

Provare l'inclusione

Cristiano Corsini – Università Roma Tre

Abstract

Il contributo inquadra la documentazione di attività finalizzate all'inclusione entro i percorsi di valutazione educativa. A partire dalla necessità di preservare, documentando e valutando, il carattere radicalmente trasformativo dei processi inclusivi, la valutazione educativa è definita come processo che consente di formulare giudizi di valore sulla distanza tra realtà e obiettivi allo scopo di ridurre tale distanza. Vengono in primo luogo analizzati i tre elementi che caratterizzano tale definizione: 1) la presenza di un giudizio di valore, 2) la necessità di una valida misurazione della distanza tra aspettative e realtà e, infine, 3) l'imprescindibilità di scelte comunicative utili all'assunzione di decisioni concrete. In secondo luogo, tali elementi sono inquadrati entro una prospettiva inclusiva, sottolineando la necessità di 1) giudizi equi e partecipati, 2) accertamenti criteriali, 3) una comunicazione analitica e proiettata al futuro.

Parole chiave: valutazione, inclusione, trasformazione, misurazione, accertamento.

1. Premessa

La documentazione di esperienze, scelte e risultati dell'inclusione assume e riassume diverse funzioni. In primo luogo, tale documentazione ha indubbiamente una preziosa funzione educativa, dato che sostiene e orienta le prassi inclusive strappandole dalla tirannia troppo spesso esercitata da pressioni che, soprattutto all'interno di dinamiche di tipo valutativo (ogni atto documentativo acquisisce senso entro tali dinamiche, a patto che esse vengano intese, come vedremo in seguito, in funzione educativa), rischiano di burocratizzare

e rendere routinarie attività che al contrario, per loro stessa natura, sono destinate a meaurorattere in discussione le nostre normali abitudini. In secondo luogo, la documentazione ha un preciso significato politico dato che, in generale, rende accessibile alla comunità i problemi aperti, le decisioni assunte per affrontarli, gli inciampi e i cambiamenti prodotti dai processi educativi inclusivi. Questo secondo aspetto, valido per ogni questione educativa, assume un ruolo particolarmente rilevante per l'inclusione. Infatti, sappiamo che una comunità è inclusiva se trova nella piena valorizzazione di ciascun individuo la sua ragion d'essere. Sappiamo inoltre che l'inclusione supera il concetto di integrazione perché non punta né all'adattamento del singolo (appartenente a minoranze variamente definite) né alla sua normalizzazione, ma, imponendo al sistema di rimuovere le barriere a una piena partecipazione di ogni soggetto, mette in discussione il concetto stesso di normalità. Questo significa che il passaggio a un sistema inclusivo è in primo luogo ostacolato dalla tendenza a concepire come impossibile tale cambiamento, una tendenza rafforzata dalla normalizzazione e dalla naturalizzazione operate attraverso il ricorso al senso comune come lente privilegiata di lettura della realtà. Documentare l'inclusione assume dunque una precisa funzione politica perché il cambiamento, ovvero lo scopo dei processi inclusivi, rischia di essere sommerso dalla naturale, normale ed esclusiva quotidianità continuamente legittimata e rafforzata dal senso comune (Corsini, 2021).

Come accennato, si tratta di un aspetto che l'inclusione condivide in generale con processi educativi innovativi e innovatori generalmente schiacciati dall'egemonia di posizioni retrive o, più in generale, conservatrici. Documentare prassi inclusive assume per questo un ruolo fondamentale, anche perché consente a chi opera di avere punti di riferimento scientificamente fondati. Non è un caso che la sociolinguista Vera Gheno (Fasce, 2020), impegnata nell'affermare scelte inclusive relative al linguaggio, faccia riferimento a quanto riscontrato da Tullio De Mauro a proposito della difficoltà di sostenere ragionamenti rigorosi sulla lingua e sull'educazione:

