

Indice

Introduzione	9
<i>Capitolo primo</i>	
Valutare la scuola	15
1. Una premessa di carattere terminologico	15
2. Gli impliciti pedagogici	19
3. Dai primi passi alla normativa più recente	21
<i>Capitolo secondo</i>	
Valutare gli strumenti per l'inclusione	31
1. Lo sguardo clinico e lo sguardo pedagogico	31
2. Gli strumenti per l'inclusione: il PEI	33
3. Gli strumenti per l'inclusione: il PDP	44
4. L'ICF: ma è davvero la soluzione?	49
<i>Capitolo terzo</i>	
La valutazione inclusiva: quadri teorici di riferimento	53
1. Il punto di partenza	53
2. Lo stato della ricerca	63
3. La didattica differenziata	74
4. L'Universal Design for Learning (Progettazione Universale per l'Apprendimento)	83
5. L'UDL, il curriculum inclusivo e la valutazione inclusiva	90
6. La Pédagogie différenciée	99
<i>Capitolo quarto</i>	
Didattica inclusiva e valutazione: uno sguardo comparativo	107
1. Stati Uniti: inclusione e diversità dal No Child Left Behind all' Every Student Succeeds Act	107
1.1. La valutazione autentica	117
2. Le scuole inglesi e la progettazione centrata sulla persona	120

2.1 <i>La metodologia del Person Centred Planning</i>	129
3. Il Quebec: educazione per tutti e valutazione per competenze	132
3.1 <i>Il curriculum per competenze per le persone con disabilità</i>	137
4. L'Italia: tra nuove Indicazioni e vecchie pratiche	144
4.1 <i>La didattica per competenze: una partita già persa?</i>	151
 <i>Capitolo quinto</i>	
La valutazione inclusiva e l'università	165
1. La realtà inglese	165
2. La realtà statunitense	173
3. Lo stato dell'arte nelle Università italiane	175
4. Scenari e prospettive	178
 Conclusioni	183
 Bibliografia	189

Introduzione

Mai come in questi ultimi tempi il termine ‘valutazione’ è stato presente nel vivace dibattito sulla scuola, probabilmente anche a causa delle recenti difficoltà generate dalla didattica a distanza prima e dalla didattica digitale integrata poi. Ma che cosa significa valutare in una scuola inclusiva?

Innanzitutto, significa valutare il livello di inclusività della scuola stessa anche attraverso forme di autovalutazione che rappresentano forme di responsabilità e autodeterminazione nello specifico di ogni contesto. Il processo si palesa ingannevolmente lineare, se non fosse che la scelta dello strumento valutativo è già indice dell’idea e della filosofia inclusiva di cui la scuola si fa portavoce. La dinamica rischia di rimanere intrappolata in un *loop*, nel quale la scuola che valuta, prende in esame la propria idea di scuola e la stessa elaborazione degli strumenti di autovalutazione risente del percorso culturale che sta segnando il passaggio dall’integrazione all’inclusione. Di questo aspetto si discute nel primo capitolo.

Valutare in una scuola inclusiva significa anche adottare forme di valutazione degli esiti dei percorsi scolastici che siano esse stesse inclusive: non a caso, la valutazione è uno degli aspetti analizzati dagli indicatori previsti negli strumenti di autovalutazione a cui si faceva cenno sopra. Valutare l’inclusività scolastica comporta anche rilevare con quanta inclusività valuta la scuola¹.

Infine, per una scuola che voglia dirsi davvero inclusiva, occorre che gli stessi strumenti di cui essa si dota per attuare appieno l’inclusione siano in qualche modo, essi stessi, ‘inclusivi’. Nessuno strumento è neutrale, né lo è la scelta di uno strumento o dell’altro.

¹ Al tema della valutazione degli apprendimenti, qui inquadrato dal punto di vista teorico, è dedicato un ulteriore volume incentrato sugli strumenti e sulle pratiche. Si veda Fabbri e Salis, *La valutazione degli apprendimenti in prospettiva inclusiva. Strumenti e pratiche* (in corso di pubblicazione).

