

# *Accountability e inclusione: una contraddizione chiave del sistema scolastico italiano*

## *Accountability and inclusion: a key contradiction of the Italian school system*

**Gianluca Consoli**

Sapienza, Università di Roma – gianluca.consoli@uniroma1.it

**Giordana Szpunar**

Università di Roma – giordana.szpunar@uniroma1.it

This paper focuses on the relationship between accountability and inclusion in the Italian school system. It argues that this relationship constitutes an actual contradiction that threatens the effectiveness of inclusive processes. On the basis of scientific results, researches and reflections of inclusive studies, school good practice, and the relevant norms about inclusion, the paper suggests that the key principle of the Italian inclusion system, that is the personalization-individualization realized through the common planning of learning objectives, is not implemented in its authentic form, as a complex, multiple and multifaceted process. The paper shows that the impoverished realization of the key principle is a consequence of the control and standardization instances derived from the external accountability system, and in particular from the form and logic of central exams evaluation.

**Key-words:** inclusion, accountability, central exam, learning objectives, evaluation.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



## 1. Il modello italiano di accountability

Come è noto, il concetto di *accountability* non nasce direttamente nell'alveo della riflessione sulla scuola, ma piuttosto deriva dall'organizzazione delle amministrazioni pubbliche (MacPherson, 1990). Inoltre, rappresenta una nozione internamente articolata che può essere realizzata in modalità molto differenziate. A questo proposito vi è un ampio dibattito, che da tempo cerca di individuare gli elementi definitori del concetto (Glass, 1972), fornire una classificazione in merito ai destinatari (Elmore, 1990), valutarne l'efficacia (Carnoy, Elmore, Siskin, 2003).

In Italia, nel corso del tempo, il sistema di *accountability* è stato implementato nella scuola all'interno del più ampio progetto di decentramento funzionale ed è stato esplicitamente rivolto al controllo e alla standardizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento, così come alla promozione del successo formativo. I perni del sistema italiano di *accountability* focalizzati in questa sede sono le prove nazionali Invalsi e gli esami di Stato conclusivi del primo ciclo e del secondo ciclo di istruzione. In merito alle prove nazionali, il sistema di *accountability* rappresenta una versione mista tra valutazione esterna di tipo sommativo e valutazione interna di tipo formativo, in quanto i risultati delle prove sono comunicati alle scuole. In merito al secondo, si ha una valutazione esterna, soprattutto nel caso dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo se si considerano le differenze nella composizione della commissione (interna per l'esame del primo ciclo, mista per l'esame del secondo ciclo) e l'elaborazione delle prove (locale per il primo ciclo, nazionale per le due prove scritte del secondo ciclo).

Proprio a quest'ultimo proposito, va ricordato che vi sono risultati empirici controversi sul sistema di *accountability* in generale e, in modo particolare, sull'esame centralizzato. Definita l'efficacia in relazione al rendimento e al successo, i dati mostrano una correlazione positiva significativa tra l'esame centralizzato e l'efficacia, correlazione che però viene meno se si tengono in considerazione gli aggiustamenti per status socio-economico: in tal caso l'esame non comporta più alcun vantaggio (Scheerens, 2016).

## 2. La programmazione comune come principio chiave del sistema di inclusione italiano

Nel corso del tempo i presupposti del sistema scolastico italiano si sono sviluppati in modo coerente intorno a una linea di fondo molto avanzata che individua nella programmazione comune una forma indispensabile di tutela del diritto allo studio (Ianes, Canevaro, 2016). Il principio chiave della programmazione comune trova la sua ragione d'essere nel dettato costituzionale (artt. 3 e 34), ha avuto un passaggio fondamentale nel superamento del modello per classi differenziali (L. 517/77), acquisisce la sua fisionomia attuale con la L. 104/92. Per programmazione comune si intende la prospettiva in base alla quale la personalizzazione/individualizzazione del percorso formativo deve essere fondata su obiettivi di apprendimento definiti in correlazione con quelli della classe. "Si è integrati in un contesto quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro e non quando si vive, si lavora gli uni accanto agli altri" (*Linee guida per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009, p. 15).



