

“La Buona Scuola” è una scuola inclusiva? Modelli e buone prassi per una scuola di qualità

“La Buona Scuola” is an inclusive school? Models and good practices for a quality school

Giorgia Ruzzante^a, Filippo Sturaro^b

^a *Università degli Studi di Padova*, giorgia.ruzzante@phd.unipd.it

^b *MIUR Istruzione*, filippo.sturaro@istruzione.it

Abstract

L'articolo intende presentare l'idea di scuola di qualità che si declina nel modello della scuola inclusiva, rilevando l'importanza dell'assunzione di una leadership inclusiva da parte del dirigente scolastico.

Parole chiave: buona scuola; inclusione; qualità; valutazione; autovalutazione

Abstract

The article presents the idea of a school with quality that is interpreted as an inclusive school model, noting the importance of the assumption of inclusive leadership by the school head.

Keywords: good school; inclusion; assessment; self-assessment

1. Introduzione

“La Buona Scuola” è la scuola inclusiva? La risposta sollecita senza dubbio una approfondita riflessione in cui, accanto al proliferare di approcci di tipo organizzativo-gestionale curvati sulle dimensioni di efficacia e di responsabilità delle istituzioni scolastiche, trovi uno spazio più ampio l’idea di scuola come contesto di relazioni, come comunità di apprendimento che impegna docenti e alunni a costruire e a condividere conoscenza, luogo di incontro quotidiano con i saperi mediato da “adulti significativi” ai quali spetta il compito di accendere e mantenere vivo il desiderio di apprendere, nonché di fornire a tutti e a ciascuno gli attrezzi necessari per l’esercizio attivo e responsabile della cittadinanza. La buona scuola è la scuola del ben-essere, dove tutti vivono in un contesto positivo, disponibile all’accoglienza ed arricchente di relazioni, dove si sperimenta un ambiente di apprendimento pensato e progettato per assicurare a tutti, attraverso l’adozione di didattiche laboratoriali e innovative, il successo formativo e la costruzione di una adeguata rappresentazione di sé.

Rilanciare la qualità della scuola è possibile incentivando la ricerca educativa, la diffusione e la condivisione delle buone prassi, nonché l’autovalutazione come strumento per il miglioramento continuo. Come afferma Castoldi “la cultura pedagogica, tradizionalmente subalterna a paradigmi culturali mutuati da altri saperi, si avvicina con diffidenza a un costruito che sente estraneo e inadatto a cogliere le peculiarità del lavoro formativo” (2005, p. 9). La valutazione della qualità della scuola, nell’attuale scenario normativo italiano riconducibile al D.P.R. n. 80/2013, si esprime innanzitutto attraverso modalità e strumenti di autovalutazione, (Rapporto di Autovalutazione, RAV), orientati ad individuare le maggiori criticità e a identificare con puntualità le priorità, i traguardi e gli obiettivi di processo in vista della predisposizione dei piani di miglioramento, che diventano lo strumento strategico principale della governance del dirigente scolastico. Come afferma Castoldi va riconosciuta “l’opzione in direzione di processi autovalutativi, in quanto solo gli attori del sistema possono riconoscere, dall’interno, il significato contestuale delle azioni svolte e apprezzarne il loro valore” (Castoldi, 2005, p. 33). Ancora Castoldi aggiunge che “il valore aggiunto di un processo (auto)valutativo consiste nel fornire un percorso metodologico entro cui strutturare la riflessione sugli eventi formativi tra i diversi attori, un processo di indagine sistematico in grado di ‘affinare’ il dibattito implicito già esistente nella scuola e di finalizzarlo a uno scopo migliorativo” (Castoldi, 2005, p. 35). L’autovalutazione si colloca nella prospettiva dei docenti come modalità di confronto e riflessione sulle pratiche professionali, orientandosi verso una direzione formativa e auto-formativa. Da questo punto di vista, appare quanto mai necessario uscire dal perimetro ristretto dei soli Nuclei Interni di Valutazione (NIV) che, in ciascuna scuola, si occupano dell’elaborazione materiale del rapporto di autovalutazione, favorendo nell’intera comunità professionale la diffusione della conoscenza e della consapevolezza circa le opportunità e le potenzialità dell’autovalutazione per il miglioramento continuo.

