

L'Index per l'Inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano

Heidrun Demo

Ricercatrice di Pedagogia e Didattica Speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano

cantiere
aperto

Sommario

L'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow, 2008) possiede il potenziale per attivare un forte contributo per lo sviluppo dell'inclusione nelle scuole del nostro Paese, purché esso sia applicato tenendo conto della cultura e delle pratiche organizzative e didattiche tipiche della scuola italiana. Questa è la tesi principale di questo articolo e l'oggetto di un progetto di ricerca triennale della Libera Università di Bolzano, che ha visto un gruppo di ricercatori accompagnare l'applicazione dell'Index per l'Inclusione in sette scuole di diverso ordine e grado in Alto Adige. Dopo una breve presentazione dello strumento e del progetto di ricerca, verranno discussi quattro aspetti particolari del potenziale di innovazione insito nell'Index.

Cos'è l'Index per l'Inclusione

Il contenuto dell'Index per l'Inclusione può essere sintetizzato in due punti: 1. una definizione articolata di inclusione e 2. la descrizione delle fasi di un processo di autovalutazione e automiglioramento necessari affinché una scuola possa attivare percorsi di sviluppo di livelli sempre più alti di inclusione.

La definizione di inclusione che l'Index propone è basata sul modello sociale dei processi di disablement e dell'inclusione, con evidente ispirazione agli studiosi anglosassoni legati al filone dei *disability studies* quali, ad esempio, Oliver (1990) e Barton (2006). L'inclusione è per Booth e Ainscow, autori dell'Index, «un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni» (Booth e Ainscow, 2008, p. 110).

È inclusiva una scuola che costruisce un contesto che permette a tutti gli alunni, tenendo conto delle loro diverse caratteristiche sociali, biologiche e culturali, non solo di sentirsi parte attiva del gruppo di appartenenza, ma anche di raggiungere il massimo livello possibile in fatto di apprendimento. È una definizione di inclusione scolastica che mette al centro il contesto scuola, con gli ostacoli e facilitatori che questo produce rispetto alla partecipazione e allo sviluppo di tutte le persone che ne fanno parte. In questo si avverte con forza la differenza con il modello medico, che mette al centro l'alunno con le proprie difficoltà e la propria diagnosi.

Questa definizione di Index non resta vaga, ma si articola, invece, in una chiara struttura fatta di Dimensioni e Sezioni che descrivono gli ambiti della scuola in cui l'in-

clusione può svilupparsi. Ogni sezione è poi corredata di diversi indicatori che descrivono con maggiore precisione alcuni aspetti della vita scolastica collegati alla sezione stessa. Una prima dimensione riguarda le *culture inclusive*: essa racchiude tutti quegli aspetti che hanno a che fare con la qualità delle relazioni fra le persone nella scuola e intorno ad essa (sezione: *costruire comunità*) e con i valori impliciti o espliciti che la scuola porta avanti (sezione: *affermare valori inclusivi*). Fanno parte di queste due sezioni indicatori come: gli alunni si aiutano reciprocamente, gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto oppure gli alunni sono valorizzati in modo uguale.

Una seconda dimensione è quella delle *politiche inclusive*, intese da un lato come l'accessibilità alla scuola, sia nel senso di barriere architettoniche che di accessibilità alle informazioni (dimensione: *sviluppare la scuola per tutti*) e, dall'altro, come democraticità e collaborazione dei gruppi di lavoro e organi collegiali che caratterizzano l'organizzazione della scuola (dimensione: *organizzare il sostegno alla diversità*). Queste due sezioni sono corredate di indicatori come: i nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola, la scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone o tutte le forme di sostegno sono coordinate fra loro. Infine, la terza e ultima dimensione relativa alle *pratiche inclusive* ha a che fare con la gestione dei processi di insegnamento e apprendimento, che l'Index propone il più possibile attivi e incentrati sulle caratteristiche e sugli interessi dei singoli alunni (dimensione: *coordinare l'apprendimento*), e con le risorse umane, finanziarie e materiali utilizzate per essi (dimensione: *mobilitare le risorse*). Queste due ultime sezioni hanno indicatori come: gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento o le com-

petenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio.

Infine ogni indicatore è completato da una serie di domande che aiutano a cogliere i dettagli dell'aspetto messo in luce dall'indicatore. Ad esempio, l'indicatore *Le attese sono elevate per tutti gli alunni* contiene le domande *Tutti gli alunni sono incoraggiati ad avere alte aspettative circa i propri obiettivi?*, oppure *Tutti i compagni vengono incoraggiati ad apprezzare i risultati dei compagni?*

Si tratta, quindi, di una definizione molto articolata di cosa è e di come si manifesta nella realtà scolastica l'inclusione.