In una situazione così variegata abbiamo bisogno di insegnanti che abbiano adeguati strumenti conoscitivi per cogliere il reale stato linguistico dei bambini e delle bambine che devono accompagnare nella crescita delle capacità linguistiche. Certo l'informazione di giornali e tv né basta né aiuta. Un grande giornale, "la Repubbli-

ca", tempo fa ha pubblicato senza battere ciglio un articolo di Umberto Galimberti, valente psicologo, autore del migliore (io credo) Dizionario di psicologia, ma assolutamente, virginalmente, puerilmente ignaro di rudimenti di linguistica: con aria autorevole Galimberti ha comunicato che gli adolescenti italiani d'oggi conoscono soltanto circa seicento parole. Ora, seicento parole italiane è il patrimonio lessicale minimo produttivo di un bambino treenne che viene da famiglie sempre italofone e, non lontano da questa cifra, è anche il patrimonio lessicale italiano di figli di famiglie parzialmente dialettone. In uscita dal primo ciclo delle elementari bambine e bambini sanno controllare produttivamente e ricettivamente molti usi delle 2.000 parole italiane del lessico fondamentale dell'italiano (quelle che coprono il 90% delle occorrenze di tutti i testi) e, a seconda della bontà dell'insegnamento e della solidità culturale del loro ambiente, posseggono altre migliaia di parole del vocabolario che diciamo di "alta disponibilità" e di quello di rilevante frequenza e comune. Certamente, abbiamo bisogno di accertare con maggiore precisione i numeri medi anche di questi anni d'età e dei successivi. Ma le parole dei nostri adolescenti sono migliaia e migliaia. E un quotidiano stimato dovrebbe guardarsi dal diffondere sciocchezze di chi, evidentemente, è del tutto ignaro di questioni linguistiche. Dobbiamo uscire dall'innocenza e farci capaci di una valutazione critica di tutta l'informazione. Dobbiamo tenere conto del fatto che in materia di scuola e di lingua molti intellettuali e politici, dato che sono andati a scuola e a scuola ci va la sorellina o la nipotina, e dato che parlano, si sentono autorizzati a sparare panzane a ruota libera. Come se, per il fatto di vivere nel sistema solare, ci sentissimo autorizzati a dare pareri di astrofisica o, causa raffreddore, in materia di batteriologia e virologia. Eppure questo avviene per scuola e lingua. (De Mauro, 2018, pp. 38-39)

Possiamo concludere questo paragrafo introduttivo affermando che se in generale è vero che la mancata documentazione mette a repentaglio quel processo che consente, per usare le parole di Dewey (1929), di conferire efficacia comune alle intuizioni geniali di pochi individui, le lacune documentative sono particolarmente deleterie quando si riferiscono a percorsi trasformativi come quelli inclusivi, dato che si tratta di percorsi che già subiscono la tendenza a liquidare come impossibili cambiamenti relativi a strutture e routine consolidate. Da questo punto di vista è fondamentale inquadrare la documentazione all'interno della valutazione educativa intendendo quest'ultima (Corsini,

2018) nei termini di un processo che consente di formulare giudizi di valore sulla distanza tra realtà e obiettivi allo scopo di ridurre tale distanza.

2. L'inclusione tra documentazione e valutazione

Al fine di evidenziare quali dinamiche entrano in gioco nei processi di raccolta di informazioni e valutazione per l'inclusione è opportuno partire dall'analisi di alcuni casi problematici.

Il primo è una testimonianza che descrive quanto avvenuto in una scuola secondaria di I grado.

In vista della compilazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP), nelle prime settimane di scuola si sceglie di intervistare studentesse e studenti con certificazione. Un modello di intervista già in uso in altre scuole viene proposto al, e approvato dal, gruppo di docenti. Tuttavia, la procedura standard, che prevede di intervistare studentesse e studenti con certificazione di DSA fuori dall'aula, suscita alcune perplessità perché considerata discriminatoria e, considerato che le domande poste nell'intervista vengono considerate utili per ottenere informazioni significative anche per il resto della popolazione studentesca, un gruppo di insegnanti decide di porre quegli stessi quesiti non solo a chi è in possesso di certificazione ma a tutte e a tutti. Sorge però una difficoltà, legata al tempo necessario a intervistare tutte le studentesse e tutti gli studenti. La proposta che riscuote maggior successo è quella di sostituire l'intervista con un questionario da compilare direttamente in classe.

