividiamo per cui valutazione standardizzata e inclusione sarebbero di per sé in contraddizione; ma invece perché l'INVALSI tradizionalmente esclude dalle sue analisi tutti gli studenti con una qualche forma di bisogno educativo speciale, pur restituendo ai singoli istituti scolastici i risultati di prove anche in cosiddetto formato speciale (prove in formato elettronico o audio). Ci pare che questo, per un istituto di valutazione di un sistema scolastico che si definisce come uno dei più inclusivi di Europa, rappresenti un forte limite, certamente da affrontare ed evolvere.

Entrando ora nel modo in cui nel RAV viene affrontato il tema dell'inclusione, nella sezione 3.3 dedicata a "inclusione e differenziazione" convivono, a nostro avviso in modo non del tutto chiaro, due letture del termine inclusione. Da un lato si punta ad una generica valorizzazione della diversità e ad ancora generici bisogni formativi di ognuno che sembrerebbero suggerire una visione "ampia" di inclusione, in cui si pensa a politiche rivolte a tutti e nel rispetto delle caratteristiche individuali di ciascuno. Dall'altro lato, vi si trova anche una centratura su alcune categorie come Bisogni Educativi Speciali, disabilità, stranieri. Se quindi in alcuni passaggi il RAV sembra voler superare una visione dell'inclusione intesa come politica riservata ad alcune categorie di alunni, in altri la ribadisce. Resta quindi una certa confusione concettuale che non aiuta le scuole a definire con chiarezza quali siano gli aspetti da considerare.

Un altro aspetto problematico per l'inclusione è la forte attenzione alle attività di recupero e potenziamento. Pur condividendo la necessità di differenziazione in una didattica inclusiva, i concetti di recupero e potenziamento sono di per sé problematici perché suggeriscono l'idea che l'offerta didattica possa essere omogenea per la maggior parte degli alunni e richieda poi alcuni adattamenti di recupero o potenziamento per alcuni. Una didattica inclusiva intesa come attenta alle differenze (Demo 2014) richiede invece la predisposizione di contesti di apprendimento all'interno dei quali sia prevista la convivenza di percorsi di apprendimento diversi per tutti, pur all'interno di una stessa cornice organizzativa di spazi e tempi condivisi. Questo è possibile adottando una serie di metodologie come l'apprendimento cooperativo, la didattica per le intelligenze multiple oppure la didattica aperta. In una visione di questo tipo si supera a priori l'idea che vi sia un'omogeneità nell'apprendimento.

Infine un'ultima questione appare problematica. Nel RAV l'inclusione viene considerata in modo separato dagli altri elementi della didattica. Questo è certamente il frutto di un recepimento della tradizionale distinzione anche in campo accademico della pedagogia e didattica speciale, al cui interno si è sviluppato il concetto di inclusione, e della didattica generale. Diviene però sempre più evidente che l'inclusività, per essere davvero tale, debba necessariamente andare a collocarsi come un aspetto trasversale, che caratterizza tutte le decisioni didattiche nella loro interezza e non come un elemento aggiuntivo, da affiancare ad altre scelte. Questo è esattamente il modello che propone, per esempio, l'Index per l'inclusione (Booth e Ainscow 2009; 2014), dove l'inclusione fa da lente per valutare e migliorare tutti gli aspetti della scuola. Ribadisce quindi che non si tratta di una serie di politiche aggiuntive che richiedono attenzioni particolari per alcuni gruppi di alunni, ma invece di un impegno generale della scuola per

rispondere alle diversità di ognuno perché possa raggiungere i migliori risultati possibili in fatto di apprendimento e partecipazione.

8. L'Index per l'inclusione

L'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow 2009; 2014) si presenta come un testo con una duplice funzione: offre una definizione articolata di che cosa sia l'inclusione a scuola e si propone come uno strumento per la sua realizzazione nella pratica, attraverso un processo di autovalutazione e progettazione condivisa del miglioramento. Si tratta di una proposta che circola nel panorama europeo da ormai quasi 15 anni. La sua prima versione è il risultato di tre anni di collaborazione di un gruppo di docenti, genitori, amministratori e ricercatori che a diverso titolo condividevano un impegno e una competenza nello sviluppo dell'inclusione a scuola. Anche istituti scolastici pilota hanno contribuito allo sviluppo dei primi materiali. La prima edizione è stata pubblicata nel 2000 e vedeva co-protagonisti gli autori Mel Ainscow, con la sua competenza nell'ambito dello sviluppo e miglioramento della scuola, e Tony Booth, con la sua idea di inclusione basata su un sistema educativo comunitario e capace di dare continuità fra i diversi ordini del sistema scolastico. Questa prima edizione è stata rivista nel 2002, soprattutto per divenire più accessibile nel linguaggio.