Occorre poi sottolineare che l'Index per l'Inclusione si propone anche come uno strumento pratico per avvicinarsi progressivamente a questa articolata definizione di inclusione scolastica, attraverso un percorso di autovalutazione e automiglioramento bottom-up, partecipato e democratico. L'Index fornisce diversi questionari attraverso cui la scuola può chiedere a insegnanti, alunni e famiglie di valutare diversi aspetti dell'inclusione, al fine di identificare gli elementi che possono essere migliorati. Nel manuale ci sono inoltre alcuni suggerimenti pratici su metodologie partecipative finalizzate a progettare e pianificare efficaci strategie di cambiamento. L'Index individua e descrive le cinque fasi che caratterizzano questo processo, come emerge dalla figura 1.

In questa sede, per motivi di spazio, descriveremo le fasi solo nei loro tratti generali, senza approfondire singoli aspetti che sarebbe certamente interessante problematizzare.

Fase 1: cominciare a utilizzare l'Index

In questa fase si costituisce l'Index Team, il gruppo di coordinamento che progetta gli strumenti e le metodologie da utilizzare per costruire un processo di autovalutazione e automiglioramento il più possibile democratico

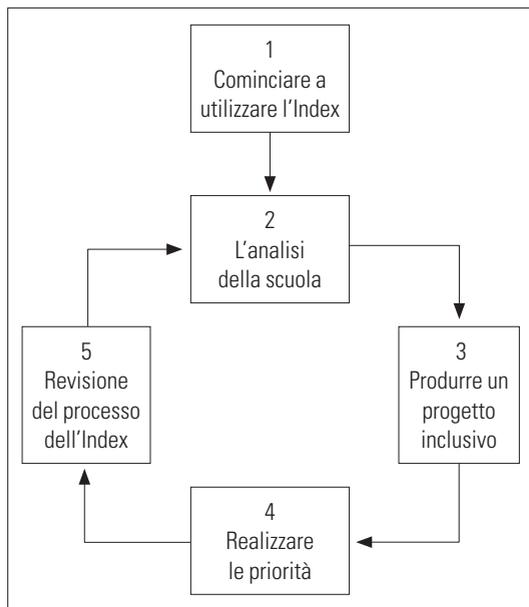


Fig. 1 Le fasi del processo dell'Index per l'Inclusione (tratta da Booth e Ainscow, 2008, p. 120).

e partecipato. Inoltre sono previsti momenti generali di formazione sullo strumento per l'intero collegio docenti e più specifici per i membri dell'Index Team.

Fase 2: l'analisi della scuola

In questa fase, attraverso la compilazione di alcuni questionari o altri strumenti di autovalutazione, si raccoglie il punto di vista di insegnanti, genitori e alunni sullo stato dell'inclusione nella scuola. Il risultato di questa autovalutazione è un quadro sui punti di forza e sulle criticità della scuola.

Fase 3: produrre un progetto inclusivo

Questo momento di lavoro è dedicato alla progettazione condivisa di obiettivi e strategie per lo sviluppo della scuola, basandosi sui dati emersi dalla fase 2 di autovalutazione.

Fase 4: realizzare le priorità

Una volta che gli obiettivi e le strategie per la realizzazione di un cambiamento sono stati progettati, nella quarta fase essi vanno messi in pratica e documentati.

Fase 5: revisione del processo dell'Index

Infine, a conclusione del processo è necessario che la scuola valuti l'efficacia delle strategie per la realizzazione delle priorità e, più in generale, la qualità della forma che il processo Index ha assunto all'interno dell'istituzione.

Rispetto ai tempi di applicazione dell'intero processo Index, un lavoro che si sviluppa su 2 anni scolastici (nel primo anno le fasi 1, 2 e 3 e nel secondo le fasi 4 e 5) permette una tempistica sufficientemente distesa per arrivare a toccare anche in profondità la realtà scolastica. Esistono, però, anche esperienze che hanno realizzato l'intero processo in un solo anno.

È inoltre auspicabile che la scuola sia accompagnata in questo processo da un «amico critico» esterno all'istituzione. Questa figura deve conoscere bene lo strumento Index per l'Inclusione, praticare in generale metodologie per l'autovalutazione e la progettazione partecipata e, infine, avere la capacità di moderare, orientare e motivare il lavoro dell'Index Team e del collegio docenti della scuola. Non è invece suo compito farsi carico di decisioni che riguardano i cambiamenti nella scuola: l'«amico critico» partecipa alla valutazione dei pro e contro delle scelte, può presentare possibilità alternative, ma la decisione vera e propria ricade poi sempre nelle responsabilità dei membri della comunità scolastica.

Il progetto di ricerca

Obiettivo del progetto «Qualità dell'inclusione e processi di automiglioramento nelle

scuole dell'Alto Adige. Buone prassi di applicazione dell'Index for Inclusion in scuole di lingua italiana, tedesca e ladina»¹ era l'applicazione attraverso un percorso di ricerca-azione, in alcune scuole della Provincia di Bolzano, dello strumento Index per l'Inclusione, al fine di individuare, sulla base dell'analisi di queste esperienze, elementi del processo di Index e fattori del contesto scolastico che ostacolano o, al contrario, facilitano la realizzazione di un'autovalutazione e un'automiglioramento di qualità in direzione inclusiva.

