



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Actions for the survey and the analysis of inclusive, agentive and participatory practices. The RiPIAC tool

Azioni per la rilevazione e l'analisi delle pratiche inclusive, agentive e compartecipate. Lo strumento RiPIAC

di

Milena Pomponi

milena.pomponi@uniroma3.it

Fabio Bocci¹

fabio.bocci@uniroma3.it

Università degli Studi di Roma Tre

Abstract:

The paper offers reflections on the survey and analysis of inclusive, agentive and participatory practices at school. In this sense, the *RiPIAC* tool is presented, which was developed and tested within the framework of the doctoral research *Figure system mediators crucial to inclusive processes at school*. The aim of the tool is to further implement, in the scientific and scholastic community, the range of tools capable of investigating, in the perspective of self-analysis, the inclusive processes in the context of the elaboration of self-evaluation and self-improvement procedures that school institutions are called upon to carry out. Specifically, the *RiPIAC* can be used to explore and analyse, from an inclusive perspective, the agency (Calvert, 2016) and co-participation of school leaders and teachers with the aim of improving inclusive culture, practices and policies against the background

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto tra autrice e autore. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, si precisa che sono da attribuire a Fabio Bocci la Premessa e le Conclusioni, mentre vanno attribuite a Milena Pomponi i Paragrafi 1 (con il sottoparagrafo 1.1) e 2.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16103

of the social model developed by Tony Booth and Mel Ainscow (Booth & Ainscow, 2014) and the professional development and learning processes.

Keywords: inclusion, self-assessment, self-improvement, agency, co-participation.

Abstract:

Il contributo offre riflessioni in merito alla rilevazione e all'analisi delle pratiche inclusive, agentiche e partecipative a scuola. In tal senso si presenta lo strumento *RiPIAC* elaborato e sperimentato nell'ambito della ricerca dottorale *Figure di sistema mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola*. Lo scopo dello strumento è quello di implementare ulteriormente, nella comunità scientifica e scolastica, la gamma di strumenti in grado di indagare, nella prospettiva dell'autoanalisi, i processi inclusivi nell'ambito dell'elaborazione delle procedure di autovalutazione e di automiglioramento che le istituzioni scolastiche sono chiamate a svolgere. Nello specifico il *RiPIAC* può essere utilizzato per esplorare e analizzare, in un'ottica inclusiva, l'agentività (Calvert, 2016) e la partecipazione dei dirigenti scolastici e degli insegnanti con lo scopo di migliorare la cultura, le pratiche e le politiche inclusive avendo come sfondo il modello sociale sviluppato da Tony Booth e da Mel Ainscow (Booth & Ainscow, 2014) e i processi di sviluppo e apprendimento professionale.

Parole chiave: inclusione, autovalutazione, automiglioramento, agentività, partecipazione.

*Possiamo valutare noi stessi in molti modi. Sulla base della mia esperienza, ritengo il più valido quello che consente a chi si pone dinanzi a uno specchio di rivolgere a se stesso uno sguardo ricco di quella tenerezza che genera il desiderio di migliorarsi ma anche di quella fermezza che consente al cambiamento sperato di realizzarsi (Corinne Autiere Lavalle, *Des miroirs sans envie. Notes autobiographiques*, Paris, 1969).*

Premessa

Com'è noto, a partire dall'emanazione del *Regolamento Recante Norme sull'Autonomia Scolastica* (DPR 275/1999) e, in modo particolare, nell'ultimo decennio – passando naturalmente dalla Legge 107/2015 e i successivi Decreti Legislativi – le istituzioni scolastiche sono interessate da importanti interventi normativi per quel che concerne l'ambito dei processi di autoanalisi. Con il DPR 80/2013 (art. 6), le scuole sono chiamate a svolgere processi di autovalutazione e auto-miglioramento articolati in quattro fasi: 1) l'autovalutazione; 2) la valutazione esterna; 3) le azioni di miglioramento; 4) la rendicontazione sociale.

Questi processi si correlano (e acquisiscono maggiore senso) con l'introduzione di alcuni documenti ritenuti nodali per l'istituzione scolastica autonoma, quali sono il *Rapporto di Autovalutazione* (RAV), e il *Piano di Miglioramento, PdM*, (DPR 80/2013; Direttiva Ministeriale 11/2014), che vanno assunti come basi procedurali per l'analisi di tutti i passaggi "critici" riferiti all'organizzazione, alla progettazione e alla realizzazione dell'offerta formativa definita all'interno del *Piano Triennale dell'Offerta Formativa* (PTOF). In tal senso, a partire dall'a.s. 2014-2015 tutte le scuole del sistema nazionale di istruzione (statali e paritarie), sono state coinvolte in un percorso articolato in cicli di durata triennale volto ad avviare e a realizzare in maniera sistemica il procedimento di valutazione (art. 6 del DPR 80/2013). Con l'intento di dare corpo a tale percorso

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16103

procedurale in modo graduale e per fasi temporali, nel corso di circa un decennio si sono succeduti tre cicli di processi di autovalutazione di durata triennale, ciascuno caratterizzato dall'introduzione di alcune peculiarità riferite sia agli strumenti di lavoro adottati, sia ai gradi di scuola coinvolti. Ad esempio, rispetto all'anno di avvio (2014-2015) e facendo riferimento agli strumenti, la fase della rendicontazione sociale è stata introdotta nell'a.s. 2016-2017 (Nota MIUR 6257/2014) con il coinvolgimento di tutte le scuole a partire dall'a.s. 2018-2019. Facendo invece riferimento ai gradi scolastici, la sperimentazione *on line* della realizzazione del RAV nelle Scuole dell'Infanzia (Nota MIUR 829/2016; Nota MIUR 5837/2018) e nei CPIA (Nota MI 21960/2021, Nota MIUR 24187/2019) è stata avviata nell'a.s. 2018/2019, mentre per quel che concerne l'Istruzione e Formazione Professionale (*RAV IeFP. Sperimentazione a cura dell'INVALSI*) tale applicazione è avvenuta a partire dal marzo del 2021.