Tuttavia, risparmiato tempo, si decide di risparmiare anche su carta e toner, e così si costruisce un questionario con un carattere ridotto, decisamente inadatto a chiunque abbia difficoltà di lettura. Una parte del gruppo docenti manifesta perplessità rispetto a questa scelta, evidenziando come essa, anziché incidere positivamente su un processo documentativo e valutativo pensato per rafforzare l'inclusione, finisca col compromettere la validità e l'affidabilità della rilevazione. Nelle diverse classi vengono così assunte decisioni estremamente eterogenee: c'è chi somministra il questionario alla classe, c'è chi invece conduce interviste a studentesse e studenti con certificazione. In un confronto con la dirigenza scolastica viene infine stabilito che l'importan-

te è raccogliere delle informazioni in un modo o nell'altro e che nelle diverse classi si troverà il modo migliore di risolvere il problema.

Proviamo ad analizzare brevemente questa testimonianza facendo ricorso a tre chiavi interpretative tra loro interconnesse, relative rispettivamente alla validità dello strumento, alla finalità della rilevazione, ai rapporti tra valutazione e inclusione.

In primo luogo, emerge nitidamente il classico effetto contraccolpo, legato alla natura dello strumento prescelto. Considerato che la validità non è una caratteristica intrinseca di uno strumento, ma che essa va parametrata alla funzione, al contesto e ai soggetti coinvolti nella rilevazione, la decisione di passare dall'intervista al questionario risulta poco prudente. L'intervista, infatti, consentendo uno scambio maggiormente mediato e approfondito, con ogni probabilità si sarebbe rivelata più consona alla raccolta di informazioni utili alla progettazione di attività didattiche personalizzate.

Proprio le scelte effettuate in merito allo strumento tradiscono in secondo luogo la tendenza a concepire l'attività di rilevazione come fine da raggiungere piuttosto che come mezzo utile ad affrontare una situazione problematica. Emerge infatti che, almeno per una parte del gruppo di docenti, una volta stabilito che alcune informazioni dovessero essere raccolte per riempire una sezione all'interno di un PDP, lo strumento ritenuto migliore fosse quello che consentiva di affrontare il problema nella maniera più efficiente, a prescindere dalla rilevanza educativa e didattica dei dati ottenuti. In terzo luogo, questa propensione a concepire attività legate alla valutazione come fini e non come mezzi è coerente con una visione scarsamente o per nulla educativa della valutazione, che tende a essere concepita come prassi burocratica da sbrigare piuttosto che come processo trasformativo. In particolare, la scelta di minimizzare l'impatto del processo valutativo sulla routine didattica (intervistare l'intera classe viene di fatto considerato un eccessivo dispendio di tempo) è indice della ritrosia a mettere in discussione tempi e spazi cristallizzati e concepiti come naturali, ritrosia che rappresenta uno dei maggiori ostacoli allo sviluppo di contesti inclusivi.

Il secondo caso problematico è costituito dalla testimonianza di un giovane docente precario impegnato in una scuola secondaria di II grado. Riportiamo le sue parole.

Ho preso servizio, tramite messa a disposizione, come insegnante di sostegno presso un liceo classico. Sono stato affiancato a un ragazzo con deficit intellettivo e disgrafia. Sto contestualmente preparando la prova scritta per il TFA sostegno alla scuola secondaria di II grado e dunque sono alle prime armi e fresco di letture di Ianes, Cottini, Booth e Ainscow, ecc.

Ciò che ho avuto modo di notare in questo primo periodo è che esiste un iato fra didattica curricolare e didattica inclusiva. Infatti, a fronte di alcune mie proposte legate al ricorso a strategie come cooperative learning o flipped classroom, mi è stato detto chiaramente che si è indietro con il programma proprio nell'anno degli Esami di Stato.

Ciò non significa, certo, che sia stata negata la possibilità di sviluppare tali attività in riferimento al ragazzo, ma ho avuto la sensazione che la partecipazione di altri soggetti a queste ultime venisse considerata motivo di rallentamento dello sviluppo di una didattica, per così dire, "normale", pensata per il resto della classe, quando al contrario, dal mio punto di vista, non farebbero altro che recare benefici all'intero gruppo.