Si tratta di una ricerca di tipo applicativo, intesa come quel tipo di ricerca che genera il sapere necessario all'utilizzo positivo nella realtà di strumenti e conoscenze che hanno affermato la loro validità su un piano empirico o teorico. Tale tipo di ricerca ci sembra fondamentale per fare in modo che interventi e strumenti di provata efficacia, come l'Index per l'Inclusione, possano trovare la via per modificare la realtà dell'offerta formativa.

Il progetto di ricerca ha avuto una durata triennale, dal 2009 al 2012, ed è stato finanziato per tutta la sua durata con fondi interni della Libera Università di Bolzano. Ha coinvolto un team di ricerca composto da 5 persone e 7 istituzioni scolastiche di lingua tedesca, italiana e ladina del territorio (2 istituti comprensivi, 2 scuole primarie e 3 scuole dell'infanzia).

Il progetto ha seguito la forma di una ricerca-azione sviluppata su due livelli:

1. lavoro di implementazione dell'Index nelle scuole;

2. analisi delle esperienze di implementazione al fine di individuare elementi del processo dell'Index e fattori di contesto che ne facilitano o ostacolano un'implementazione di qualità.

Al primo livello, tre ricercatori nel ruolo di «amico critico» hanno accompagnato le sette scuole coinvolte nell'applicazione delle fasi del processo dell'Index (non in tutte le scuole sono state realizzate le 5 fasi). Questi hanno documentato il processo attraverso la verbalizzazione dei singoli incontri e attraverso alcune interviste rivolte a insegnanti e dirigenti delle scuole.

Al secondo livello della ricerca, la documentazione prodotta dall'implementazione dell'Index nelle scuole è stata analizzata qualitativamente dall'intero gruppo, individuando elementi di processo (ad esempio, il livello di partecipazione delle metodologie applicate per l'ideazione di obiettivi e strategie per il progetto di automiglioramento) e fattori contestuali (ad esempio, il sostegno del dirigente), che nelle diverse esperienze sono stati facilitatori o, al contrario, ostacoli per un'implementazione di qualità dell'Index.

Alcuni dei risultati del progetto di ricerca vengono presentati in questo articolo per evidenziare come il potenziale innovativo dell'Index possa realizzarsi solo tenendo conto della cultura e delle pratiche organizzative e didattiche tipiche della scuola italiana e del modo in cui queste interagiscono con i processi attivati dall'Index.

Il potenziale innovativo dell'Index per l'Inclusione

Una nuova idea di inclusione

Come anticipato, l'Index per l'Inclusione propone una definizione di inclusione basa-

¹ Il progetto di ricerca è stato finanziato dalla Libera Università di Bolzano, condotto dal GRISS (Gruppo di Ricerca per l'Integrazione e Inclusione Scolastica, www.integrazioneinclusione.wordpress.com) e coordinato da Dario Ianes. Eventuali lettori interessati possono trovare informazioni dettagliate sulla metodologia di ricerca e sui risultati del progetto nella pubblicazione di E. Brugger-Paggi et al., *L'Index per l'Inclusione in pratica. Index für Inklusion in der Praxis*, Milano, FrancoAngeli, in corso di stampa.

ta sul modello sociale, che mette al centro dell'analisi il contesto e definisce lo sviluppo inclusivo come l'abbattimento di barriere che portano a esperienze di esclusione per alcuni gruppi di persone, accompagnato dalla costruzione di facilitatori per la piena partecipazione e il massimo livello di sviluppo possibile di tutti.

In primo luogo, quindi, si tratta di un'idea di inclusione che riguarda tutti, poiché ogni alunno in alcuni momenti della propria carriera scolastica ha corso o correrà il rischio di essere/sentirsi escluso. Compito di una scuola inclusiva è proprio quello di coltivare una cultura e istituire pratiche organizzative e didattiche che limitino l'esclusione da una formazione di qualità o dalla piena partecipazione alla comunità scolastica. Si tratta quindi di un concetto allargato rispetto a quello di integrazione, poiché riguarda tutti e non solo gli alunni con disabilità (Booth e Ainscow, 2008, p. 110).

In secondo luogo va però considerato che questo concetto non nasce in un contesto italiano, ma in quello della Gran Bretagna; di conseguenza risulta connotato da un significato differente. Si tratta di un Paese in cui scuole speciali e scuole inclusive convivono su uno stesso territorio e il modello sociale di inclusione si erge proprio a criticare le prime e i relativi processi di disablement, incentivando lo sviluppo delle seconde. Non ha invece grande significato per il nostro contesto culturale accogliere la definizione di inclusione fondata sul modello sociale nella cornice della diatriba fra scuola speciale e scuola inclusiva.

Come alcuni sostenitori del modello sociale in Italia hanno evidenziato (d'Alessio, 2011; Medeghini et al., 2009), però, le politiche di integrazione, ad esempio degli alunni con disabilità, contengono il rischio di «micro-esclusioni» (d'Alessio, 2011), forme cioè di esclusione che non si realizzano nel

frequentare una scuola speciale, ma che si concretizzano nelle pratiche didattiche e organizzative della scuola di tutti.