Il nuovo triennio a.s. 2022-2025 (Nota MI 3438/2022; Nota MI 23940/2022), in corso nel momento in cui scriviamo questo contributo, è caratterizzato da una serie di interventi, in termini di riforme e di finanziamenti, in seno alla Missione 4 - investimento 1.4 (*Riduzione dei divari territoriali*), del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (M4C1 – Investimento 1.4: ulteriori risorse)*. L'intento è quello di valorizzare gli strumenti strategici (RAV, PdM, PTOF, Rendicontazione Sociale) mediante un'interpretazione critica in senso co-costruttivo delle informazioni in funzione dei risultati (Scheerens, 2000) al fine di promuovere il miglioramento dell'offerta formativa e degli esiti formativi ed educativi degli studenti.

I processi di autovalutazione e auto-miglioramento, infatti, si configurano come un piano strategico che avvia un processo circolare da interpretare «in modo dinamico come uno stimolo alla riflessione continua, come coinvolgimento di tutta la comunità scolastica per analizzare le modalità organizzative, gestionali e didattiche messe in atto (Damiani & Demo, 2016)» (Bocci, 2019a, p. 546). In altri termini, grazie «all'attenta lettura della scuola attraverso la lente dell'autovalutazione, mediante il Piano di Miglioramento si identificano gli ambiti sui quali intervenire e si stabiliscono i processi, le procedure, gli obiettivi e le strategie per generare cambiamento in ottica migliorativa. Il tutto tenendo conto della fattibilità, dell'impatto e della coerenza, scongiurando i rischi di azioni decontestualizzate, frammentate (i cosiddetti *progettifici*) o sorrette da logiche di *abbondanza rappresentativa* ("faccio tanto, quindi sono affidabile, appetibile, competitivo")» (ibidem).

Assumendo questa prospettiva, risulta interessante sottolineare come i processi di autovalutazione e di auto-miglioramento immaginati, pianificati e poi attuati inneschino un'analisi trasversale, in termini di rapporto di interdipendenza virtuosa, tra la qualità dei processi educativo-didattici e la qualità dei processi inclusivi della scuola (Pomponi, 2021). Se ragioniamo in termini di inclusione come processo (trasformativo del sistema) e non come prodotto (il numero di soggetti non conformi da includere) (Bocci, 2016), possiamo apprezzare come queste azioni, lungi dall'essere l'esito dell'applicazione di meri dispositivi amministrativo-burocratici, divengono vettori di inclusività del sistema stesso (Bocci, 2019b). Ciò accade in quanto i vari attori coinvolti assumono la direzionalità del loro agire e impegnano le loro professionalità verso obiettivi comuni. Questi sono orientati da principi e valori condivisi – nel loro essere dialettici in una comunità a più voci (le *culture inclusive di cui parlano* Booth & Ainscow, 2018; 2014) – trovano uno spazio altrettanto dialetticamente condiviso nella progettualità del sistema, nella distribuzione delle responsabilità di gestione così come delle azioni da intraprendere (la dimensione delle *politiche inclusive* dell'Index for Inclusion, per

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16103

intenderci) e trovano altresì approdo nelle *pratiche inclusive*, sia a livello macro (istituto scolastico), sia micro (dipartimenti, sezioni/classi, ecc.), sia meso-eso (territorio, le famiglie).

Siamo pienamente all'interno di una visione ecologica ed ecosistemica del sistema formativo nella prospettiva dello sviluppo di una scuola inclusiva. Come ha chiarito Dario Ianes, proprio in riferimento agli aspetti inclusivi del sistema formativo (nella fattispecie in rapporto ai nuovi modelli di PEI), gli ecosistemi «hanno una identità propria e si relazionano tra di loro. Ogni ecosistema ha delle caratteristiche dinamiche di cui dobbiamo tener conto e che costituiscono i suoi processi positivi o negativi, che possono portare a buon fine le nostre azioni oppure produrre distorsioni o capovolgimento del senso e della direzione di un'azione» (Ianes, 2021, p. 11). Per tale ragione, prosegue lo studioso, è fondamentale ri-conoscere le peculiarità di un ecosistema: «1. Un ecosistema è un sistema di persone ed “entità” varie, materiali e immateriali (regole, aspettative, norme, oggetti, sotto-gruppi, ecc.), interconnesse tra di loro attraverso relazioni di reciproca influenza. In ogni ecosistema si trovano dimensioni fatte di valori, principi, credenze, idee, conoscenze, emozioni (noosfera), di politiche (regolamenti, procedure, linee guida, disposizioni, abitudini, ecc.) e di pratiche (specifici comportamenti messi in atto, compiti più o meno eseguiti, azioni concrete, ecc.) [...]. 2. In un ecosistema ci sono molte e diverse attività di comunicazione [...] ogni comunicazione ha un livello di contenuto (gli oggetti espliciti, concetti, parole, decisioni, valutazioni, ecc.) e un livello di relazione (potere, affetto, alleanza, attenzione, empatia, ecc.) [...]. In ogni ecosistema si attivano anelli retroattivi che legano insieme gli input in ingresso (ad esempio richieste di attività da svolgere, scadenze, ecc.), i processi attivati (ad esempio riunioni, procedure, ecc.) e gli output prodotti (ad esempio deliberazioni, documenti, ecc.) con un feedback circolare, che retroagisce e fa «apprendere» nel bene o nel male il sistema [...]. 4. Ogni ecosistema ha al suo interno diverse dimensioni spaziali (macro, meso e micro, si veda la celebre analisi di Bronfenbrenner, 1986; ad esempio il collegio dei docenti, il consiglio di classe e la coppia di colleghi in compresenza didattica) e temporali (passato-presente-futuro: ad esempio le pratiche abitudinarie di sempre, le decisioni innovative oggi e gli obiettivi di automiglioramento nel futuro) che interagiscono tra di loro e con gli attori del sistema [...]. 5. Ogni ecosistema è in relazione con gli altri ecosistemi» (Ianes, 2021, pp. 11-12).