Questo principio chiave ha il suo apice nel recente Documento di lavoro MIUR 2018, allegato alla Nota Miur 1143 del 17/05/2018 *L'autonomia scolastica per il successo formativo*, nel quale vi è un esplicito rinvio all'*Universal Design for Learning*, approccio secondo cui l'accesso all'apprendimento va garantito a tutti non attraverso aggiustamenti successivi della programmazione di classe, ma fornendo a priori molteplici modalità di insegnamento-apprendimento che siano in grado di incontrare i bisogni formativi di ciascuno (Rose, Meyer, 2007). D'altra parte, il principio chiave della programmazione comune, declinato in questa versione radicale, appare pienamente coerente anche con la riflessione e la ricerca nazionale interna alla didattica speciale, largamente concorde nel ritenere irrinunciabile il cosiddetto "principio di normalità" formulato da Lanes (2006), per il quale nella personalizzazione/individualizzazione "meno si cambia e si adatta e meglio è". Su questa stessa linea, solo per indicare alcuni autori significativi, anche Calvani (2012, p. 88) e Cottini (2017, p. 82).

### 3. Le forme della programmazione comune degli obiettivi di apprendimento

Per continuare prendendo ancora come riferimento la riflessione e la ricerca interna alla didattica speciale, nazionale e internazionale (d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015; Trisciuzzi, Fratini, Galanti, 2015; Mitchell, 2018), da tempo è stata chiarita l'intima complessità della programmazione comune, che può articolarsi in diverse procedure di adattamento. A questo proposito, nel declinare il suo richiamato principio di normalità, Lanes ha proposto una sintesi delle diverse modalità di personalizzazione/individualizzazione che possono essere applicate, secondo un ordine crescente in relazione alla gravità del deficit e alla complessità del compito: sostituzione, facilitazione, semplificazione, scomposizione (Lanes, Cramerotti, 2009; Lanes, Cramerotti, 2013).

La sostituzione va intesa come traduzione dello stimolo in un altro codice o in un altro linguaggio (per esempio, con l'utilizzo della lingua dei segni, della registrazione audio dei testi, etc.), oppure attraverso il ricorso ad altre modalità per effettuare l'azione (per esempio, con l'uso del computer). Non si ha, perciò, nessuna semplificazione, concepita come una riduzione degli obiettivi di apprendimento. Piuttosto, si cura l'accessibilità dell'input e la realizzazione dell'output.

La facilitazione rappresenta una ricontestualizzazione degli obiettivi, che possono essere collocati in ambienti reali, realizzati in contesti cooperativi o con situazioni di tutoring, supportati dall'uso di tecnologie, laboratori, uscite, simulazioni. Anche in questo caso non si ha semplificazione, piuttosto si usano stimoli aggiuntivi come aiuti, quali per esempio colori, immagini, mappe, modelli competenti.

La semplificazione, invece, interviene quando le altre due modalità di adattamento degli obiettivi non sono efficaci: non si può prescindere allora dalla riduzione della difficoltà dell'obiettivo, agendo in modo coerente su uno o più aspetti. Si può intervenire sul lessico rendendolo meno complesso; si può ridurre la complessità concettuale ricorrendo a un ordine inferiore di elaborazione di natura più concreta; possono essere semplificati i criteri di corretta esecuzione delle azioni, per esempio ammettendo più approssimazioni ed errori.