D'Alessio, ad esempio, individua nello strumento del Piano Educativo Individualizzato una possibile causa di micro-esclusioni, se questo formalizza pratiche quali la frequenza di terapie in orario scolastico o prevede obiettivi individualizzati totalmente disgiunti dalla programmazione per la classe. Potrebbero però essere ricondotte al fenomeno delle micro-esclusioni anche prassi consolidate e tendenzialmente in diffusione come quella per cui gli alunni con disabilità, specialmente se con gravi deficit, passano abitualmente alcune ore della settimana fuori dalla propria classe (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009; Canevaro et al., 2011; Ianes, Demo e Zambotti, 2010; ISTAT, 2012), o ancora la gestione dell'apprendimento dell'italiano come L2 per alunni provenienti da famiglie migranti al fuori della classe di appartenenza.

L'idea di inclusione contenuta nell'Index permette di ripensare le pratiche di integrazione delle nostre norme dal punto di vista del modello sociale, individuando quindi, caso per caso, quando esse sono effettivamente, come nelle intenzioni della nostra legislazione, strumenti per l'inclusione e quando, invece, si fanno strumenti che veicolano esclusione.

Affinché l'utilizzo dell'Index per l'Inclusione riesca ad attivare nelle scuole la reale condivisione dell'idea «larga» di inclusione, incentivando quell'attenzione a riconoscere eventuali elementi di micro-esclusione nelle pratiche consolidate legate a politiche per gruppi specifici di alunni, ad esempio con disabilità o DSA, i risultati del progetto di ricerca hanno fatto emergere un elemento di contesto molto importante.

È importante cioè che il lavoro con l'Index per l'Inclusione non venga identificato come un progetto del gruppo H o di personale collegato all'integrazione di gruppi specifici di

alunni (ad esempio, insegnanti di sostegno, educatori, insegnanti responsabili dell'intercultura). Anche se è probabile che, all'interno di una scuola, l'idea di intraprendere questo tipo di percorso nasca da insegnanti che hanno sviluppato una particolare attenzione per quegli alunni che, con maggiore frequenza, corrono il rischio di essere esclusi, è fondamentale compiere un lavoro consapevole e mirato sulla condivisione dell'idea di inclusione nell'intero corpo docenti.

Per fare questo, è molto importante fare attenzione a due elementi nella prima fase del processo dell'Index: 1. dedicare tempo alla formazione di tutto il collegio docenti sull'Index e, nello specifico, sull'idea di inclusione che questo promuove; 2. prestare forte attenzione alla composizione dell'Index Team, affinché questo rappresenti nel miglior modo possibile l'eterogeneità del corpo docenti.

Nelle esperienze delle scuole prese in esame, il fatto che il momento di formazione approfondito preceda la votazione del collegio docenti per l'attivazione di un percorso con l'Index pone buone basi sia perché nell'Index Team siano effettivamente rappresentati i diversi ruoli e le differenti voci che caratterizzano il collegio docenti, sia perché il percorso di costruzione dell'inclusione sia effettivamente sentito come qualcosa che coinvolgerà l'intera comunità scolastica e non solo alcuni sottogruppi di alunni e insegnanti.

Il dialogo sui valori

Quando Tony Booth, uno dei due autori, parla dell'Index in contesti internazionali, paradossalmente afferma che quello che per lui è realmente importante non è tanto la diffusione dello strumento Index in sé, quanto piuttosto la diffusione di quei valori inclusivi che gli fanno da sfondo. La rilevanza che Booth assegna a tale questione diventa molto evidente nella terza edizione dell'Index

pubblicata nel 2011 in Gran Bretagna (Booth e Ainscow, 2011), in cui le prime pagine sono dedicate a un elenco di valori che stanno alla base dell'educazione inclusiva, ma sono condivisi anche da altri movimenti educativi che tendono alla partecipazione, all'equità, alla solidarietà e alla sostenibilità (educazione ambientale, educazione alla cittadinanza, cooperative learning, ecc.).

Nel triangolo che rappresenta le tre dimensioni dell'Index, la cultura inclusiva — in cui è contenuta la questione dei valori — fa da base, mentre le politiche e le pratiche inclusive rappresentano i due lati del triangolo: la collocazione simbolica suggerisce che, se da un lato è vero che tutte e tre le dimensioni sono importanti affinché una scuola diventi inclusiva, dall'altro è altrettanto vero che, se manca la «condivisione della filosofia inclusiva» — come recita un indicatore —, si rischia che le azioni di miglioramento progettate per le altre due dimensioni acquisiscano un carattere meramente formalistico.