Si comprende ancora meglio, dunque, come l'autoanalisi assuma una valenza davvero cruciale rispetto alle dimensioni (valoriali, politiche, pratiche, spaziali, temporali, ecc.), alle attività (di comunicazione e non solo), alle dinamiche (relazionali, gestionali, di potere), a cui fa riferimento Ianes, e alla necessità che siano identificate, osservate, rilevate, approfondite, conosciute, comprese, accompagnate, abitate (con un posizionamento sì dinamico ma intenzionale).

Si comprende meglio, altresì, l'esigenza sempre più avvertita di dotarsi di strumenti per attivare questi processi di autovalutazione e automiglioramento. Oltre al già citato *Index per l'inclusione*, in questi anni in Italia ne sono stati ideati, sperimentati e implementati numerosi. Tra questi citiamo, almeno: il *QUADIS* (kit per l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione (www.quadis.it); il *CTI-Repertoire* (*Commitment toward Inclusion Re-pertoire*) (Santi & Ghedin, 2012); la *Scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane* (Cottini & al., 2016); il *QueRiDIS* (*Questionario di Rilevazione delle Dimensioni dell'Inclusione Scolastica*) (Bocci & Travaglini, 2016), il *QUISQUE* (*Qualità dell'Inclusione Scolastica: QUEStionario di autovalutazione*) (Bianquin, 2017).

L'adozione di tali strumenti assolve una duplice funzione. La prima, è quella di sollecitare le procedure di autoanalisi degli istituti scolastici, offrendosi peraltro come opportunità per attivare nelle scuole azioni di ricerca dal basso – ricerca-azione (Pourtois, 1986; Barbier, 2007), ricerca formazione (Asquini, 2018) – nell'alveo delle pratiche formative che mirano a migliorare il profilo inclusivo e agentivo di insegnanti e dirigenti (Calvert, 2016; Dovigo, 2017; Bocci, 2018; 2019c; 2021; 2022; Passoni & Lorenzoni, 2019) quando sono coinvolte/i nel loro apprendimento e sviluppo professionale (Sibilio & Aiello, 2018). La seconda, è quella di contribuire a implementare gli studi e le ricerche sull'inclusione scolastica italiana (Ianes & Dell'Anna, 2020; Dell'Anna, Bellacicco & Ianes, 2023), ossia lo stato dell'arte del sistema formativo (democratico) italiano, anche nella prospettiva dell'*Evidence Based Education* (Cottini & Morganti, 2015).

Avendo questi presupposti come sfondo (teorico, di ricerca e di senso) abbiamo messo a punto uno strumento finalizzato a rilevare le pratiche inclusive, agentive e compartecipate del quale forniamo nelle pagine che seguono una prima descrizione.

1. Uno strumento per la Rilevazione pratiche inclusive agentive e compartecipate (RiPIAC)

Il *RiPIAC* (*Rilevazione pratiche inclusive agentive e compartecipate*) è stato elaborato sviluppando un precedente strumento utilizzato per rilevare i livelli di partecipazione, progettualità scolastico e sviluppo professionale delle/degli insegnanti (Bocci, 2019a) in accordo con le dimensioni dell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2008; 2014) nell'ambito della ricerca dottorale *Figure di sistema, mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola*. Un progetto condotto mediante un percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) avvalendosi dell'approccio *mixed method* (Trincherò & Robasto, 2019).

Nell'ambito del vaglio della letteratura scientifica che ha delineato il quadro teorico della ricerca dottorale appena citata, l'attenzione si è focalizzata primariamente sul concetto di inclusione inteso in termini di attenzione ai processi inclusivi, nello specifico quelli organizzativi e procedurali, che sostanziano l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche. L'intento è stato quello di rilevare e di analizzare le pratiche inclusive, agentive e compartecipate e di ri-pensare e ri-orientare scelte e azioni nella prospettiva di promuovere cambiamenti orientati verso una trasformazione inclusiva *bottom-up* dei contesti.