Infine, la scomposizione costituisce un ulteriore e più radicale livello di adattamento: la disciplina viene scomposta nei suoi nuclei fondanti in modo da individuare all'interno di questi le attività accessibili all'alunno fino a proporre a quest'ultimo la sola partecipazione alla cultura del compito in modo da evitare vissuti di estraneità. Come afferma Cottini (2017, pp. 105-106),

in alcune occasioni si riuscirà a lavorare su obiettivi comuni; in altre gli stessi dovranno essere ridotti, modificati o tradotti; in altre ancora sarà possibile far restare l'allievo in classe per un certo tempo con la finalità di fargli apprezzare alcuni concetti generali di quello che si sta trattando, anche se gli argomenti possono risultare troppo complessi per lui; in varie occasioni, infine, si possono prevedere lavori individualizzati, pure diversi da quelli dei compagni, da svolgere comunque in classe. Ci saranno poi dei momenti, non troppo prolungati nel tempo, nei quali l'uscita dalla classe può risultare necessaria per perseguire obiettivi strategici non compatibili con un lavoro in un contesto integrato.

## 4. Le forme della programmazione comune: dalla disabilità ai Bisogni Educativi Speciali

Il principio di fondo della programmazione comune trova una realizzazione altrettanto complessa e sfaccettata anche oltre la sfera della disabilità nell'orizzonte dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Per documentare questa complessità, in via esemplificativa si può fare riferimento alla dislessia, disturbo specifico di apprendimento molto diffuso e tutelato dalla L. 170/2010. Alla luce degli obiettivi di apprendimento presenti nelle *Indicazioni Nazionali per il Primo Ciclo*, possono presentarsi almeno quattro diversi casi esemplari nei quali modulare la programmazione comune.

L'abilità richiesta può impattare direttamente e completamente il dominio coinvolto dal DSA. Per esempio, nelle *Indicazioni Nazionali del Primo Ciclo* per la classe terza della scuola secondaria di I grado, nella disciplina di Italiano, sotto l'etichetta di competenza "Lettura", si ha come obiettivo specifico di apprendimento: "leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e interruzioni per seguire lo sviluppo del testo e permettendo a chi ascolta di capire". Ebbene, una delle misure dispensative più diffuse nelle scuole riguarda proprio la lettura ad alta voce, in quanto l'insistenza sulla lettura di lunghi testi spesso ad alta voce o sulla scrittura, può mettere in difficoltà il dislessico. Tale richiesta può essere sostituita con brani più brevi, attività di visualizzazione e attività pratiche, ascolto di lezioni senza ridurre l'impegno della richiesta, ma cambiandone semplicemente la modalità (Cornoldi, 2019). In questo caso mantenere comune nella programmazione il suddetto obiettivo di apprendimento significa semplicemente non rispettare le tutele previste dalla L. 170/2010.

L'abilità richiesta può impattare direttamente il profilo di difficoltà coinvolto dal DSA. Ancora dalle *Indicazioni Nazionali del Primo Ciclo* per la classe terza della scuola secondaria di I grado, nella disciplina di Italiano, sotto l'etichetta di competenza "Ascolto e parlato", si ha come obiettivo specifico "ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione: durante l'ascolto (presa di appunti, parole chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti, esplicitazione delle parole chiave, ecc.)". Nel caso previsto del pren-



dere appunti, è noto che la dislessia comporta una specifica difficoltà, tanto che nelle scuole l'attività è spesso sostituita con altre strategie, basate soprattutto sulla elaborazione di mappe (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017).

L'abilità richiesta può impattare parzialmente il profilo di difficoltà coinvolto dal DSA. Ancora dalle *Indicazioni Nazionali del Primo Ciclo* per la classe terza della scuola secondaria di I grado, nella disciplina di Italiano, sotto l'etichetta di competenza "Lettura", si ha come obiettivo specifico di apprendimento "ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici". Anche in questo caso, è noto che la dislessia è legata a una inadeguata memoria di lavoro, alla labilità dell'attenzione, alla difficoltà di individuare nuclei informativi e di svolgere inferenze, alla inadeguata comprensione del testo, all'oscuro controllo sulla propria comprensione (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012). In questo caso, l'obiettivo di apprendimento può essere comune, ma appare indispensabile graduarlo in livelli.