Poi l'Index è stato tradotto in oltre 30 lingue e si è diffuso ben oltre i confini britannici. Nel 2011 Tony Booth ha fortemente voluto l'attuale terza edizione, che rispecchia i cambiamenti e gli sviluppi generati da 10 anni di confronti che l'autore ha avuto con colleghi di tutto il mondo che nei loro Paesi si sono attivati per l'utilizzo dell'Index.

Per quel che riguarda l'Italia, la traduzione dell'edizione del 2002 è stata pubblicata nel 2008 da Erickson. Questa versione è consultabile gratuitamente online. L'edizione del 2011 è invece disponibile in lingua italiana dal 2014 nel catalogo di Carocci.

La concettualizzazione di inclusione che l'Index propone è molto ampia. Supera l'idea di integrazione degli alunni con disabilità e anche quella di Bisogno Educativo Speciale. Al centro ci sono tutte le differenze individuali che tutte le persone che fanno parte della comunità scolastica portano con sé – tutti gli alunni, tutti gli insegnanti e tutte le famiglie. Non riguarda quindi un piccolo gruppo di alunni, ma le possibilità di tutti di trovare a scuola un luogo in cui crescere e svilupparsi fino a raggiungere il massimo del proprio potenziale e in cui poter sentirsi parte attiva di una comunità.

Alla base di questa idea vi è un forte orientamento valoriale che proprio nella terza e ultima edizione dell'Index ha trovato un rafforzamento. I valori sono visti come "guide fondamentali e un impulso per lo sviluppo. Ci spronano in avanti, indicano una direzione e definiscono una destinazione" (p. 49). È solo attraverso una chiara esplicitazione dei valori che si può pensare di lavorare ad un miglioramento della scuola perché proprio questi indicano la direzione verso cui tendere. L'Index la esplicita: uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, sostenibilità, rispetto per la diversità, non violenza, fiducia, empatia, onestà, coraggio, gioia, amore, ottimismo e bellezza (p. 50).

La culla teorica dell'Index è il modello sociale dell'inclusione (Oliver 1990;



Barton 2006) che vede l'esperienza della disabilità come fondamentalmente generata da contesti che non sono in grado di accogliere la differenza e che quindi si pongono come una barriera per alcune persone con alcune caratteristiche individuali specifiche. Questo approccio genera un'idea di inclusione scolastica concepita come processo che mira ad individuare e superare le barriere del contesto e ad incentivare l'attivazione di facilitatori che sostengano l'apprendimento e la partecipazione di tutti.

Gli autori dell'Index hanno formulato una serie di indicatori di inclusione scolastica che mirano a descrivere gli aspetti concreti della vita scolastica che possono essere considerati una messa in pratica dell'idea di inclusione delineata nel paragrafo precedente.

Dal punto di vista metodologico, l'Index propone alle scuole la realizzazione di un percorso di ricerca-azione diviso nelle 4 fasi tradizionali: autovalutazione iniziale, progettazione degli obiettivi di cambiamento (priorità) e strategie per raggiungerli, realizzazione delle strategie, autovalutazione finale. Gli indicatori fanno da guida nel processo di autovalutazione e automiglioramento della scuola. Diventano gli item dei questionari autovalutativi a cui tutti i membri della comunità scolastica sono chiamati a rispondere e fanno da guida nella riflessione sulle priorità di sviluppo della scuola. Gli indicatori (in tutto circa 60) sono accompagnati da domande che orientano la riflessione su alcuni possibili risvolti nella pratica dell'indicatore e offrono alcuni spunti concreti per le possibili azioni di miglioramento da attivare.

Il processo è coordinato dal cosiddetto Index Team che ha il compito di definire la cornice pratica di realizzazione del percorso di autovalutazione, facendo in modo che la partecipazione non sia solo uno degli obiettivi a cui tendere, ma che diventi caratteristica del percorso attivato dall'Index in sé, costruendo momenti in cui il collegio docenti possa sperimentare direttamente modalità di condivisione, negoziazione e decisionalità partecipata.