A riguardo il *RiPIAC*, questo, come anticipato, ha come suo scopo principale quello di contribuire ad implementare ulteriormente, nella comunità scientifica e scolastica, la gamma di strumenti in grado di indagare, nella prospettiva dell'autoanalisi, i processi inclusivi nell'ambito dell'elaborazione delle procedure di autovalutazione e di automiglioramento che le istituzioni scolastiche sono chiamate a svolgere.

Il ragionamento che ha orientato le nostre scelte si è articolato in una duplice direzione. Da un lato in relazione al *come* rendere la pratica autovalutativa un'opportunità di apprendimento all'interno della comunità professionale in un'ottica inclusiva, quindi nei termini di un processo valoriale in continua evoluzione. Dall'altro, al *come* restituire significato all'impegno e alla responsabilità (individuale e collettiva) agita all'interno della comunità scolastica (compartecipazione), in modo da rendere concreto, visibile, coinvolgente, agentivo (Calvert, 2016; Boffo 2018) l'apprendimento professionale.

Si tratta di un aspetto saliente, in quanto spesso le procedure di autoanalisi (e gli strumenti adottati per l'autovalutazione e per indirizzare l'automiglioramento) sono percepiti come l'ennesimo compito "calato dall'alto" a cui ottemperare (Bocci, 2019a), in una logica meramente adempitiva che sovente si risolve nella compilazione di questo o quel dispositivo da parte di un gruppo ristretto di docenti, generalmente componenti dello staff dirigenziale.

Indirizzandosi in senso contrario a questo modo di pensare e di agire le pratiche di autoanalisi, l'adozione *RiPIAC* può essere utile:

- a livello di *micro-contesto* (singoli istituti) per: individuare *modus operandi* che sostanziano i processi di autovalutazione ed automiglioramento e ri-pensarli e ri-orientarli in un'ottica inclusiva rispetto alle dimensioni delle culture e delle politiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014); promuovere l'agentività (Calvert, 2016); osservare, valutare e implementare le azioni che qualificano i processi di autovalutazione e automiglioramento nella prospettiva dello sviluppo e dell'apprendimento professionale individuale e collettivo; contribuire a rilevare all'interno dell'organizzazione scolastica la qualità della compartecipazione e della corresponsabilità, in un'ottica inclusiva, da parte di tutti gli attori della comunità scolastica;
- a livello di *macro-contesto* (reti di scuole, ambiti territoriali) per: mappare le pratiche di autovalutazione e automiglioramento a livello territoriale, esplicitano i processi inclusivi messi in atto e favorendo la costruzione di reti o quantomeno di relazioni che possono trovare una finalizzazione in percorsi di ricerca-formazione comunitaria, quindi ben oltre i singoli istituti; implementare le forme e le pratiche di *commitment* (Santi & Ghedin, 2012) nella realtà dei vari territori, valorizzando le azioni e le procedure inclusive adottate nei micro-contesti; realizzare *repository* di buone pratiche di autovalutazione e automiglioramento finalizzate a promuovere i processi inclusivi, mettendo a disposizione dati, esperienze e sperimentazioni.

Al di là del fatto che per la ricerca dottorale, come anticipato, ci si è avvalsi di un approccio *mixed method*, siamo convinti che le pratiche di autovalutazione per l'automiglioramento rappresentino un'ottima opportunità per favorire nelle scuole il dialogo tra qualitativo e quantitativo. Mediante l'adozione di pratiche di ricerca partecipata/azione (qualitativa) è possibile indirizzare «l'attenzione nei confronti del dato quantitativo (misurabile) e di ciò che si palesa (anche per effetto di studi sistematici a livello internazionale) come *evidenza* senza però s-cadere negli eccessi della *tirannia della trasparenza* e di certi usi eterodiretti della misurazione» (Bocci, 2016, pp. 44-45). In altri termini, è questo «un modo per migliorare l'ambiente scolastico sulla base dei valori inclusivi» (Booth & Ainscow, 2008, p. 107).

Per tale ragione il *RiPIAC* prevede sia un'intervista sia un questionario, due tipologie di strumenti ampiamente sperimentati nel campo della ricerca educativa (Domenici, 2009).

1.1 Presupposti per la costruzione dell'Intervista e del Questionario RiPIAC

Al pari delle interviste utilizzate nella ricerca, anche quella del *RiPIAC* (appositamente elaborata) è finalizzata a raccogliere informazioni su un particolare tema (Kanizsa, 2001) e «mira a rilevare informazioni su dati personali, comportamenti e opinioni» (Trincherò, 2004, p. 91) delle persone coinvolte nell'indagine, considerando anche che l'intervista può rappresentare un momento educativo/formativo (Trincherò, 2004) per tutti i soggetti coinvolti (intervistatore/intervistato). Tale

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16103

aspetto rispecchia pienamente la filosofia della Ricerca-Formazione che ambisce a sviluppare una postura autoriflessiva degli attori in campo, che possono ricorsivamente riflettere in merito a ciò che emerge nel corso dell'azione (anche in riferimento ai propri vissuti professionali) e sull'andamento stesso di quanto agito.