Infine, l'abilità richiesta può essere pienamente coerente con il profilo di difficoltà coinvolto dal DSA. Ancora nelle *Indicazioni Nazionali del Primo Ciclo* per la classe terza della scuola secondaria di I grado, nella disciplina di Italiano, sotto l'etichetta di competenza "Scrittura", si ha come obiettivo specifico di apprendimento: "scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici". Nelle scuole gli schemi vengono ampiamente utilizzati come misura compensativa (Stella, Savelli, 2011; Ventriglia, Storace, Capuano, 2017): è questo un caso esemplare nel quale, in accordo con i principi dell'*Universal Design for Learning*, si può facilmente invertire l'andamento della programmazione, che può muovere dalle specifiche esigenze dell'alunno con bisogno educativo speciale ed essere estesa utilmente a tutta la classe.

## 5. La versione unilaterale della programmazione nella "pedagogia ministeriale"

Tanto la didattica speciale quanto le pratiche scolastiche mostrano con tutta chiarezza che la programmazione comune, quale principio di fondo del sistema inclusivo italiano, ha necessariamente una realizzazione plurale e articolata nella quale gli obiettivi di apprendimento, delineati nei documenti programmatici nazionali, possono e devono essere sottoposti a diverse forme di adattamento per incontrare le esigenze formative specifiche degli alunni in condizione di BES. Questo dato conclamato, tuttavia, trova una rappresentazione ambigua e confusa nella cosiddetta "pedagogia ministeriale" che emerge dalla normativa di riferimento.

Per ripercorrere rapidamente i passi pertinenti, si può partire dalla stessa L. 170/2010, nella quale l'art. 5 c.2 lettera b specifica che si possono avere "misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere". Dunque, in primo luogo va sottolineato che la legge si riferisce a "concetti" e non fa uso della nozione di "competenze", come invece dovrebbe essere in base ai documenti programmatici nazionali e alla *Raccomandazione europea sulle competenze chiave* (che, va ricordato, ha avuto la sua prima edizione nel 2008). In secondo luogo, la legge richiama oscuramente "prestazioni non essenziali", lasciando intendere, in contrasto con quanto si è visto finora, che la programmazione non deve mai modificare gli obiettivi di apprendimento, ma solo alcune atti-



vità non essenziali per il loro conseguimento. In linea con questa lettura restrittiva, Le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* del 2011 stabiliscono che “l’adozione delle misure dispensative [...] dovrà essere sempre valutata sulla base dell’effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell’alunno o dello studente in questione” (p. 7).

Tuttavia, in antitesi con questa posizione, nella Circolare ministeriale n. 8 del 6/3/2013, con la quale si introduce nel sistema scolastico italiano il concetto di BES, si legge (p. 2) che

il piano didattico personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale.

Quindi, in costanza di obiettivi di apprendimento, le programmazioni possono quantomeno lavorare sui livelli. Con un altro capovolgimento di interpretazione, però, la Nota MIUR 2563 del 22/11/2013, redatta proprio per chiarire la circolare 8/2013, la contraddice in pieno precisando che “tutte queste iniziative hanno lo scopo di offrire maggiori opportunità formative attraverso la flessibilità dei percorsi, non certo abbassare i livelli di apprendimento” (p. 3). Si esclude, pertanto, qualsiasi intervento sulla riduzione del livello degli obiettivi di apprendimento. Questa visione è confermata dalle *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* (2014), in cui si afferma che occorre tenere conto del percorso di apprendimento e modulare la valutazione per gli alunni stranieri in modo specifico, “senza abbassare in alcun modo gli obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa” (p. 13).

Nella stessa direzione si muove anche la Nota MIUR 1143/2018 già ricordata, nella quale si afferma che non si devono ridurre i traguardi da raggiungere, ma favorire percorsi diversi affinché questi traguardi siano raggiunti. Per segnalare l’aumento della confusione concettuale, tuttavia, va ricordato che il termine “traguardo” nei documenti nazionali di programmazione è associato alle competenze e non agli obiettivi specifici di apprendimento, che vengono declinati in termini di conoscenze e abilità.