Il filo conduttore tra questa testimonianza e la precedente è rappresentato dalla ritrosia a mettere in discussione i tempi e le modalità della "normale" routine didattica. Nello specifico però la valutazione esercita qui la sua negativa influenza a ritroso. Scelte inclusive dal punto di vista didattico sono infatti ostacolate dalla presenza degli Esami di Stato al termine dell'anno scolastico. Resta il fatto che, ancora una volta, è una valutazione concepita come fine piuttosto che come mezzo quella impedisce di mettere in discussione attività didattiche consuete e relazioni cristallizzate tra discenti, tra docenti, tra docenti e discenti.

Infine, proponiamo una riflessione legata al passaggio dal voto ai giudizi nella scuola primaria. Spesso, quando chi insegna intende valutare una prestazione (una prova strutturata o semistrutturata, un'interrogazione, un compito autentico) nel corso dell'attività didattica, il registro elettronico spinge a esprimere una votazione basata sui quattro livelli (in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato) stabiliti dall'Ordinanza ministeriale n. 172 del 4/12/2020 e dalle relative Linee guida. Tuttavia, tali livelli sono stati pensati per la scheda di fine quadrimestre e fine anno, non per la valutazione formativa in itinere. Obbligando a esprimere un voto sintetico (sia pure

non numerico) per ogni attività valutativa, il sistema burocratizza e svuota di significato un cambiamento normativo concepito per restituire feedback formativi rispetto alla singola prestazione. Forzare il feedback sui quattro livelli finali, in aperta contraddizione con quanto espresso dalle Linee guida e dalla relativa formazione ministeriale, compromette la possibilità di una restituzione descrittiva, analitica e criteriale, incentrata non su una scala ordinale ma sui punti di forza e di debolezza delle singole prestazioni e finalizzata a fornire alle alunne e agli alunni indicazioni per migliorare i propri lavori. Inoltre, tale sistema compromette la portata educativa del giudizio anche imponendo di esprimere ogni valutazione sulla base delle quattro dimensioni (situazione, continuità, autonomia, risorse) presenti nelle Linee guida, sebbene alcune di queste dimensioni siano valutabili nel tempo e non rispetto alla singola prestazione. In tal modo, viene indebolito il legame tra obiettivi, prestazione e valutazione.

Si segnala infine come il sistema non manchi di chiedere se il “voto” possa “fare media”, attestando così di non aver minimamente colto il significato didattico e docimologico del cambiamento proposto.

In sintesi, esattamente come nei due casi precedenti, le scelte compiute sembrano finalizzate a minimizzare quanto più possibile l'impatto che i cambiamenti hanno sulla routine di chi insegna. Qui però segnaliamo che se è vero che, come già evidenziato, la mancata messa in discussione di abitudini consolidate ostacola la valutazione educativa e i processi inclusivi, in questo terzo caso la scelta di procedere col pilota automatico compromette due prerogative della valutazione inclusiva come il carattere criteriale e non normativo dell'accertamento e il suo collegamento a obiettivi stabiliti in termini operativi (Mitchell, 2018).

3. Le caratteristiche della valutazione inclusiva

Negli ultimi decenni il mondo della valutazione è stato caratterizzato dall'emersione di numerosi *assessment*. Il processo inizia con Scriven (1967), che propone la distinzione tra *formative* e *summative assessment*, procede negli anni Novanta con *l'autentic assessment* e accelera notevolmente al passaggio del secolo quando, in pochi anni, compaiono *l'assessment for learning* (Stiggins

2002; Wiliam, 2000; 2011), *l'assessment as learning* (Earl, 2013), il *narrative assessment* (Dunn, 2004), il *sustainable assessment* (Boud, 2000), *l'inclusive assessment* (Watkins, 2007). Nella letteratura in lingua inglese, l'impiego del termine *assessment* in luogo di *valuation* (Dewey, 1938) o di *evaluation* (Stame, 2016) attesta la centratura sui processi di apprendimento della valutazione oggetto di attenzione e ha un interessante risvolto etimologico. Laura Greenstein, nel suo testo (2016) sul *formative assessment*, ricorda che il termine *assessment* deriva dal latino "assidersi", ovvero sedersi accanto. Basandosi su tale etimologia, Greenstein allude al ruolo che la valutazione può giocare in funzione educativa, come strategia di supporto al miglioramento. Tuttavia, l'etimologia del termine riserva anche consonanze con dinamiche valutative di natura opposta. In primo luogo, *assessment* rimanda anche ad "assidere" — mettere a sedere — inteso come distanziare. L'insegnante che "mette sedere" una studentessa o uno studente valuta stabilendo le distanze e, dall'alto della cattedra, abbassa il livello dei soggetti sottoposti a valutazione. In secondo luogo, *assessment* rinvia anche ad "assediare". Assedia chi interroga allo scopo di far cadere in errore studentesse e studenti, non di rado ponendo domande al solo scopo di attestare la legittimità di un giudizio preconfezionato.