Nel nostro caso, tra le diverse alternative rispetto alle tipologie di interviste da adottare, la scelta è ricaduta sull'*intervista completamente strutturata* (Trincherò, 2004) o *strutturata* (Lucisano & Salerni, 2002), per mezzo della quale si punta ad ottenere risposte *puntuali*. In effetti, mediante questo tipo di intervista l'intervistatore pone domande prevalentemente chiuse, definite a priori, orientando l'interlocutore (nella nostra fattispecie il/la dirigente scolastico/a) a rispondere «scegliendo tra una serie di alternative stabilite in precedenza dal ricercatore senza poter divagare» (Ibidem) eccessivamente e attenendosi, quindi, alla struttura della domanda. Come evidenzia Trincherò (2004) il vantaggio di questa tipologia d'intervista risiede nell'uniformità della presentazione delle domande e nell'uso più agevole dell'informazione raccolte. Per tale ragione, nella nostra indagine (anche in accordo con gli/le intervistati/e) si è preferito presentare l'intervista in forma scritta.

Per quel che concerne il *Questionario RiPIAC*, partendo dal presupposto che questo tipo di strumento d'indagine consente, mediante il ricorso a un certo numero di domande organizzate in modo logico, di «ottenere informazioni in forma scritta, precise e confrontabili» (Lucisano & Salerni, 2002, p.192), si è optato sulla forma a risposta *chiusa*, con alternative predefinite. Anche in questo caso la scelta è stata dettata dal vantaggio di poter analizzare facilmente e con una certa rapidità le risposte dei/delle partecipanti (nella nostra fattispecie gli/le insegnanti) in quanto si riferiscono ad alternative di risposta predefinite e, aspetto non secondario, consentono il confronto con gli/le altri/e rispondenti e, facendo riferimento a specifici obiettivi della ricerca permettono «un'interpretazione univoca ed elementi utili di decisione» (Lucisano & Salerni, 2002, p.93) anche in funzione delle fasi successive della ricerca.

2. Le modalità di costruzione, organizzazione e realizzazione dell'Intervista e del Questionario RiPIAC

Entrando più nel dettaglio dello strumento, sia l'*Intervista* sia il *Questionario RiPIAC* sono finalizzati a rilevare:

- l'interpretazione del costrutto di inclusione dei partecipanti all'indagine quanti-qualitativa;
- il grado di conoscenza, di partecipazione e di condivisione dell'uso dei dispositivi deputati ai processi dell'autovalutazione e di automiglioramento;
- il coinvolgimento (dichiarato e percepito) degli insegnanti in merito alle politiche scolastiche che sottostanno i processi di autovalutazione ed auto miglioramento;
- alcune azioni del dirigente scolastico e dei docenti nelle pratiche inclusive, agenzie e comunitarie della scuola durante tali processi;
- la conoscenza della *teacher agency*.

Nell'ideazione e nella realizzazione del *RiPIAC* sono emerse almeno due questioni che riteniamo utile condividere per far comprendere meglio le nostre scelte.

La prima questione attiene alla struttura, ossia al *come* definire e organizzare i contenuti delle domande dello strumento (nella forma *Intervista* e in quella *Questionario*) al fine di renderli validi e attendibili (Lucisano & Salerni, 2002)

Avendo a mente che un qualsiasi strumento deve essere coerente e fare riferimento «al quadro teorico e alle ipotesi che stanno a monte della rilevazione» (Lucisano & Salerni, 2002, p.193), nell'elaborare il *RiPIAC* abbiamo tenuto conto di questi aspetti:

- che il suo uso, all'interno della ricerca dottorale per il quale è stato costruito, è finalizzato a sostanziare un'indagine esplorativa finalizzata a rilevare la percezione da parte dei/delle partecipanti della funzione dei dispositivi, quali sono il RAV, il PdM, il PTOF, il PdI, deputati ai processi di autoanalisi e automiglioramento all'interno delle istituzioni scolastiche;
- che risultasse utile ispirarsi ad alcune domande già costruite, facendo riferimento ad alcuni aspetti insiti negli indicatori delle dimensioni *Culture* e *Politiche* del *Nuovo Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014), come la *partecipazione*, la *compartecipazione*, la *comunità*, la *sostenibilità*, l'*ascolto*, la *collaborazione*, la *corresponsabilità*, la *condivisione*, la *riflessione*, il *miglioramento*, lo *sviluppo reciproco* (Dovigo, 2014; 2017).

Il *Questionario* e l'*Intervista RiPIAC* sono stati pensati e costruiti in modo interrelato: le domande di entrambi presentano caratteristiche convergenti, in modo da poter analizzare il grado di congruenza dei dati rilevati tra i diversi interlocutori, nel nostro specifico quelli relativi al/alla dirigente scolastico/a (Intervista) e quelli emergenti dalle risposte degli/delle insegnanti (Questionario).

Rispetto a quest'ultimo, sono state utilizzate diverse scale: per la prima sezione, *anagrafica*, una scala variabile categoriale non ordinata (o nominale); per le cinque sezioni successive (*conoscenza*; *partecipazione*; *condivisione*; *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*; *Teacher Agency*) una scala con variabile categoriale ordinata (o ordinale). Rispetto ad alcune domande ritenute particolarmente significative per approfondire le modalità d'azione dei/delle partecipanti in rapporto ai processi inclusivi è stata utilizzata una scala con variabile testuale.