Insomma, tra confusioni terminologiche e operative, la normativa italiana sostiene in linea di massima una visione unilaterale della programmazione comune, molto lontana dalla complessità che invece le attribuiscono sia la didattica speciale sia le buone pratiche in essere nella scuola. Molto lontana anche dalla complessità che le attribuiscono i dati psicologici e clinici già chiariti nei paragrafi precedenti (cfr., per es., Stella, Savelli, 2011; Vio et alii, 2012; Cornoldi, 2019). Da questo punto di vista va evidenziato che il DSM-5 (*Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*) riconosce con nettezza che i disturbi specifici di apprendimento, nel presentarsi secondo diversi livelli, possono comportare anche gravi difficoltà nelle capacità di apprendimento che coinvolgono diversi ambiti scolastici e che richiedono necessariamente un insegnamento continuo, intensivo, personalizzato e specializzato. E, anche in presenza di facilitazioni o servizi appropriati a casa e a



scuola, l'individuo potrebbe comunque non essere in grado di completare tutte le attività in modo efficiente (APA, 2014).

Di contro ai dati scientifici, le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* (2011), con un ottimismo tanto apodittico quanto immotivato, dichiarano: “posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo il discente può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti” (p. 4). Sulla stessa linea la Circolare USR Emilia-Romagna 6721/2013, in cui si afferma che “la personalizzazione non è da intendersi come una condizione immutabile nel tempo ma come una struttura di sostegno (*scaffolding*, secondo la denominazione di Bruner) che consente alla persona con difficoltà di affrontarle, di acquisirne consapevolezza, di imparare a gestirle, superarle” (p. 8). Insomma, i DSA e più in generale i BES, quale che sia la loro natura e il loro livello di gravità, sembrano essere sempre e comunque superabili.

## 6. La programmazione comune tra valutazione locale e valutazione centrale

Questa linea di ottimismo predeterminato, contrario ai risultati scientifici, alla didattica speciale e alle buone pratiche, segna anche le indicazioni normative relative alla valutazione. A questo proposito, punto di riferimento indispensabile è il D.M. 5669/2011. All'art. 6 c. 2 si stabilisce che

le istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare – relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove – riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.

Dunque, nella valutazione locale delle scuole, in piena coerenza con gli adattamenti predisposti nell'ambito della programmazione comune, si può intervenire tanto nella modalità di somministrazione della prova, con particolare riferimento ai tempi di esecuzione, quanto nella strutturazione della prova. Anche solo in base a quanto si è rapidamente esemplificato nel paragrafo a proposito della dislessia, è infatti del tutto evidente che la prima tipologia di intervento è adatta solo in alcuni casi di DSA.

Tuttavia, la possibilità di intervenire sulla strutturazione della prova viene poi esclusa nel successivo comma 3 a proposito degli esami di Stato nel quale si specifica che

Le Commissioni degli esami di Stato, al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, tengono in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Sulla base del disturbo specifico, anche in sede di esami di Stato, possono riservare ai candidati tempi più lunghi. Le medesime Commissioni assicurano, altresì, l'utilizzazione di idonei strumenti compensativi e adottano criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, anche con riferimento alle prove nazionali Invalsi previste per gli esami di Stato, sia in fase di colloquio.