La maggiore criticità si individua nel pensare ad una cultura della qualità della scuola intesa come organizzazione sistemica. La qualità della scuola non si esplica attraverso modalità derivabili *tout court* dalla cultura organizzativa propria delle aziende, ma va declinata in modalità specifiche derivanti dal peculiare funzionamento dell’organizzazione scolastica in quanto la sua caratteristica-chiave è quella di essere un’organizzazione formativa che, pur avendo un mandato istituzionale, va poi a delineare al suo interno la propria idea specifica, la propria *vision* e *mission* in relazione alle peculiarità del contesto nel quale è inserita.

Morganti e Bocci (2017) affermano che “una scuola che si attrezza per rispondere alle esigenze individuali e personali degli allievi con disabilità e, più in generale, con bisogni educativi speciali, è allo stesso tempo una scuola capace di migliorare e promuovere la qualità del suo profilo” (p. 13). La scuola di qualità ha dunque tra i suoi elementi caratterizzanti la dimensione inclusiva?

Sergiovanni (2000; 2002) ha introdotto la nozione di scuola come comunità che apprende, e che ha tra i suoi costituenti l’inclusione. La qualità della scuola non può essere scissa dall’idea di scuola inclusiva e deve essere fondata prevalentemente su pratiche di autovalutazione: è una valutazione proattiva finalizzata da un lato a “fotografare” l’esistente, dall’altro ad approntare interventi di miglioramento a partire dai punti di debolezza rilevati, codificati poi nell’elaborazione di uno specifico Piano di Miglioramento che diviene lo strumento strategico con cui il dirigente e l’intera comunità professionale orientano l’azione verso il miglioramento continuo dell’organizzazione scolastica.

La valutazione di sistema della scuola ha dunque l’obiettivo di migliorare la qualità dell’offerta formativa, sollecitando le istituzioni scolastiche ad una più efficace personalizzazione degli interventi educativi e ad orientare l’azione didattica verso un innalzamento generalizzato degli esiti di apprendimento. Del resto, in ottica dell’International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) compito del contesto scolastico nel suo complesso è quello di aumentare i facilitatori e ridurre le barriere all’apprendimento e alla partecipazione (OMS, 2002).

Il dirigente scolastico è una figura in bilico, un equilibrista (Fondazione Agnelli, 2015) tra leadership educativa e management, un professionista *multitasking* a cui è richiesto un sovraccarico di adempimenti di tipo amministrativo, (sicurezza, privacy, anticorruzione, codice degli appalti, trasparenza), che limitano notevolmente la sua funzione di leadership inclusiva e per l’apprendimento (Ianes & Cramerotti, 2016), la focalizzazione sul miglioramento degli esiti di apprendimento e sull’efficace gestione organizzativo-didattica della scuola. La formazione in ingresso dei dirigenti scolastici neoassunti, attualmente ancora finalizzata all’arricchimento delle competenze professionali relative alle funzioni tipiche della dirigenza, (modalità di direzione della scuola, innovazioni ordinamentali in corso, innovazione didattica, organizzazione e gestione delle risorse umane, rapporti con il contesto territoriale), dovrà necessariamente orientarsi verso la dimensione della leadership inclusiva, con l’obiettivo di costruire nei dirigenti di “nuova generazione” gli strumenti culturali e metodologici indispensabili per sostenere un efficace orientamento strategico e di governance delle istituzioni scolastiche.

Pensando alla scuola di qualità, a partire dalle esperienze di inclusione scolastica realizzate in Italia, non si può non identificare la scuola inclusiva come una delle possibili declinazioni.

La significativa attenzione presente attualmente in letteratura sulla didattica per competenze (Castoldi, 2013) rischia forse di mettere sullo sfondo la questione dell’inclusione e dell’eterogeneità delle classi, fenomeni che impattano in maniera rilevante nella gestione quotidiana della classe da parte dei docenti. Ne deriva l’opportunità di sviluppare ulteriormente gli orientamenti della ricerca nella direzione di una maggiore integrazione tra il modello della didattica per competenze, sicuramente ricco di spunti nell’ottica della personalizzazione e dell’individualizzazione, e l’approccio della differenziazione didattica per l’inclusione, avendo cura di perseguire l’obiettivo di un sistema nazionale di istruzione equo e sostenibile.

1.1. I riferimenti normativi

Già all'interno della normativa sull'autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999), maturata in uno scenario di ricerca della qualità, di progressiva attribuzione di responsabilità alle scuole e di valorizzazione della valutazione come tensione verso il miglioramento continuo, tra gli obiettivi dell'autonomia vengono citate le competenze degli alunni e gli standard relativi alla qualità del servizio.