9. Il potenziale di un'integrazione fra RAV e INDEX per l'inclusione

Cogliendo e riconoscendo il potenziale di un'autovalutazione e un automiglioramento obbligatori e costanti per la qualità della scuola in generale, crediamo che un'integrazione di alcuni aspetti dell'Index nel RAV possa contribuire a dare una chiara direzione a questi processi. In alcuni casi si tratta di aspetti concettuali dell'Index che, se condivisi all'interno di una comunità scolastica, possono portare a collocare anche le azioni di autovalutazione del RAV in una cornice più fortemente inclusiva. In altri casi, l'apporto dell'Index può essere collocato più su un piano metodologico e procedurale, pensando ad esempio ad una integrazione di alcuni strumenti dell'Index (es. questionari per famiglie) a quelli già previsti per il RAV. In questo senso ci pare che si possa considerare interessante l'ipotesi di costruire una sinergia, sia concettuale che metodologica, fra RAV e Index.

Uno degli aspetti che più appare rischioso nello strumento del RAV è l'assenza di un riferimento valoriale. L'Index con il suo forte fondamento valoriale può essere un ottimo supporto in questo senso. Una scuola che condivide i valori del-

l'inclusione sarà anche una scuola che monitora le possibili derive concorrenziali e selettive del processo valutativo e saprà orientarlo invece in una direzione che miri ad un accrescimento degli esiti, ma non a costo di singoli alunni appartenenti a gruppi più svantaggiati nella nostra società. In modo implicito, per altro, il RAV stesso suggerisce di dare una particolare attenzione all'equità quando propone di pensare ai risultati delle prove standardizzate anche domandandosi se "le disparità a livello di risultati tra gli alunni meno dotati e quelli più dotati sono in aumento o in regressione nel corso della loro permanenza a scuola". Index può certamente alimentare una sensibilità in questo senso.

Un altro elemento interessante che introduce l'Index è la raccolta di dati esplicitamente soggettivi. Le domande dei questionari autovalutativi che l'Index fornisce per famiglie, alunni e insegnanti non raccolgono dati che fanno riferimento all' "osservato", ma invece al "percepito". Si tratta di domande che raccolgono dati fattuali sulla realtà della scuola e per cui non esiste una risposta giusta o sbagliata (per esempio: quante ore di compresenza sono previste per la classe?), ma piuttosto domande che permettono di dare una fotografia di quello che ognuno dei membri della comunità scolastica vive e percepisce nella propria realtà. A differenza quindi di dati di prove standardizzate, su cui si basa buona parte della riflessione sugli esiti proposta dal RAV, l'Index suggerisce dei dati che esprimono il loro massimo valore nella valutazione interna, che richiederebbe di essere fortemente contestualizzato e relativizzato in una lettura comparativa di valutazione esterna. L'uso dei questionari dell'Index fra gli strumenti di autovalutazione accentua quindi l'importanza attribuita ad una raccolta dati che funge da base per una progettazione del miglioramento autogestita e condivisa internamente alla scuola.

Per quel che riguarda il modo in cui il RAV definisce l' inclusione, è già stata messa in evidenza una certa vaghezza concettuale, per cui si alternano passaggi in cui si parla di inclusione intesa in senso ampio ad altri in cui questa viene associata a concetti più ristretti come le disabilità, i talenti, i Bisogni Educativi Speciali o altro. Su questa questione, l'Index offre un interessante contributo. In primo luogo fa una chiara scelta per cui supera e critica, come diviene esplicito nel capitolo "Ostacoli, risorse e sostegno" del nuovo Index (Booth e Alnsow 2014, pp. 74-81), l'attenzione ai BES e suggerisce di sostituirla con un'attenzione agli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti. Propone quindi una lettura che supera le categorizzazioni. In secondo luogo sostiene anche una lettura critica delle politiche specifiche di integrazione/inclusione legate alle varie categorie di alunni (etichettamento, insegnante di sostegno, PEI e PDP, ...). Senza mettere in discussione la "buona fede" che ispira queste politiche, Index aiuta ad individuarne anche rischi che possono portare a micro-esclusioni (D'Alessio; lanes e Demo 2015), anche come "effetto collaterale". In sostanza, quindi, l'Index si offre come una lente che permette di riflettere criticamente anche su esperienze e pratiche tradizionalmente riconducibili all'inclusione, verificandone anche eventuali derive non inclusive.