Vi è perciò una notevole differenza tra la valutazione locale e la valutazione centrale dell'esame di Stato: a differenza di quanto accade per le prime, per le seconde non si può intervenire sulla strutturazione della prova. Questa posizione è confermata da tutta la normativa di riferimento successiva relativa sia agli esami di Stato sia alle prove nazionali Invalsi (D.Lgs. 62/2017; D.M. 741/2017; Nota MIUR 1865/2017; Nota Miur 2936/18; Nota 5772/2019 Indicazioni in merito allo svolgimento degli Esami di Stato a.s. 2018/19; O.M. 205/2019 Esami di stato secondo ciclo a.s. 2018/19). Per gli allievi in condizioni di disabilità, che sostengono gli esami di Stato conclusivi dei due cicli con valore legale del titolo di studio, si può ricorrere tanto a strumenti compensativi e misure dispensative quanto a prove differenziate con valore equivalente stabilite dal Consiglio di classe. Allo stesso modo nelle prove Invalsi, oltre alle misure compensative e dispensative si possono apportare specifiche adattamenti alle prove fino a scegliere per l'esonero. Al contrario, per gli allievi in condizioni di DSA e BES con diagnosi, che sostengono gli esami di Stato conclusivi dei due cicli con un percorso didattico ordinario, cioè senza alcuna dispensa, si possono predisporre tempi più lunghi e strumenti informatici compensativi. Per i BES senza diagnosi si può ricorrere solo a strumenti compensativi. Lo stesso vale anche per le prove Invalsi.

Pertanto, con l'eccezione della disabilità, in sede di valutazione centralizzata (esame di Stato e prove Invalsi) per l'universo dei DSA e dei BES non si può predisporre nessun adattamento relativo alla strutturazione della prova, in modo pienamente contrario a quanto avviene nella valutazione personale ordinaria, così come peraltro è esplicitamente previsto dalla normativa che è stata richiamata. In questo modo la confusione riscontrata nel paragrafo precedente in merito alle indicazioni della normativa sulla programmazione degli obiettivi di apprendimento si traduce nell'ambito della valutazione in una vera e propria contraddizione. Nel sistema scolastico italiano la valutazione centrale e la valutazione locale rispondono a due logiche inclusive largamente antitetiche.

Si comprende bene, a questo punto, come l'ottimismo predeterminato riscontrato nel paragrafo precedente a proposito della programmazione comune degli obiettivi di apprendimento, contrario ai risultati scientifici, alla didattica speciale e alle buone pratiche in essere, ha la sua unica ragione d'essere nell'esigenza di conciliare l'istanza di personalizzazione/individualizzazione dell'inclusione con l'istanza della controllabilità/standardizzazione propria del sistema di *accountability* esterna. Per arrivare alle forme standard della valutazione centrale tutte le iniziative di *scaffolding* devono essere necessariamente riassorbite per tempo, prima dell'esame finale.

In questo quadro, considerato che è la valutazione finale dell'esame centralizzato ad avere conseguenze amministrative, ossia a determinare in ultimo la promozione o la bocciatura, è inevitabile che la logica della valutazione centrale produca notevoli effetti a ritroso sulle pratiche della valutazione locale, quantomeno con l'approssimarsi degli esami. La mediazione tra le due forme di valutazione, pertanto, si risolve inevitabilmente in una netta predominanza dell'istanza della standardizzazione (Corsini, 2018, 2019). Ne consegue che proprio gli aspetti più avanzati del sistema italiano di inclusione, in particolare le forme plurali e sfaccettate della programmazione per obiettivi comuni, vengano svuotati dall'interno e resi di fatto mere dichiarazioni di principio.





## 7. Conclusioni

Da diversi punti di vista la scuola italiana è un sistema a *patchwork*, nel quale si sovrappongono principi e tendenze tra loro contrastanti, con inevitabili conseguenze sull'efficacia e la qualità del sistema (Guasti, 2012; Baldacci, 2019; Consoli, Szpunar, Sposetti, 2019). L'ambito dell'inclusione è una dimensione esemplare che concorre a rendere ancora più confuso questo *patchwork*. Da una parte, a livello delle dichiarazioni di principio, vi è l'ideale della programmazione comune degli obiettivi di apprendimento come processo internamente plurale e articolato posto a garanzia del diritto allo studio. Dall'altra parte, la logica di standardizzazione della valutazione centralizzata determina a ritroso l'esigenza di una programmazione comune unilaterale e rigida quale strumento di realizzazione del sistema di *accountability* esterno.