Come anticipato le domande sono suddivise all'interno di sei sezioni:

1. *anagrafica* (età, sesso, titolo d'accesso, istituzione d'appartenenza, quanti anni di servizio);
2. *conoscenza* (quesiti 1-6), per rilevare il grado di consapevolezza in merito alle finalità e alla struttura dei documenti (RAV, PdM, PTOF);
3. *partecipazione* (quesiti 7-14), inerente al grado di coinvolgimento della comunità nell'elaborazione dei documenti (RAV, PdM, PTOF);
4. *condivisione* (quesiti 15-22), riguardante il grado d'impegno nella divulgazione dei contenuti dei documenti (RAV, PdM, PTOF);
5. *Piano triennale dell'Offerta Formativa* (quesiti 23-24), focalizzata sul comprendere il grado di promozione dei contenuti di questo documento;
6. *Teacher Agency* (Calvert, 2016) (quesiti 25-28), che indaga la conoscenza dei/delle partecipanti di tale costrutto.

CONDIVISIONE

15. Facendo riferimento al suo coinvolgimento, la comunicazione-confronto-condivisione tra i colleghi, rispetto a questi dispositivi, direbbe che è:

	Minima	Media	Elevata
RAV			
PdM			
PTOF			
PI (PAI)			
Piano Annuale di Formazione			

Se la risposta fosse *minima o media* come si potrebbe favorire la comunicazione-confronto-condivisione?
.....

16. Nella scuola dove lavora *chi* si occupa della divulgazione interna di tali documenti?

	Il DS	I collaboratori del DS	Le Figure Strumentali	Coordinatori Dipartimento/Classe	Altro
RAV					
PdM					
PTOF					
PI (PAI)					
Piano Annuale di Formazione					

17. Vi sono momenti, durante il corso dell'anno, durante i quali condividono questi documenti prima e dopo la stesura?

	Si	In parte	No
RAV e PdM giugno prima dell'elaborazione			
RAV e PdM giugno dopo l'elaborazione			
PTOF settembre prima dell'elaborazione			
PI (PAI) giugno prima dell'elaborazione e settembre prima dell'aggiornamento			
Piano Annuale di Formazione settembre			

18. Durante quali momenti avviene la condivisione?

Momenti formali	Collegio	Dipartimento	Gruppo di Lavoro	Programmazione/ Consiglio di Classe	Altro
RAV					
PdM					
PTOF					
PI (PAI)					
Piano Annuale di Formazione					

Momenti informali	Sala Professori	Corridoi	Altro
RAV			
PdM			
PTOF			
PI (PAI)			
Piano Annuale di Formazione			

19. Per quanto le sia noto questi dispositivi RAV, PdM, PTOF, PI, Piano Formazione, ecc. vengono pubblicati sul sito della scuola al fine di favorire anche la divulgazione verso l'esterno?

	Si	No	Non saprei
RAV			
PdM			
PTOF			
PI (PAI)			
Piano Annuale di Formazione			

Figura 1. Esempio del Questionario RiPIAC: alcuni item della sezione 4 Condivisione

La seconda questione è relativa alla somministrazione, vale a dire al *come* fornire istruzioni precise e dettagliate al fine di coinvolgere il maggior numero di partecipanti.

Per quel che concerne il *RiPIAC* si è pensato di accompagnarli con due *documenti*: una *lettera di accompagnamento* redatta dai ricercatori indirizzata al/alla Dirigente Scolastico/a per presentare il progetto, i suoi scopi, l'importanza del coinvolgimento diretto degli istituti scolastici nell'acquisizione di dati in merito ai processi inclusivi; una *Circolare interna* – da redigere dal/dalla Dirigente nel momento in cui decide di essere intervistato/a e, quindi, di partecipare all'indagine – indirizzata al corpo docente con lo scopo di promuovere la compilazione del *Questionario RiPIAC*.

Un ulteriore aspetto da attenzionare è rappresentato dalla “fruibilità” dello strumento. Per l'*Intervista* è utile fissare un appuntamento con il/la DS in modo da usufruire di tempi distesi durante

l'incontro, a tutto beneficio della qualità delle risposte. Per il Questionario, a nostro avviso risulta strategico il coinvolgimento diretto dei/delle DS per la scelta della modalità e dei tempi, in modo da evitare inutili rigidità e ridurre al massimo (anche se non possono essere escluse) alcune resistenze tipiche, legate anche al sovraccarico di impegni che investono chi vive la scuola quotidianamente. In tal senso, le opzioni da esplorare, oltre alla *Circolare interna* che, sappiamo bene, di per sé non è garanzia di adesione, sono molteplici: un intervento durante il Collegio didattico; il coinvolgimento di insegnanti o gruppi di insegnanti particolarmente motivate/i che promuovono dal basso l'iniziativa; il coinvolgimento di figure di sistema (funzioni strumentali, referenti, collaboratori/ici); la costruzione di un *Gruppo di lavoro Index*, per mezzo del quale, partendo da un nucleo ristretto di docenti, sensibilizzare il resto della comunità scolastica; dare vita ad alcuni incontri preliminari (panel, focus group) per far emergere le questioni che stanno a cuore ai/alle protagonisti/e della vita scolastica e rendere più significativa la partecipazione all'indagine.

Conclusioni

Come abbiamo anticipato, il *RiPIAC*, sia nella sua forma *Intervista*, sia in quella del *Questionario*, nasce come strumento all'interno di una ricerca dottorale sulle *Figure di sistema* come *mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola* e, in tal senso, ha l'ambizione (almeno negli intenti) di contribuire a implementare gli strumenti finalizzati a migliorare la comprensione dei processi inclusivi nella scuola italiana.