La diffusione, anche all'interno della classe docente, di concezioni dell'*assessment* coerenti con il distanziamento e con l'assedio rende estremamente difficile il passaggio a una valutazione autenticamente educativa, concepita come mezzo per regolare insegnamento e apprendimento. Per questo, è fondamentale esplicitare a quali condizioni la valutazione può agire come mezzo educativo. Abbiamo definito la valutazione educativa come processo che consente di formulare giudizi di valore sulla distanza tra realtà e obiettivi allo scopo di ridurre tale distanza. Ricontriamo in questa definizione tre elementi, ovvero (1) un giudizio di valore, (2) una misurazione di una distanza tra aspettative e realtà e, infine, (3) una comunicazione utile all'assunzione di decisioni. Proviamo a inquadrare questi tre elementi dal punto di vista dell'inclusione.

Partiamo dalla valutazione come espressione di un giudizio di valore. Questo aspetto attesta il fatto che la valutazione è sempre una forma di gestione del potere. Da questo punto di vista, il ricorso allo sguardo altrui è un processo inclusivo che migliora l'affidabilità e la validità del processo valutativo. Inoltre, sappiamo che una maggiore condivisione di funzioni, oggetti,

strumenti e criteri di valutazione è associata con una maggiore efficacia educativa e orientativa della valutazione. Rizzo et al. (2020), lavorando su 1200 Istituti a indirizzo musicale, rilevano che il livello di inclusione è associato non alla scelta di semplificare la prova di orientamento ma a quella di concordarla coi referenti per l'Inclusione. In generale, conferire a docenti, studentesse e studenti responsabilità crescenti nel processo valutativo, assicurare loro maggiori possibilità di comprensione profonda, sviluppando autonomia nella regolazione e nella conduzione delle esperienze di insegnamento e apprendimento migliora l'efficacia del riscontro, come evidenziano i lavori di Earl (2013) e Boud (2000). Gli item presenti nell'Indice per l'inclusione (Demo, 2017) con le loro domande-guida rappresentano un'ottima definizione operativa di tale dinamica, rivelando la dimensione politica di ogni atto valutativo. Tenuto conto del ruolo che nella valutazione giocano stereotipi e pregiudizi (tabella 1) possiamo concepire la valutazione educativa e inclusiva come una valutazione che perviene a giudizi più equi, affidabili ed efficaci dando voce a una pluralità di sguardi, soggetti e intelligenze.

Alone	Influenza di elementi non pertinenti.
Contagio	Influenza del giudizio altrui.
Contraccolpo	Modificazione della didattica in funzione della valutazione.
Distribuzione forzata	Forzatura delle differenze individuali entro uno schema prefissato.
Pigmaliione	Adeguamento dell'apprendimento alle aspettative di chi insegna.
Successione/Contrasto	Sovrastima o sottostima sulla base del confronto con alti soggetti.
Stereotipia	Forte incidenza di giudizi precedenti (fissità valutativa).

Tabella 1 – Elementi di distorsione del processo valutativo

Il secondo elemento riguarda il ruolo giocato nella valutazione dal processo di misurazione, qui inteso come accertamento della distanza tra il livello degli apprendimenti auspicato e quello effettivo. Dal punto di vista inclusivo (Corsini, 2018), assume centralità la scelta di descrivere i pieni, non i vuoti,