Dalle esperienze dei ricercatori che hanno rivestito il ruolo di amici critici nelle scuole che hanno partecipato al progetto di ricerca, è emersa una forte distanza culturale dal contesto della Gran Bretagna. L'importanza dei valori è certamente condivisibile a un livello teorico. Nella realtà scolastica italiana, però, è molto difficile affrontare la questione dei valori con l'intento della piena condivisione, come auspicato dall'Index. Le esperienze riportate dagli amici critici hanno mostrato che i valori sono percepiti come una questione «privata» e per questo non necessariamente da condividere a scuola, né tantomeno da negoziare con i colleghi. Rarissimamente nelle scuole italiane sono previsti momenti in cui gli insegnanti si confrontano esplicitamente sui valori.

Questa differenza può essere legata anche a diversi modelli di assunzione del personale scolastico. In Italia i dirigenti

scolastici gestiscono un gruppo di insegnanti (e educatori e assistenti) costituitosi in modo sostanzialmente casuale, in base ai principi delle graduatorie. Nel Regno Unito, invece, gli insegnanti si presentano con curriculum e colloqui ai diversi dirigenti scolastici e vengono scelti o scartati anche in base al loro orientamento pedagogico. In questo senso la costituzione di un corpo docenti che condivide dei valori inclusivi è un obiettivo effettivamente realizzabile, poiché l'adesione all'idea di scuola inclusiva può divenire un criterio di selezione del personale.

Mettendo in luce questa differenza non intendendo sostenere l'idea che nella scuola italiana la questione dei valori non sia significativa, ma reputo che essa vada affrontata in modo diverso. Non necessariamente sarà possibile trovare un accordo da parte di tutti gli insegnanti sui valori di una cultura inclusiva, ma ci sarà comunque la possibilità, durante i lavori di autovalutazione e automiglioramento, di esplicitare i diversi sistemi valoriali che convivono all'interno di un corpo docenti. Questo permette anche di comprendere più a fondo la base di eventuali conflitti, che si manifestano magari su questioni legate a scelte organizzative o didattiche della scuola, ma che hanno invece la loro origine proprio in una differenza rispetto ai riferimenti valoriali.

Un esempio potrebbe riguardare due diversi modi di intendere la composizione del gruppo H: uno che ritiene che questo debba essere costituito da insegnanti di sostegno, assistenti e educatori, e l'altro che invece lo immagina allargato a rappresentanti di tutto il corpo docenti. La questione sembra fondamentalmente di tipo organizzativo e riguarda la scelta dei membri di un gruppo di lavoro. Alla base, però, vi è un modo differente di intendere la responsabilità per la qualità dell'integrazione degli alunni con disabilità, delegata al personale specializzato oppure più diffusa e condivisa e, dunque, una questione

valoriale rispetto al modo in cui si immagina l'integrazione.

Non ci si può comunque scordare che, pur nella grande attenzione alla pluralità dei sistemi valoriali di riferimento nel corpo docenti, la nostra Costituzione, quando parla di «scuola aperta a tutti», mette esplicitamente le basi per una scuola inclusiva: credo che questo segni anche il limite chiaro per quello che riguarda l'ampiezza della giusta tolleranza per posizioni valoriali diverse, che non possono mai sconfinare in posizioni che negano esplicitamente questo principio.

Le esperienze analizzate all'interno del nostro progetto di ricerca mostrano che, per poter dare avvio a un confronto e un dialogo che coinvolgano la profonda dimensione valoriale, è importante dedicare tempi distesi al lavoro con l'Index. Le diverse fasi del processo dell'Index sono caratterizzate da obiettivi ben specificati. Se questo da un lato aiuta a lavorare in modo mirato e ben orientato su obiettivi specifici, dall'altro potrebbe anche portare a un'interpretazione «meccanicistica» del processo, inteso esclusivamente come una catena di decisioni assunte al fine di «svolgere i compiti previsti» per le singole fasi. È solo prevedendo tempi adeguatamente lunghi che si permette la nascita di dialoghi autentici e che si può pensare di «scavare sotto alla superficie» di conflitti, problemi o anche semplicemente elementi culturali ormai dati per scontati.

Inoltre anche il modo in cui si progetta di attivare dialogo e confronto ha mostrato sul campo la sua importanza, come sperimentare dei setting forse non comuni all'interno di un collegio docenti, ma che facilitano una comunicazione autentica. Se il momento di confronto nel grande gruppo di un collegio docenti di 60 insegnanti può essere utile per raccogliere dei rapidi feedback su una proposta dell'Index Team, magari per metterla al voto, difficilmente in quella situazione

abbiamo visto nascere serie discussioni valoriali. La strutturazione di piccoli gruppi di lavoro coordinati dai diversi membri dell'Index Team ha invece dimostrato di essere efficace nelle scuole del progetto che hanno realizzato questa modalità. In questo caso non è necessario dedicare esplicitamente dei momenti alla discussione di valori, ma, se ad esempio si organizza il momento della scelta della progettazione degli obiettivi di cambiamento in un setting di questo tipo, i coordinatori dei gruppi di lavoro possono sollecitare dialoghi che considerino anche la dimensione valoriale che sta alla base delle proposte che vengono generate nel gruppo.