In questo quadro confuso e contraddittorio, praticare in modo efficace l'inclusione è un compito che in sostanza viene lasciato alla buona volontà dei docenti e alla loro capacità di mediare in via di fatto tra istanze di fondo in profonda antitesi tra loro. Da questo punto di vista, perciò, va ribadito che i limiti dell'inclusione in Italia dipendono non solo da una carenza di risorse (problema pesante e grave, come confermato dal D. Lgs. 66/2017, art. 7 comma 2bis) e di formazione (problema pesante e grave, come confermato dall'esaurimento delle graduatorie di personale specializzato anche nel corrente anno scolastico), ma, in misura significativa, anche da un problema di obiettivi e di mezzi che il sistema scolastico delinea in modo quantomeno ambiguo e vago.

## Riferimenti bibliografici

- APA (American Psychiatric Association) (2014). *DSM-5® Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Calvani A. (2012). *Per una istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Carnoy M., Elmore R., Siskin L. (Eds.) (2003). *The new accountability, high schools and high-stakes testing*. New York-London: Routledge.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2017). *Metodo di studio e DSA*. Roma: Carocci.
- Consoli G., Szpunar G., Sposetti P. (2019). Per una scuola efficace. Criticità della didattica per competenze e strategie di miglioramento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11, 18, 32-49.
- Cornoldi C. (ed.) (2019). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corsini C. (2019). La valutazione tra controllo e sviluppo. *Scuol@Europa*, IX, 28, 8-9.
- Corsini C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds.), *Diritti cittadinanza inclusione* (pp. 85-94). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Elmore R.F. (1990). *Restructuring school: The next generation of education reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Glass G.V. (1972). The many faces of educational accountability. *Phi Delta Kappan*, 53, 636-639.
- Guasti L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson.



- lanes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- lanes D., Canevaro A. (eds.) (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes D., Cramerotti S. (eds.) (2009). *Il piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- lanes D., Cramerotti S. (eds.) (2013). *Alunni con BES. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della D.M. 27/12/2012 e della C.M. n. 8*. Trento: Erickson.
- MacPherson R.J. (1990). *Educative accountability: Theory, practice, policy and research in educational administration*. Oxford: Pergamon.
- Mitchell D. (2018). *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Rose D.H., Meyer A. (2007). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. *Educational Technology Research and Development*, 55, 521-525.
- Scheerens J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*. London: Springer.
- Stella G., Savelli E. (2011). *Dislessia oggi*. Trento: Erickson.
- Trisciuzzi L., Fratini, C., Galanti M.A. (eds.) (2015). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2017). *DSA e strumenti compensativi*. Roma: Carocci.
- Vio C., Tressoldi E., Lo Presti G. (2012). *Diagnosi dei DSA*. Trento: Erickson.

## Riferimenti normativi

- Legge-quadro 104/92 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate
- L. 170/2010 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico
- D.M. 5669/2011 Alunni con Disturbo specifico di apprendimento
- D.M. 254/2012 Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo
- Miur (2009) Linee guida per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità
- Miur (2011) Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA
- Circolare ministeriale n. 8/2013 Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative
- Nota MIUR 2563/2013 Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti
- Circolare USR Emilia-Romagna 6721/2013 Alunni con bisogni educativi speciali
- D.Lgs. 62/2017 Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato
- D.M. 741/2017 Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione
- Nota MIUR 1865/2017 Indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo di istruzione
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa a «Competenze chiave per l'apprendimento permanente»
- Nota MIUR 1143/2018 L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno
- Nota Miur 2936/2018 Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di Istruzione
- Nota 5772/2019 Indicazioni in merito allo svolgimento degli Esami di Stato a.s. 2018/19;
- O.M. 205/2019 Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento dell'esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e paritarie – anno scolastico 2018/2019.