ovvero di ricorrere a strumenti in grado di fornire un accertamento criteriale e rendere conto dei progressi di ciascuno in termini di padronanza, anche attraverso un impiego proattivo dell'errore (mai concepito come stigma). Al contrario, basare il giudizio sul confronto con altri soggetti o con prestazioni medie di gruppi incide negativamente sullo sviluppo di una adeguata motivazione intrinseca ed è associato alla scelta di escludere dal processo di accertamento determinati soggetti (Schuelka, 2013), indice della tendenza a concepire l'eterogeneità come problema e la diversità in termini di deficit. Un secondo aspetto fondamentale, collegato al primo, è la delineazione di obiettivi operativi intermedi. Questi non solo rendono più affidabile l'accertamento, ma soprattutto assumono un ruolo fondamentale nei processi di autoregolazione dell'apprendimento, sviluppando autoefficacia e motivazione intrinseca (Ames, 1992). Il ricorso a un accertamento criteriale e un'adeguata formulazione di obiettivi sono facilitati dall'impiego di affidabili descrittori dell'apprendimento.

La terza caratteristica della valutazione educativa, cioè il suo avere la finalità di contribuire a ridurre la distanza accertata attraverso la misurazione, comporta una focalizzazione dell'attenzione sulla comunicazione del riscontro valutativo. Se è vero che a rendere educativa la valutazione non è l'impiego di certi strumenti ma l'uso delle informazioni raccolte attraverso di essi da parte di chi insegna e di chi apprende, allora una valutazione è chiamata a esprimere feedback (Nicol, 2010; Restiglian & Grion, 2019) che siano

- comprensibili: espressi con un linguaggio chiaro che le studentesse e gli studenti possano capire;
- selettivi: focalizzati su alcuni aspetti su cui le studentesse e gli studenti possano agire per migliorare;
- specifici: riferiti a precisi aspetti del compito a cui il feedback si applica;
- contestualizzati: riferiti ai criteri di valutazione;
- equilibrati: focalizzati sia sugli aspetti positivi del compito che sulle aree di miglioramento;
- proiettati al futuro: riferiti a come gli studenti e le studentesse possano migliorare i propri futuri prodotti.

4. Per concludere: provare l'inclusione

È sufficiente dare uno sguardo a uno strumento valutativo come l'Index di Booth e Ainscow per comprendere come l'inclusione costringa a fare i conti con fattori di iniquità che non riguardano esclusivamente il singolo individuo ma che, operando attraverso dinamiche classiste, abiliste e sessiste, chiamano in causa ostacoli che operano a livello sistemico. Nel contributo abbiamo preso spunto da tre casi critici, a loro modo emblematici della scarsa consapevolezza dell'importanza concepire l'inclusione, la documentazione e la valutazione come prassi trasformative. Uno degli aspetti che maggiormente colpiscono le colleghe e i colleghi che svolgono attività di formazione nei contesti educativi è il divario tra quanto avviene in troppe scuole e università e quello che abbiamo imparato negli ultimi decenni sulle scelte che generalmente consentono di trasformare e arricchire l'esperienza di studentesse, studenti e insegnanti. Questa discrasia non è certo una novità, né può essere considerata una peculiarità italiana. Infatti, un quarto di secolo fa Black e Wiliam (1998) lamentavano, rispetto alla valutazione formativa, la stessa identica frattura: sappiamo bene da vent'anni perché e come impiegare la valutazione come strategia didattica – scrivevano – eppure la valutazione formativa non è diffusa nelle nostre scuole.

Torniamo sui nostri casi. È davvero difficile pensare che, da anni, lavori come quelli di Ianes e Cramerotti (2013), Cottini (2015), Mitchell (2018) non offrano spunti di riflessione utili ad affrontare il primo problema individuato. Quanto al secondo, lavori e strumenti come quelli della scuola pavese (Bondioli, Savio 2004) rappresentano oramai da decenni risorse estremamente utili per impiegare l'autovalutazione in senso trasformativo. Più recentemente, Demo (2017) mostra efficacemente come sia possibile lavorare con l'Index per rendere la redazione del RAV un processo radicalmente inclusivo.

Cosa impedisce allora un'adeguata diffusione di tali approcci?