Uno strumento di orientamento dell'autonomia scolastica in direzione inclusiva

L'autonomia delle istituzioni scolastiche, introdotta in Italia con il Decreto 275 nel 1999, apre alle scuole la possibilità di costruirsi una propria identità culturale dichiarata all'interno del Piano dell'Offerta Formativa e di realizzarla attraverso l'attuazione di misure concrete, come l'organizzazione degli spazi e dei tempi e la gestione delle modalità di impiego dei docenti in base agli obiettivi generali e specifici dell'istituzione oppure attraverso percorsi di ricerca e sperimentazione.

Per bilanciare questi più ampi margini di libertà, all'interno dello stesso decreto è stata introdotta anche la valutazione, nelle sue due forme di valutazione esterna e autovalutazione. A questo è seguita la costituzione dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione (INValSI). Il suo lavoro si è concentrato in questa decina di anni a rilevare il livello degli apprendimenti degli alunni, sviluppando prove standardizzate principalmente nell'ambito della comprensione dei testi e della matematica.

Nonostante il grande sforzo da parte dell'Istituto per migliorare nel corso di questi anni l'affidabilità dei test, essi presentano due limiti fondamentali: in primo luogo, non tengono conto di altri processi fondamentali della vita scolastica come, ad esempio, il clima di classe o la vita sociale degli studenti e, in secondo luogo, non considerano le diverse situazioni di partenza degli alunni, che possono essere molto differenti sia per le diverse provenienze socio-culturali che per le caratteristiche individuali (Alulli, 2008). È evidente, infatti, come le scuole di alcuni contesti più complessi o quelle particolarmente note per le loro politiche di inclusione, e quindi attraenti per alcuni gruppi di alunni, siano svantaggiate in questa valutazione. In questa dinamica si fa strada il rischio che le scuole abbandonino le identità culturali orientate all'inclusione.

Accanto alla valutazione esterna, il Decreto sull'autonomia evidenzia anche l'importanza dei processi di autovalutazione. Sono mancate fino a questo momento iniziative centrali che incentivassero tali processi. Nonostante questo, diverse scuole si sono organizzate autonomamente, a volte in rete, spesso mosse da intenzioni lodevoli, ma non sempre accompagnate da strumenti scientificamente validi e ben strutturati (Schratz et al., 2003; Alulli, 2008).

L'Index per l'Inclusione si propone come uno strumento valido per indirizzare in senso inclusivo, ma anche scientificamente validato e condiviso, gli spazi di autonomia che introduce il Decreto per l'autonomia dell'istituzione scolastica. In primo luogo l'Index permette di mettere in moto pratiche di autovalutazione che evidenziano il valore di una scuola inclusiva, mettendo in luce i risultati che questa può produrre, come il grado di accoglienza che genitori e alunni percepiscono o il livello di condivisione di una cultura inclusiva. In questo senso può

mostrare aspetti della scuola che le pratiche valutative dell'INValSI non fanno emergere e può fungere da «correttivo» di interpretazioni semplicistiche dei risultati della scuola ai test standardizzati sugli apprendimenti degli alunni. Permette quindi di documentare pubblicamente i punti di forza di una scuola inclusiva e di legittimare questo tipo di scelta, anche magari a fronte di risultati INValSI non brillanti.

In secondo luogo, l'Index propone strumenti ben strutturati come i questionari di autovalutazione e un'articolata descrizione delle fasi del processo di autovalutazione, ormai riconosciuti sul piano internazionale e affermatasi attraverso la traduzione, secondo il sito dell'editore inglese CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education), in 35 lingue, e l'applicazione dello strumento in numerosi Paesi sia del nord che del sud del mondo (Booth, 2006; Nes, 2009). In questo senso si offre anche come strumento operativo utile alle scuole che desiderino intraprendere un percorso di autovalutazione di qualità fortemente orientato alle pratiche inclusive. Particolarmente interessante nell'articolazione delle fasi del processo proposto dall'Index è il legame indissolubile fra autovalutazione e automiglioramento: solo con la fase di progettazione del cambiamento migliorativo, seguita dalla realizzazione e valutazione, il processo è considerato completo, proprio a indicare che un'autovalutazione acquista il suo profondo significato soltanto in un'ottica di automiglioramento della scuola.

All'interno di questa riflessione, riteniamo importante evidenziare la rilevanza di progetti di ricerca, come quello finanziato dalla Libera Università di Bolzano, che aiutano a definire gli aspetti applicativi dell'Index calandoli all'interno di uno specifico contesto culturale, con tutti i riferimenti che gli sono propri. Le indicazioni, molto concrete, su metodologie e strumenti che si sono dimo-

strati efficaci in altre istituzioni scolastiche o la segnalazione di scelte metodologiche e fattori di contesto che, al contrario, hanno ostacolato lo svolgimento ottimale di alcune parti del processo sono certamente preziose per le scuole che desiderano intraprendere un percorso con l'Index.