Un ulteriore aspetto di sfida interessante che Index pone alla scuola è il superamento dell'idea di didattica inclusiva costituita da una proposta per un ideale alunno medio (la maggior parte degli alunni della classe) e poi una serie di adattamenti pensati per gli alunni che per motivi diversi hanno Bisogni Educativi Speciali. Nella descrizione delle pratiche di apprendimento e insegnamento che



l'Index describe viene proposta un'altra idea, quella cioè di una didattica che possa assumere forme differenti, individualizzate, per ogni alunno grazie ad un approccio che fa leva su tre fondamentali caratteristiche: cooperazione, metacognizione e attivismo. Questi approcci prevedono che i bambini e i ragazzi diventino nel tempo capaci di fare scelte individuali e consapevoli per i propri percorsi di apprendimento. Imparano infatti a vedere i compagni come risorse che in un'buona interazione si attivano e possono dare vita a percorsi di apprendimento che da soli non sarebbe stato possibile attivare. Imparano a riflettere su di sé e sul proprio apprendimento, diventando via via sempre più capaci di gestire in autonomia i propri percorsi. Ecco che allora i contesti di apprendimento devono essere *setting* in cui sia possibile fare attività diverse all'interno dello stesso spazio e dello stesso luogo, affermando con decisione l'idea che i processi di apprendimento di un gruppo di alunni siano per loro natura eterogenei, e questo per tutti non solo per quelli con BES. Integrare l'Index con il RAV permetterebbe quindi di arricchire le diverse sezioni della didattica con aspetti legati alla differenziazione e all'inclusione, senza relegarla in uno spazio dedicato e chiuso. Dal punto di vista metodologico, il RAV vuole essere per le scuole "uno stimolo alla riflessione continua, con il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica" (MIUR 2014, p.2). Allo stesso tempo però la responsabilità del processo è esplicitamente assegnata al dirigente scolastico che potrà costituire una unità di autovalutazione (MIUR 2014, p.2). A più riprese i documenti che descrivono il lavoro con il RAV ribadiscono la fondamentale importanza di un coinvolgimento di tutta la comunità, il rischio però che questo non avvenga nel momento in cui la responsabilità è in capo ad una sola persona che può costruire un gruppo di lavoro dedicato è quantomeno reale. In questo senso Index propone una metodologia di autovalutazione e automiglioramento fondata sulla partecipazione come tratto costitutivo del processo e non solo come meta da raggiungere. Inoltre la metodologia dell'Index prevede la presenza di un gruppo di coordinamento (Index Team), ma definisce i suoi compiti in modo che non sia ammessa una delega delle scelte in fatto di cambiamento al gruppo, ma che questo abbia la funzione di creare occasioni di decisionalità condivisa e democratica. Potrebbe quindi essere interessante adottare alcuni elementi della metodologia dell'Index per realizzare l'auspicato coinvolgimento di molti alla riflessione e poi alla partecipazione alla creazione del Piano di Miglioramento.

10. Conclusioni e prospettive

Sintetizzando le riflessioni sviluppate in questo articolo, riteniamo di poter evidenziare almeno tre aspetti fondamentali che sostengono una possibile sinergia possibile fra il RAV e l'Index per l'Inclusione.

Il primo aspetto è il riferimento valoriale che l'Index per l'Inclusione propone con forza e chiarezza. Questo permette di condividere nella comunità scolastica un chiaro orientamento che protegge da eventuali derive concorrenziali che un'autovalutazione basata sugli esiti può generare. Un secondo aspetto interessante è dato dal fatto che l'Index per l'Inclusione proponga una metodologia di autovalutazione e automiglioramento fortemente partecipata e che porta un collegio docenti a sperimentarsi come comunità con delle risorse interne e compe-

tente nel generare cambiamento. Infine, l'integrazione dell'Index per l'inclusione nel processo di autovalutazione e automiglioramento proposto dall'INVALSI potrebbe sostenere anche uno sviluppo del significato che in alcune scuole viene assegnato all'inclusione. Infatti se l'inclusione trovasse una sua collocazione nella riflessione sulla qualità generale della scuola, questa diventerebbe sempre più un elemento trasversale e sostanziale per tutti, superando la visione che la riduce a politica per alcuni. Questo avrebbe conseguenze sulla contrapposizione fra azioni di didattica generale e disciplinare e, invece, quelle della didattica speciale degli adattamenti e sui rischiosi fenomeni di delega che sono spesso connessi con questa distinzione.