Nel secondo capitolo si intende approfondire brevemente la struttura degli strumenti di personalizzazione e individualizzazione (i piani didattici personalizzati, gli strumenti di osservazione, i piani educativi individualizzati, il piano annuale d'inclusione); quanto all'*evaluation*, ossia la valutazione del sistema scolastico, si esamineranno il rapporto di autovalutazione e i piani di miglioramento nonché, in attesa di strumenti normativi più specifici, i criteri INVALSI per l'autovalutazione dell'inclusività. L'intento è quello di appurare se questi dispositivi, così concepiti, rispondano davvero alle esigenze di una didattica speciale *per tutti e per ciascuno*², o non risentano ancora di quella visione *medico-individuale* la quale, riconoscendo la disabilità come problema intrinseco alla persona, non indaga tanto (o minimamente) le barriere e gli ostacoli posti dall'ambiente alla piena partecipazione e all'apprendimento, ma ritiene piuttosto sufficiente il solo intervento sul singolo e – quanto a questo intervento – reputa necessarie le sole misure atte a ridurre il *gap* esistente tra le prestazioni delle persone con deficit e quelle delle persone 'normotipiche', secondo un approccio 'normalizzatore' che obbedisce ad implicite pedagogici di tipo abilista.

Il terzo capitolo del volume prende le mosse dal mutato panorama della scuola attuale, a partire dalle caratteristiche degli studenti e dei bisogni educativi speciali e non, che essi esprimono fino alle nuove esigenze formative che la società richiede alla scuola e, conseguentemente, alle nuove metodologie di insegnamento che si stanno affermando.

Attualmente i docenti sono chiamati a farsi carico di dinamiche oltremodo complesse dove il tema della disabilità è uno degli aspetti da prendere in carico: l'inclusione scolastica è un obiettivo che fronteggia una realtà rappresentata da classi sempre più eterogenee, sia per la presenza di studenti appartenenti ad altre culture e che spesso non padroneggiano perfettamente la lingua italiana, sia per la diversità dei livelli di partenza e delle abilità di ciascuno studente, sia in-

² «Le pari opportunità e i diritti alla partecipazione sociale della persona handicappata presuppongono una scuola per tutti e per ciascuno, qualunque sia il livello scolastico e formativo e per tutto il corso della vita». Così recita l'incipit della Carta di Lussemburgo. Una scuola per tutti (1996) La Carta rappresenta la sintesi di un ampio lavoro svolto nei Paesi dell'Unione europea e raccoglie i risultati di gruppi di lavoro, visite di studio, buone prassi, seminari in materia di integrazione.

fine, per il numero crescente di allievi con bisogni educativi speciali ‘altri’, dovuti a disturbi evolutivi specifici, a situazione di svantaggio socio-culturale, a condizioni di povertà o di povertà educativa e a rischio di dispersione scolastica.

A ciò si aggiunga una maggiore attenzione ai diversi tipi di intelligenza e ai diversi stili cognitivi e di apprendimento, stimolata anche dagli studi e dalle ricerche degli ultimi decenni. Se questa grande variabilità di profili di apprendimento è il dato di partenza, d’altra parte, nei documenti nazionali e internazionali è avvertita l’esigenza di garantire l’accesso alle opportunità di apprendimento e un’educazione di qualità per tutti³.

Parallelamente, la progettazione universale per l’apprendimento (*Universal Design for Learning*), ideata allo scopo di favorire la piena accessibilità dell’istruzione alle persone con disabilità, ha allargato gli orizzonti nel tentativo di abbracciare tutte le forme di diversità, offrendo un modello di differenziazione didattica e strumenti di valutazione in grado di garantire la piena accessibilità e di aprire alla prospettiva progettuale di un curriculum inclusivo. I principi fondanti di tale progettazione hanno finalmente trovato spazio nella normativa scolastica italiana più recente, imponendo un ripensamento delle pratiche didattiche e valutative correnti.

Per rispondere ai bisogni di classi sempre più eterogenee, nel panorama italiano si iniziano a sperimentare inoltre forme di didattica differenziata, una filosofia, questa, più che un metodo, la quale sviluppa in maniera sistematica l’adattamento delle pratiche didattiche alle diverse esigenze degli studenti: si tratta di una realtà ancora poco conosciuta, mentre in altri paesi vanta una pratica e una riflessione ormai trentennale.