Lo spazio di questo articolo non è sufficiente per riassumere le svariate indicazioni operative emerse nel percorso di ricerca, ma rimandiamo i lettori interessati alla lettura del capitolo 6 del testo che documenta i risultati del progetto sotto forma di manuale pratico per l'applicazione dell'Index (Brugger-Paggi et al., in corso di stampa).

L'incentivazione di pratiche di partecipazione

Quando una scuola sceglie di lavorare con l'Index accoglie l'idea di lavorare *per* l'inclusione, ma anche *con* l'inclusione. Questo significa che il carattere inclusivo diviene una caratteristica centrale del processo di autovalutazione e automiglioramento stesso, non solo una finalità da raggiungere. L'attenzione affinché ognuno trovi spazi, tempi e modi per esprimere la propria valutazione della situazione scolastica e possa prendere parte alla progettazione di eventuali cambiamenti in modo partecipato e democratico è centrale. Proprio per questo motivo l'Index propone come primo strumento di autovalutazione i questionari a domande chiuse che, se permettono di effettuare analisi di profondità limitata per il format dello strumento, danno al contempo la possibilità di raccogliere le risposte di un gran numero di soggetti in un lasso di tempo relativamente breve. Va inoltre messo in evidenza come nell'Index vengano proposti questionari di valutazione per i diversi protagonisti della comunità scolastica — alunni, genitori e insegnanti — proprio per ribadire l'importanza di valorizzare il

punto di vista di tutti, lasciando che questo confluisca nel processo di autovalutazione.

Dall'analisi delle esperienze con l'Index nelle diverse scuole in cui abbiamo lavorato è emerso che l'adattamento dei questionari è fondamentale affinché questi divengano realmente accessibili alle persone a cui sono rivolti. Ad esempio, una scuola di un territorio trilingue ha prodotto questionari trilingui per permettere a ogni membro della comunità scolastica di rispondere alle domande nella lingua a lui o a lei più vicina. In un'altra scuola in cui si temeva uno scarso ritorno dei questionari da parte delle famiglie che non conoscono l'italiano, si è fatta la scelta di: 1. far tradurre i questionari nelle due lingue altre dall'italiano maggiormente parlate fra i genitori (arabo e albanese); 2. raccogliere la valutazione dei genitori che hanno difficoltà a leggere e scrivere anche nella propria lingua con un'intervista di gruppo alla presenza di un mediatore culturale. Nelle scuole dell'infanzia, poi, si sono fatte delle riflessioni sull'importanza di pensare a uno strumento di valutazione che potesse essere utilizzato da bambini che, non sapendo ancora leggere e scrivere, non sono in grado di compilare un questionario.

L'aspetto della partecipazione al processo è fortemente messo in rilievo nella fase di progettazione dell'automiglioramento, nel senso che è previsto che anche in questa fase siano cercate modalità per dare spazio di espressione a tutte le voci della scuola, o direttamente o almeno attraverso dei rappresentanti. Anche nell'attuale dibattito pedagogico internazionale la voce dei bambini e dei ragazzi sta guadagnando uno spazio di riflessione importante per l'apporto prezioso che il loro punto di vista può dare a una comprensione più profonda dei fenomeni educativi e formativi (Percy-Smith e Nigél, 2010).

Per quello che riguarda questo aspetto, il nostro progetto di ricerca ha riscontrato

delle difficoltà nella sua praticabilità per intero, almeno nel periodo dei tre anni della sperimentazione. Le scuole che hanno partecipato al progetto hanno già percepito come una grande sfida la piena partecipazione del corpo docenti (incluso in questo tutte le altre figure professionali che operano nelle classi, quindi anche educatori e assistenti) e hanno cercato e scelto le metodologie che potevano essere più utili per regolare il difficile equilibrio fra la garanzia della reale partecipazione e l'utilizzo di un tempo che non venisse percepito come troppo lungo, quando veniva poi collocato nel calendario dei diversi impegni della scuola. Sono state utilizzate principalmente due modalità: una che dava più peso alla questione della partecipazione e l'altra che, invece, conferiva maggiore rilievo alla questione del tempo.

La prima modalità prevede che le proposte per il piano di sviluppo inclusivo della scuola vengano elaborate da tutti i membri del collegio docenti con un'organizzazione in piccoli gruppi coordinati dai membri dell'Index Team e che permette la piena partecipazione di tutti fin dalla fase ideativa. La seconda, invece, prevede l'elaborazione di una serie di proposte per il piano di sviluppo inclusivo elaborate sulla base dei risultati dell'autovalutazione dall'Index Team, presentate poi al collegio docenti che può modificarle, accettarle o sceglierne di nuove. Riteniamo però utile citare pure l'esperienza di una scuola primaria che ha trovato una modalità per includere anche gli alunni in questa fase. In questa scuola i dati dell'autovalutazione sono stati restituiti anche separatamente classe per classe e così insegnanti e alunni hanno riflettuto sulla possibilità di introdurre qualche cambiamento relativo alla propria quotidianità in classe, come ad esempio un cambiamento delle regole di classe.