A livello nazionale riferendosi specificamente all'inclusione, si individua nella recente normativa sui BES il tema della valutazione della qualità dell'inclusione realizzata all'interno delle istituzioni scolastiche, citando come esempi di strumenti utilizzabili a tale scopo il QUADIS (Medeghini, Fornasa, Maviglia & Onger, 2009) e l'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2014).

A livello delle reti di scuole per l'inclusione rappresentate dai Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI), all'interno dei corsi per la formazione dei coordinatori per l'inclusione, giunti alla seconda annualità, sono previsti appositi moduli formativi relativi alla valutazione della qualità dell'inclusione. Anche il recente D.Lgs. n. 66/2017 e il progressivo definirsi del ruolo delle Scuole Polo per l'inclusione, promosse dal MIUR nella direzione di un rafforzamento del ruolo delle reti interistituzionali e territoriali attraverso la nuova geografia degli ambiti prevista dalla L. n. 107/2015, costituiranno l'occasione per mettere a sistema il tema della valutazione della qualità dell'inclusione, con particolare riferimento ad un efficace inquadramento dei modelli teorico-metodologici che ne sostengono l'impianto complessivo e dei relativi strumenti di indagine.

A livello dei processi di autovalutazione che impegnano attualmente le scuole italiane ad implementare il Sistema Nazionale di Valutazione di cui all'art. 6 del D.P.R. n. 80/2013, nel RAV sono ricompresi alcuni aspetti relativi all'inclusione. Nella sezione 3 riguardante i processi collegati alle pratiche educative e didattiche, particolare attenzione viene attribuita alle strategie adottate dalla scuola per la promozione dell'inclusione, del rispetto delle diversità, dell'adeguamento dei processi di insegnamento e di apprendimento ai bisogni formativi di ciascun allievo nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative. Nello specifico viene sollecitata la riflessione delle scuole intorno alle attività realizzate per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità nel gruppo dei pari, alle metodologie che favoriscono lo sviluppo di una didattica inclusiva, alla costruzione e al monitoraggio dei piani didattici personalizzati, alle attività di accoglienza per gli studenti con cittadinanza non italiana, agli interventi di supporto agli studenti con maggiori difficoltà di apprendimento e di relazione, nonché all'elaborazione del Piano per l'inclusione (PAI) quale strumento di governance della strategia inclusiva di istituto nel più ampio scenario del Piano triennale dell'offerta formativa.

2. L'insegnante e il dirigente scolastico di qualità

Una delle caratteristiche fondamentali che deve possedere un insegnante di qualità è quella di essere un docente inclusivo, in grado cioè di valorizzare l'eterogeneità delle classi e di sviluppare adeguati percorsi di individualizzazione/personalizzazione, in grado di garantire l'equità. Tale caratteristica non è prerogativa specifica del docente "di classe" o del docente "specializzato" (Santi & Ruzzante, 2016), ma è una caratteristica intrinseca alla professionalità docente, in quanto il compito di ogni insegnante è quello di aiutare ciascun alunno a sviluppare al massimo grado possibile i suoi talenti, in un'ottica di personalizzazione/individualizzazione dei percorsi formativi (Baldacci, 2006). Oggi ci

troviamo di fronte a classi sempre più eterogenee, con alunni di lingua e cultura non italiana, disturbi dell'apprendimento e disordini dello sviluppo che vengono maggiormente individuati, e l'insegnante assume così la funzione di facilitatore dei processi di apprendimento per tutti gli alunni.

La scuola di qualità vede la presenza necessaria, ma non sufficiente, di un valido dirigente scolastico. Infatti, dato che “nessun uomo è un'isola”, il dirigente deve riuscire a far convergere la maggior parte dei docenti verso un obiettivo comune, lavorando di concerto con lo staff e avendo la capacità di coinvolgere i docenti in percorsi di sviluppo professionale. La spinta al riconoscimento dei docenti compete anche al dirigente scolastico, che con la sua presenza costante, ma non invadente, contribuisce a sviluppare quel clima di benessere personale e organizzativo necessario per massimizzare la direzione della scuola in prospettiva inclusiva. La scarsità attuale di dirigenti scolastici e la prassi diffusa della reggenza non consentono al dirigente di poter esplicitare al meglio le sue funzioni, in quanto viene a mancare una variabile critica in educazione che è quella del tempo.