Vi è infatti un legame profondo – almeno nella prospettiva che abbiamo assunto (quella del Modello sociale e dei Disability Studies) – tra i processi di autoanalisi (autovalutazione e automiglioramento) delle istituzioni scolastiche e l'inclusività del sistema formativo. Siamo infatti convinti che oggi la partita dell'inclusione si giochi prevalentemente sul piano delle *policies* (per utilizzare la dimensione dell'*Index*), le quali si nutrono certamente delle culture e sfociano nelle pratiche, ma rappresentano ancora un nodo cruciale (per non dire un *vulnus*) del processo di attuazione del dettato costituzionale, del quale l'inclusione è la cartina di tornasole.

Siamo anche convinti, condividendo in questo la posizioni di quanti nella comunità pedagogica lavorano da anni in questa direzione, che abbiamo bisogno di fare ricerca, di acquisire sempre maggiori conoscenze sulle realtà che studiamo e che abitiamo, per indirizzare al meglio le azioni dei decisori politici. Allo stesso tempo, e con lo stesso impegno, siamo chiamati a contribuire, lavorando a fianco di insegnanti, dirigenti, studenti/esse, famiglie e territori, allo sviluppo delle culture, delle politiche e delle pratiche di chi la scuola la vive quotidianamente.

È chiaro che non è con uno strumento che tutto questo si realizza. Ma quello dello studio e della ricerca è il nostro specifico e, pertanto, è da qui che facciamo la nostra mossa di apertura per avviare un dialogo costruttivo con le istituzioni (scolastiche, ma non solo).

In ultimo, anche rispetto a quanto appena affermato, ci teniamo a dichiarare in conclusione che l'*Intervista* e il *Questionario RiPIAC* sono stati sottoposti ad una fase di *try-out* che ha visto coinvolti quindici insegnanti, anche con compiti “di sistema” e tre dirigenti scolastici.

Di questa fase, utilizzata, come si conviene, per «testare la validità e l'attendibilità» (Lucisano & Salerno, 2002, p.194) del *RiPIAC*, così come della sua successiva applicazione, prevediamo di dare conto in un prossimo contributo.

In questa sede anticipiamo che i riscontri, derivanti da incontri di discussione con i/le partecipanti, sono state (com'era prevedibile) diverse e articolate. In modo particolare per quel che concerne il *Questionario* a fronte di un generale apprezzamento, ci è stato riferito che si tratta di uno strumento "tecnico", che invita a "scendere in profondità" rispetto alla propria realtà lavorativa, che fa riferimento ad aspetti "molto *sentiti*", che toccano corde della propria esperienza professionale che spesso si tende ad evitare. Per tale ragione, hanno aggiunto le/i partecipanti durante il confronto, è forte in loro il timore che negli istituti scolastici possano attivarsi elevate forme di resistenza a rispondere, al di là anche della disponibilità del/della Dirigente Scolastico/a che, come sappiamo, è fondamentale.

Dobbiamo confessare, nel chiudere la nostra argomentazione, che è proprio questo aspetto a risultare maggiormente sfidante. Se è vero, infatti, che nella scuola italiana ci sono diversi *Inclusio-scettici* (Ianes & Augello, 2019), e che proprio nel momento in cui scriviamo questo articolo, un intellettuale come Ernesto Galli della Loggia ha attaccato frontalmente l'inclusione, definendola un *mito*², frutto di una ideologia «universalista, buonista, democraticista e costituzionalista»³ che ha attanagliato la scuola, l'aspetto sul quale dobbiamo maggiormente concentrare l'attenzione, e l'impegno (l'essere *engagé*, con buona pace di chi ha in odio il Sessantotto e la deistituzionalizzazione che ne è stata forse uno dei principali esiti) riguarda quella maggioranza silenziosa che abita la scuola, coloro i quali non prendono posizione, non si espongono, che, appunto, esercitano una sorta di resistenza passiva, e che potrebbero essere (e sono) una risorsa straordinaria se sostenuti verso l'assunzione di quell'agentività necessaria per mobilitarsi ed esserlo realmente, così come potrebbero divenire un ostacolo all'attivazione dei processi inclusivi e democratici della scuola, se attratti inesorabilmente da chi, come Galli della Loggia e simili, ritiene che il sistema formativo, la scuola in primis, sia divenuto un deposito di "idee sbagliate e di banalità" (come evidentemente ai suoi/loro occhi sono l'inclusione, la cittadinanza attiva, la partecipazione, ecc...) di cui ci si deve quanto prima liberare.

Ribadiamo ancora una volta: non è con un piccolo strumento come il nostro, peraltro in via di validazione, che si può fronteggiare queste asserzioni (che peraltro hanno dà la loro spazi mediatici che gli studiosi dell'educazione non hanno). Però, come ci ha insegnato Paulo Freire, se è vero che l'educazione non cambia il mondo può cambiare le persone che cambiano il mondo. E noi, a differenza degli intellettuali nostrani di cui sopra, a questa cosa ci crediamo.

Riferimenti bibliografici:

- Asquini, G. (2018) (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.

² Si veda: E. Galli della Loggia, *La strana amnesia sulle mire di Tito, la falsa inclusività della scuola*, «Corriere della Sera», 12 gennaio 2024: https://www.corriere.it/cultura/24_gennaio_12/strana-amnesia-mire-tito-falsa-inclusivita-scuola-4f7741b6-b163-11ee-a5f5-cef5d61f30e8.shtml [ultimo accesso 18/01/2024].