Per provare a fornire una risposta, sia pure non definitiva, ci sia concessa una breve digressione relativa al terzo caso richiamato, quello della valutazione nella scuola primaria. Nel corso dell'ultimo anno, assieme a collaboratrici e collaboratori della cattedra di Pedagogia sperimentale e valutazione scolastica (Università Roma tre, dip.to di Scienze della Formazione), abbiamo raccolto testimonianze sulle scelte effettuate da scuole e insegnanti che da un

lato hanno riconsiderato il proprio modo di progettare, realizzare e valutare in itinere le attività didattiche usando le dimensioni come criteri di osservazione e strumento per la documentazione e, dall'altro, hanno faticosamente trattato e negoziato con i gestori di registri elettronici chiaramente non pensati per documentare i percorsi di apprendimento e per restituire feedback descrittivi e formativi, concordando pazientemente con essi interventi di modifica sostanziale degli ambienti digitali. Si tratta, e questo spiega la limitata diffusione di questa e altre scelte trasformative, di un lavoro impegnativo e dall'esito mai scontato, che non comporta ricette di immediata applicazione né è commissionabile a un singolo individuo, ma si apre alla fallibilità e va intrapreso collegialmente, aprendosi al contributo che lo sguardo di alunne, alunni e famiglie può offrire (Parigi, 2021).

Si tratta di dinamiche che, per richiamare Mitchell, sono inevitabilmente legate allo sviluppo strategie contestuali: se si vuole strappare l'apprendimento alla tirannia esercitata da una routine irriflessa, inautentica, antieducativa, è necessario agire come comunità.

L'inclusione nasce per mettere in discussione la normalità e, da questo punto di vista, avversa radicalmente ogni forma di legittimazione di un sistema che esclude dal punto di vista culturale, sociale ed economico. Per questo, è necessario dare prova dei processi inclusivi mettendoli e mettendosi alla prova, provando a farsi carico delle rimodulazioni degli spazi e dei tempi educativi che essi comportano. L'alternativa è quella di farsi trascinare nell'individualismo mortificante della commiserazione e nell'impotenza appresa, passioni tristi alleate abituali di ogni status quo.

Bibliografia

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere*. Junior.
- Batini, F., Bertolucci, M., & De Carlo, E. (2017). Fight dispersion through education: The results of the first cycle of the NoOut Project. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 201-212.

- Black P., Wiliam D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bondioli A., & Ferrari M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e processi*. Bologna, Junior.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (a cura di). *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 85-94). Pensa MultiMedia.
- Corsini, C. (2021). Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione. *L'Ospite Ingrato*, 9, 111-119.
- Cottini, L. (2015). *Evidence-based education e didattica speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Carocci.
- De Landsheere, G. (1973). *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*. La Nuova Italia. (Originale pubblicato 1971)
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Laterza.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione*. Erickson.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Livering Publishing Corporation.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. Holt and Co.
- Dewey, J. (1939). *Theory of valuation*. The University of Chicago Press.
- Dunn, L. (2004). Developmental assessment and learning stories in inclusive early intervention programmes: Two constructs in one context. *NZ Research in Early Childhood Education*, 7, pp. 119-133.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fasce, P. (2020). Sul vanverismo pedagogico. *Rivista di Pedagogia Critica*, 7, pp. 355-364.
- Greenstein, L. (2016). *What teachers really need to know about formative assessment*. ASCD.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Erickson. (Originale pubblicato 2014)

- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Ordinanza ministeriale n. 172, 4/12/2020, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*.
- Pacchi, C., & Ranci, C. (a cura di) (2017). *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. FrancoAngeli.
- Parigi, L. (2021), La comunicazione con le famiglie. Questioni chiave ed esperienze. In Nigris E., Agrusti, G. (a cura di). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. (pp. 122-135), Pearson.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, 195-222.
- Rizzo, A. L., Chiaro, M., Corsini, C., & Sapuppo, F. (2020). Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: Una ricerca nazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 158-168.
- Schuelka, M. (2013). Excluding students with disabilities from the culture of achievement: The case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, 28(2), 1-15.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne & M. Scriven (a cura di), *Perspectives of curriculum evaluation*, Vol. I, (pp. 39-83). Rand McNally.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. FrancoAngeli.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Watkins, A. (2007). *Assessment in inclusive settings. Key issues for policy and practice*, European Agency for Development in Special Needs.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- William, D. (2000). *Integrating formative and summative functions of assessment*. [Presentazione paper] International Congress on Mathematics Education.
- William, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.