Il primo compito del dirigente scolastico che agisce in prospettiva inclusiva è quello di promuovere e diffondere cultura inclusiva all'interno del suo istituto: infatti, come affermano Booth e Ainscow (2014) la cultura è alla base del triangolo inclusivo in quanto è la cultura che permette la promozione di politiche e pratiche inclusive.

L'attenzione e i livelli di formazione dei dirigenti rispetto alle tematiche inclusive costituiscono una variabile strategica per orientare i docenti verso la direzione della co-costruzione della scuola inclusiva, espressione autentica di una leadership connotata da:

- idea di scuola come comunità centrata sull'apprendimento;
- atteggiamento orientato al miglioramento continuo dei processi attivati e dei relativi esiti (valutazione/miglioramento);
- promozione dello sviluppo professionale continuo del personale docente e non docente attraverso pratiche di riflessività (Piano Formazione di Istituto).

3. Un'esperienza concreta di lavoro in direzione inclusiva: valutare la qualità dell'inclusione

La valutazione dell'inclusione non viene attuata in maniera sistematica nelle istituzioni scolastiche, anche se possiamo ritrovare interessanti esperienze realizzate in tale direzione.

Nella buona prassi qui presentata la formazione del dirigente scolastico, la sua particolare sensibilità e professionalità nell'ambito dei processi inclusivi hanno contribuito a condurre l'istituto verso la promozione dell'inclusione come uno dei punti-chiave per la costruzione di una scuola di qualità. Nell'anno scolastico 2014/2015 è stato avviato presso l'Istituto Comprensivo di Cavarzere (VE) un percorso di autovalutazione della qualità dell'inclusione realizzata all'interno dell'organizzazione scolastica, attraverso la riformulazione e l'adattamento di item desunti dall'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2014). Come previsto dall'Index, sono state coinvolte nel processo le diverse componenti del sistema-scuola: i docenti, i genitori e anche agli alunni della scuola secondaria di primo grado, attraverso quindi un approccio partecipativo alla valutazione, nella quale vi è una negoziazione sociale dei diversi punti di vista al fine della co-costruzione di una comune vision inclusiva, indagando le idee di scuola inclusiva presenti all'interno della scuola. Lo strumento ha ripreso la tripartizione dell'Index in culture, politiche e pratiche inclusive, e

la somministrazione del questionario è avvenuta attraverso compilazione nel sito della scuola in forma anonima.

Tale metodologia partecipativa di autoanalisi consente di andare oltre la valutazione dell'azione del singolo professionista in quanto l'attenzione è posta sui processi inclusivi che si creano a livello sistemico all'interno del contesto scolastico. Gli elementi di analisi sui quali si focalizza l'autovalutazione sono infatti relativi agli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione specifici che si riscontrano all'interno di quel particolare contesto scolastico. La finalità è infatti quella di utilizzare le rappresentazioni di docenti, genitori e studenti per migliorare la pratica inclusiva come azione generale del sistema.

4. Conclusioni

Se dirigente scolastico, docenti e personale non docente non vanno verso la direzione della scuola inclusiva (Dovigo, 2014), è difficile che la scuola sia di qualità, in quanto "l'inclusione è un processo dinamico che comprende più livelli e coinvolge più soggetti con diversi gradi di responsabilità, tutti però necessari al raggiungimento dell'obiettivo finale" (Morganti & Bocci, 2017, p. 21). Il compito della scuola oggi non è quello di essere selettiva, ma è quella di offrire a ciascun alunno un ambiente di apprendimento idoneo allo sviluppo dei propri talenti personali, attraverso la personalizzazione e l'individualizzazione dei percorsi formativi, al fine di assicurare l'equità.

Una scuola di qualità è ricca di metodologie didattiche, di insegnanti motivati, ed importante è il ruolo che viene a svolgere il dirigente come "motore dell'inclusione" e della scuola in generale.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2014). *L'Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2005), *La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- Dovigo, F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, & M. Ainscow (eds.), *Nuovo Index per l'inclusione* (pp. 9-28). Roma: Carocci.
- Fondazione Agnelli (2015). *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.

- Ianes, D., & Cramerotti, S. (ed.). (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M., & Onger, G. (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusive*. Gussago: Vannini editrice.
- Morganti, A., & Bocci, F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57-74.
- Sergiovanni, T. (2000). *Costruire comunità nella scuola*. Roma: LAS.
- Sergiovanni, T. (2002). *Dirigere la scuola comunità che apprende*. Roma: LAS.