³ Si veda in proposito: A. Carlino, *Galli della Loggia: "La scuola è diventata un deposito di idee sbagliate e banalità. I docenti sono portatori di un'ideologia universalista e buonista"*, in «Orizzontescuola.it», 13 gennaio 2024: <https://www.orizzontescuola.it/galli-della-loggia-la-scuola-e-diventata-un-deposito-di-idee-sbagliate-e-banalita-i-docenti-sono-portatori-di-unideologia-universalista-e-buonista/> [ultimo accesso 18/01/2024].

- Bianquin, N. (2017). Disabilità e qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 17, n. 3, pp. 216-233.
- Bocci, F. & Travaglini A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. In F. Dovigo e al. (a cura di). *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*, Bergamo: University of Bergamo.
- Bocci, F. (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (a cura di). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2019c). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci & G. Moretti (a cura di). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma-Tre Press.
- Bocci, F. (2022). Il tutor dei docenti neoassunti come figura di sistema nell'ecologia dei processi formativi. Considerazioni a margine di una esperienza formativa e di ricerca. In M. Fiorucci & G. Moretti (a cura di). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma: Roma-Tre Press.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2019a). Politiche scolastiche per l'inclusione. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 545-559). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2019b). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (a cura di). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Boffo, V. (2018). L'Agency dei docenti come cura pedagogica. Una opportunità per l'educazione e l'apprendimento in età adulta. In M. Sibilio, & P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp.209-216). Napoli: Edises.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Calvert, L. (2016a). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional learning So That It Really Support educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F. & Zoletto D. (2016), *Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane*. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, vol. 16(2): 65-87.
- Damiani, P., & Demo, H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'inclusione: una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education*, 4(1), 83-101.

- Dell'Anna, S., Bellacicco, R. & Ianes, D. (2023). Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica. Trento: Erickson.
- Domenici, G. (2009). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- Ianes, D. & Augello, G. (2019). *Gli Inclusio-scettici*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale* 19(1): 109-128.
- Kanizsa, S. (2001). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e Formazione*. Roma: Carocci.
- Passoni, R. & Lorenzoni, F. (2019). *Cinque passi per una scuola inclusiva. Come trasformare la didattica dal basso*. Trento: Erickson.
- Pomponi, M. (2021). La dimensione delle politiche inclusive: una lente di studio per i processi di autoanalisi, autovalutazione ed automiglioramento. In S. Zanazzi, C. Ferrantino, *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per una cultura inclusiva nella scuola*, pp. 139-155. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pourtois, J.P. (1986). La "ricerca – azione" in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (a cura di). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, 99-111.
- Scheerens, J. (2000). Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati. In G. Barzanò, S. Mosca, & J. Scheerens (Eds.) (2000), *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.) (2018). *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa* (pp. 1-138). Milano: Mondadori Education.

Riferimenti normativi:

- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n.59*.
<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>
- Direttiva Ministeriale 18 settembre 2014, n. 11. *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2016/2017,*

2017/2018.https://www.istruzione.it/allegati/2014/DIRETTIVA_SISTEMA_NAZIONALE_DI_VALUTAZIONE.pdf

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

M4C1 – Investimento 1.4: ulteriori risorse <https://www.miur.gov.it/web/molise/-/m4c1-investimento-1-4-ulteriori-risorse>

Nota Ministero dell'Istruzione del 16 settembre 2021, n. 21960. *Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Piano di accompagnamento per i CPIA anno scolastico 2021/2022.*

Nota Ministero dell'Istruzione del 19 settembre 2022, n. 23940. *Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) – indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche per il triennio 2022-2025 (Rapporto di autovalutazione, Piano di miglioramento, Piano triennale dell'offerta formativa, Rendicontazione sociale).*

Nota Ministero dell'Istruzione del 24 maggio 2022, n. 13483. *Apertura delle funzioni per il Questionario scuola nella piattaforma RAV e censimento scuole paritarie.*

Nota Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 21 ottobre 2014, n. 6257. *Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. Il del 18 settembre 2014.*

https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/CIRCOLARE_47.pdf

Nota Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 27 gennaio 2016, n.829. *Rapporto di autovalutazione per la scuola dell'infanzia ("RAV infanzia").*

https://www.istruzione.it/snv/allegati/PROT%20829_20160127.pdf

Nota Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 4 aprile 2018, n. 5837. *Sperimentazione nazionale del RAV per la scuola dell'infanzia a cura dell'INVALSI.*

Nota Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 4 dicembre 2019, n. 24187. *Sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione per i Centri provinciali per l'Istruzione degli adulti.*

Sitografia:

<https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/raviefp/raviefp>

https://www.invalsi.it/infanzia/docs/18/Avvio_Sperimentazione_2018_MIUR.AOODGOSV.PROT.5837.04-04-2018.pdf

<https://www.mimit.gov.it/it/pnrr/piano>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1861314/sviluppo+SNV+CPIA.pdf/1d57d859-e366-1cef-f77f-95fdc4124bb9?t=1575640626179>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Nota+prot.+n.+23940+del+19+settembre+2022.pdf/313d4654-0390-41bb-04f0-7a47f9a1d109?t=1663579368905>

https://www.notiziedellascuola.it/legislazioneedottrina/indicecronologico/2021/settembre/NOTA_MI_20210916_prot21960

https://www.notiziedellascuola.it/legislazioneedottrina/indicecronologico/2022/maggio/NOTA_MI_20220524_prot13483