³ Si riporta, a titolo di esempio, l’impegno assunto nell’Agenda 2030, al punto 25. «Ci impegniamo affinché vi sia un’educazione di qualità a tutti i livelli (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, università e formazione tecnica e professionale). Tutte le persone a prescindere dal sesso, dall’età, dalla razza o dall’etnia, persone con disabilità, migranti, popolazioni indigene, bambini e giovani, specialmente coloro che si trovano in situazioni delicate, devono avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale». Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione adottata dall’Assemblea Generale il 25 settembre 2015.

Negli stessi paesi in cui la differenziazione didattica è ormai pratica comune, tuttavia, gli insegnanti, nel delicato momento della verifica degli apprendimenti, continuano ad applicare metodi di valutazione uniformi per tutti gli studenti, a prescindere non solo dalle loro diverse capacità di apprendimento, ma anche dal diverso percorso svolto proprio in virtù della differenziazione (Noman e Kaur, 2014).

Se pratiche valutative che non prendano in considerazione la diversità della classe sono ormai considerate ingiuste, la contraddizione, se non la frattura, tra progettazione e valutazione in pratiche di didattica differenziata così concepite, rende la valutazione non solo ingiusta, ma addirittura incoerente.

La molteplicità dei mezzi di espressione delle proprie conoscenze e delle modalità di apprendimento richiede un metodo di valutazione altrettanto differenziato, in modo tale che la valutazione dell'apprendimento sia corretta ed attendibile e che, in ottica formativa, il processo valutativo fornisca agli insegnanti dati certi sui risultati apprenditivi conseguiti dagli alunni e sugli aggiustamenti da fare al fine di soddisfare i bisogni individuali di tutti.

Solo così è possibile ricostituire quella circolarità virtuosa tra progettazione e valutazione che in molte pratiche differenziate ancora manca; solo quando gli insegnanti saranno in grado di attuare differenziazioni didattiche supportate e informate da una valutazione differenziata, saranno finalmente soddisfatti i bisogni di apprendimento di tutti e di ciascuno. L'approfondimento critico di questi aspetti è attuato nel capitolo terzo attraverso una ricognizione degli studi in materia di valutazione inclusiva, nonché un confronto tra i criteri della valutazione inclusiva, le pratiche di valutazione considerate più efficaci dal punto di vista didattico e gli approcci didattici maggiormente inclusivi.

La disamina, infine, delle diverse realtà nazionali, delle diverse teorie e pratiche di riferimento a scuola come all'università, vuole essere anche un piccolo contributo per offrire strumenti pratici di attuazione di una valutazione inclusiva intesa in senso ampio. Nel capitolo quarto in particolare, ciascuna delle realtà esaminate viene approfondita mediante l'esame di uno specifico strumento o dispositivo di valutazione inclusiva.

Scopo del presente lavoro è quello di indagare, forse con una visione un po' deterministica, sicuramente utopica, cosa ancora di nuo-

vo può portare il pieno riconoscimento delle differenze, se fino ad oggi l'integrazione degli studenti con disabilità e più in generale con bisogni educativi speciali ha creato cambiamenti così sensibili. Allo stesso tempo, visto che l'analisi ha messo in luce anche le resistenze, capire cosa resiste ancora e perché. Constatato che le resistenze sono in larga misura culturali (al netto di tutte le contraddizioni implicite del sistema) si ritiene utile ripercorrere la letteratura nel settore della differenziazione, gli esiti di progettazioni europee significative e osservare le pratiche di valutazione inclusiva di altre realtà extraeuropee, nella speranza di fornire un contributo utile a chi lavora nel settore della scuola.

Il libro ha anche un obiettivo più ambizioso: raccogliere e rilanciare la sfida di una valutazione inclusiva, che in Italia non ha purtroppo avuto l'eco che ha avuto in altri paesi.

Se la valutazione retroagisce sulla didattica e sugli apprendimenti, allora impegnarsi per una valutazione inclusiva aiuterà gli insegnanti a lavorare ponendosi come punto di partenza l'idea che tutti gli studenti possono imparare raggiungendo standard di alto livello. Potrà inoltre fornire un valido contributo per la costituzione di un curriculum che sia davvero inclusivo, in quanto in grado di contemplare al suo interno tutte le forme di differenziazione richiesta da contesti classe sempre più eterogenei.