Dall'analisi delle esperienze delle scuole che hanno preso parte al progetto emerge

che il rapporto fra l'Index Team e il collegio docenti riveste un ruolo di grande importanza nel grado di partecipazione che si riesce a realizzare nella scuola. Sembra fondamentale che l'intero collegio docenti riconosca il progetto come proprio e non come un percorso delegato all'Index Team. È basilare che venga chiaramente esplicitato che la progettazione del cambiamento e la sua realizzazione sono responsabilità di tutti, anche se l'Index Team si farà carico di alcune scelte metodologiche come la definizione delle modalità per la raccolta dei dati dell'autovalutazione o delle metodologie per progettare il piano di sviluppo inclusivo. In una scuola in cui invece questa presa in carico collettiva non c'è stata, è stato possibile portare avanti il processo dell'Index solo fino alla fase dell'autovalutazione; in un'altra scuola con la stessa situazione il processo dell'Index è stato portato a termine, ma con una partecipazione solo parziale da parte del corpo docenti alla successiva messa in pratica delle misure che erano state progettate per il piano di sviluppo.

Conclusioni

Con questo articolo si è voluto sostenere l'apporto innovativo che l'Index può introdurre nella realtà italiana. Alla luce dei risultati della ricerca applicativa presentata, che mirava a individuare fattori contestuali ed eventuali aspetti di processo che ostacolano o, al contrario, facilitano un'implementazione di qualità dello strumento, si è ritenuto importante anche presentare alcuni di questi facilitatori e ostacoli. Infatti è solo tenendo conto di elementi come questi che il carattere innovativo dell'Index può realizzarsi appieno nel contesto italiano; se questi non venissero indagati e individuati, lo strumento correrebbe il rischio di restare inutilizzato o di essere

utilizzato in modalità che non condurrebbero ai risultati attesi.

Nell'ambito della ricerca, crediamo che sarebbe utile dare seguito ad altre esperienze di ricerca applicativa con l'Index. Siamo a conoscenza di un percorso simile nella provincia di Trento (Comitato Provinciale di Valutazione del Trentino, 2010) e di un avvio nel territorio di Roma in collaborazione con l'Università di Roma 3 (responsabile Prof. Bocci). Pensiamo che, in realtà locali diverse da quelle della Provincia di Bolzano, potrebbero emergere ostacoli e facilitatori differenti. Sarebbe prezioso poter fornire alle scuole interessate a intraprendere un processo di autovalutazione e automiglioramento con l'Index un elenco il più possibile articolato e vicino alla loro realtà. Solo in questo modo sarà possibile sfruttare appieno il potenziale innovativo che l'Index per l'Inclusione offre alla realtà dell'inclusione italiana.

Bibliografia

- Alulli G. (2008), *Autonomia e valutazione*, Programma «Education», Fondazione «Giovanni Agnelli», Working Paper n. 7, www.fga.it.
- Barton L. (2006), *Overcoming disability barriers: 18 years of disability and society*, London, Routledge.
- Booth T. (2006), *How can an «Index for Inclusion» support education development in other countries?* Paper presentato alla Conferenza della British Association of International and Comparative Education, Queens University, Belfast, 8-10 settembre 2006.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion*, Bristol, CSIE, trad. it. *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.
- Booth T. e Ainscow M. (2011), *Index for Inclusion*, Terza edizione rivista, Bristol, CSIE.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D. e Macchia V. (in corso di stampa), *L'Index per l'Inclusione in pratica. Index für Inklusion in der Praxis*, Milano, FrancoAngeli.

- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano, Bolzano-Bozen University Press.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Comitato Provinciale di Valutazione del Trentino (2010), *Valorizzare le qualità del sistema educativo del Trentino*, Trento, Provincia Autonoma di Trento.
- d'Alessio S. (2011), *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of «integrazione scolastica»*, Rotterdam, Sense Publisher.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson.
- ISTAT (2012), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statati e non statati*, www.istat.it/it/archivio/50280.
- Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M. e Onger G. (2009), *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Brescia, Vannini.
- Nes K. (2009), *The role of the Index for Inclusion in supporting development in Norway: A comparative perspective*, «Research in Comparative and International Education», vol. 4, n. 3, pp. 305-320.
- Oliver M. (1990), *The politics of disablement*, London, MacMillan.
- Percy-Smith B. e Nigel T. (2010), *A handbook of children and young people's participation*, New York, Routledge.
- Schratz M., Jakobsen L.B., MacBeath J. e Meuret D. (2003), *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Trento, Erickson.

Abstract

The Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2008) has the potential to initiate a significant contribution to the development of inclusion in our country's schools, provided it is applied by taking into account the culture and the typical organisational and teaching practices adopted in Italian schools. This represents the main argument of this article and the subject of a three-year research project by the «Libera Università di Bolzano» (Free University of Bolzano) that entailed a group of researchers accompanying the application of the Index for Inclusion in seven schools of different types and levels in Alto Adige. Four special aspects of the innovation potential inherent in the Index will be discussed following a short presentation of the tool and the research project.