Alla luce di queste interessanti sinergie, l'argomento merita certamente di essere esplorato ulteriormente. Una interessante pista indagine è rappresentata dai RAV che gran parte delle scuole del territorio nazionale ha pubblicato su Scuola in chiaro in novembre 2015. Dalla lettura e analisi di questi si potrebbe indagare ora non solo il potenziale "teorico" del documento, ma invece il modo in cui è stato recepito nelle scuole, valutando quanti dei rischi per l'inclusione si siano avverati e quanto le scuole abbiano saputo indirizzare anche in senso inclusivo le loro analisi.

Inoltre, sarebbe interessante esplorare possibili integrazioni nella pratica. Si tratterebbe cioè di capire in che modo alcuni elementi dell'Index potrebbero trovare un posto nel processo di autovalutazione e automiglioramento obbligatori e continui proposto dall'INVALSI. Alcune idee sono già emerse nel corso di questa prima riflessione: proporre al collegio docenti alcune attività di condivisione di valori inclusivi come suggeriti dall'Index, utilizzare alcuni elementi della metodologia descritta nell'Index che proteggono da una eventuale delega ad un gruppo di lavoro specifico proponendo invece incontri in cui la valutazione e la progettazione vengano condivisi oppure ancora integrare alcuni/e indicatori/domande dell'Index fra gli/le indicatori/domande proposte dal RAV. Ma si intuisce che la tematica è complessa e merita un approfondimento dedicato.

Riferimenti bibliografici

- Alulli G. (2008). *Autonomia e valutazione. Programma Education FGA working paper, 7*, www.fga.it.
- Baldacci M. (2013). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Barton L. (2006). *Overcoming Disability Barriers*. London: Routledge.
- Blandino G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Booth T., Ainscow M. (2009). *L'Index per l'Inclusione*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Il nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Brugger-Paggi E. et alii (2014). *L'Index per l'inclusione nella pratica. Index für Inklusion in der Praxis*. Milano: Franco Angeli.
- Damiani P. (2013). Le difficoltà della relazione insegnante-allievo: il rischio burnout dei docenti. *Promozione Salute*. Rivista ufficiale CIPES Piemonte, 1, Gennaio-Febrero, 3-10.
- D'Alessio (2011). *Inclusive Education in Italy*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Demo H. (2013). Inclusione e autovalutazione: dal panorama generale a quello locale. In Brugger-Paggi et al., *Index per l'inclusione nella pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Demo H. (ed.) (2014). *Didattica delle differenze*. Trento: Erickson.
- Demo H., Ianes D. (2015). Esserci o non esserci? In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia* (pp. 101-123). Trento: Erickson



- Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. *Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? Educazione Democratica*, V, 9, gennaio, 15-47.
- INVALSI (2014). *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV*, Novembre 2014 http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf
- INVALSI (2014). *Rapporto di autovalutazione, Guida all'autovalutazione*, Novembre 2014. http://www.istruzione.it/snv/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf
- Margiotta U. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Oliver M. (1990). *The politics of Disablement*. New York: St. Martin's Press.
- Previtali D. (2014). *Una buona idea di valutazione*. MIUR, 27 novembre 2014. In http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/MIUR%20271114_previtali.pdf

Riferimenti normativi

- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006, relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- D.M. 254, 16 novembre 2012 – Indicazioni Nazionali per il Primo Ciclo.
- Direttiva ministeriale 27/12/2012 – Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- Circolare Ministeriale n. 8 – prot. 561/6.3.2013 – Indicazioni operative sulla Direttiva ministeriale "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".
- DPR 28 marzo 2013, n. 80 – Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.
- Direttiva 18 settembre 2014, n. 11 – Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17.
- C.M. n. 47 del 21 ottobre 2014 – Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014
- Nota MIUR Prot. 1738 del 2 marzo 2015 – Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione – www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Nota MIUR 18.12.2015, prot. n. 4877 "Aggiornamento Scuola in Chiaro a.s. 2015/2016".

