

# Per un sistema educativo formale di qualità, equo e inclusivo

## For an equitable, inclusive, and quality-oriented education system

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma  
roberto.melchiori@unicusano.it

### ABSTRACT

The need to ensure quality as well as equity in the Italian Education and Training System is directly related to the process of innovation that characterised the last decade of the national development. This process was the result of the numerous debates on the actual status of the Italian Education system. Both the educational and the vocational training systems are connected with respect for their capability of matching the expectations; in fact the two of them are essentially linked to the academic achievements of students, including the ones who have difficulties/disorders or certified special education requirements, and those enrolled in Lifelong Learning – or Life Wide Learning – activities linked to social and economic development.

L'esigenza di conferire qualità ed equità al sistema d'istruzione e formazione, direttamente connessa al processo d'innovazione maturato nell'ultimo decennio, ha sollecitato la riflessione su quanto le prestazioni del sistema italiano siano congruenti con le attese e comparabili con quelle di altri paesi europei. Ciò vale sia per il sistema d'istruzione e formazione professionale iniziale, legato essenzialmente al rendimento scolastico di tutti allievi, inclusi coloro che presentano una difficoltà certificata o un (fab)bisogno educativo speciale, sia per la formazione permanente – o apprendimento per tutto l'arco della vita (Life long wide learning) – collegata allo sviluppo sociale ed economico.

### KEYWORDS

Educational System and Training, Quality, Equity, Inclusive, Educational Research

Sistema d'istruzione e formazione, Qualità, Equità, Inclusione, Ricerca educativa

### Premessa

L'interesse per le prestazioni del sistema nazionale di istruzione e di formazione ha avuto un indubbio incremento nell'ultimo decennio. Le istituzioni preposte alla definizione e all'attuazione di politiche educative – il MIUR, le singole istituzioni scolastiche, gli Assessorati per l'istruzione e la formazione professionale degli Enti locali (Dlgs 112, 1998) – sono fortemente interessati sia agli esiti raggiunti dagli allievi nei vari livelli e gradi scolastici sia al contesto educativo, alle strutture e ai processi che favoriscono l'apprendimento degli allievi o ne condizionano negativamente i risultati, ovvero ai prodotti e agli *outcome*,

attraverso l'adozione di specifici interventi di politica educativa o socio-educativa.

In particolare, l'interesse in funzione dell'innovazione per il miglioramento si concentra principalmente nell'analizzare se e quanto le prestazioni del sistema educativo siano congrue rispetto alle attese e comparabili con quelle di altri paesi europei. Ciò vale sia per il sistema d'istruzione e formazione professionale iniziale, legato essenzialmente al rendimento scolastico degli allievi, sia per la formazione permanente – o apprendimento per tutto l'arco della vita (*Life long wide learning*) – collegata allo sviluppo sociale ed economico. Questo aspetto, in particolare, rientra nell'agenda dell'Europa 2020 attraverso gli obiettivi dell'integrazione sociale, o lotta alla povertà, e dell'istruzione. Nell'obiettivo della lotta alla povertà anche i *diversamente abili* devono spesso affrontare grandi difficoltà non solo socioeconomiche, che coinvolgono di frequente tutto il nucleo familiare da cui dipendono, ma anche relativo alla piena partecipazione ad attività come quelle relative alla possibilità di accedere all'istruzione o secondaria oppure terziaria. L'attuazione degli obiettivi di Europa 2020, richiedendo delle misure politiche in grado di garantire un'educazione di qualità per tutti i cittadini, per la realizzazione di un'educazione inclusiva implica, quindi, che tutte le risorse necessarie (ad esempio quelle finanziarie, umane, educative, tecniche e tecnologiche) siano fornite a tutte le istituzioni educative in modo da renderle capaci di rispondere e di assicurare il successo scolastico di tutti gli allievi, indipendentemente dalla loro condizione personale, economica, sociale, culturale, geografica oppure dalla loro appartenenza ad un gruppo etnico.

Allorché le prestazioni rispettano gli obiettivi stabiliti e li conseguono il sistema d'istruzione e formazione è considerato di *qualità* e di *equità*. All'interno del sistema, però, specialmente quando si tratta dei risultati delle prestazioni degli allievi, sorgono delle perplessità sul modo in cui si trattano le situazioni differenziali, ovvero gli allievi che presentano delle disabilità certificate o, a volte, non concretamente riconosciute. Il considerare complessivamente il risultato delle prestazioni degli allievi senza operare distinzioni tra gli stessi allievi, cioè in base alla proprietà "normalità/disabilità", pur rappresentando un elemento positivo relativamente all'effettivo riconoscimento del valore dell'inclusione, nasconde la realtà della disabilità non riconosciuta, che rimane senza risposta. Assumendo la limitazione di quest'ultimo fenomeno come obiettivo di *equità* è possibile e auspicabile agire anche sull'innovazione degli ambienti di apprendimento, che possono supportare efficacemente l'attuazione dell'*inclusione* didattica, cognitiva, esperienziale e sociale.

È possibile, allora, collegare insieme i risultati del sistema d'istruzione e formazione iniziale e l'inclusione scolastica attraverso gli ambienti di apprendimento; questi ultimi, operando con fini educativi speciali, possono portare alla riduzione dell'influenza della componente disabilità non riconosciuta sui risultati degli apprendimenti degli allievi, ovvero sul rendimento scolastico complessivo.

## 1. I parametri del sistema d'istruzione

Per quanto riguarda la *qualità*, una crescente attenzione, soprattutto a livello Europeo, è posta sulle misure del rendimento scolastico degli allievi. Tali misure sono infatti ritenute fondamentali per il miglioramento sia delle azioni delle istituzioni scolastiche sia del sistema di *accountability* – locale e nazionale – sia, infine, per l'adeguamento degli ordinamenti scolastici. In un'accezione più ampia sono

inoltre considerate indispensabili per la promulgazione e la promozione di politiche educative legate al contesto territoriale. In ogni caso, la qualità di una scuola è considerata, principalmente ma non esclusivamente, sulla misura rilevata del rendimento scolastico degli studenti. Poiché questa misura non rappresenta anche i fattori di background degli studenti e del servizio espletato dalle singole istituzioni scolastiche, gli organi di valutazione di sistema tendono a prendere in considerazione il modello che prevede la misura del cosiddetto *valore aggiunto*. Tale modello di sintesi, che si basa sulla differenza di una coppia di misurazioni effettuate in tempi successivi distanti fra loro (ciò consente di evidenziare comunque delle trasformazioni sia positive, costanza o miglioramento, sia negative, peggioramento), può svolgere un ruolo importante in quanto fornisce una misura più precisa delle prestazioni, sia degli studenti sia del servizio scolastico agito. Questo permette di superare molte delle critiche subite dalle misure che prevedono una singola rilevazione, come per esempio le rilevazioni delle indagini internazionali IEA od OCSE-PISA; queste forniscono misure di *stato*, cioè misure relative ad un preciso momento dello studio della vita o scolastica degli allievi o temporale dei giovani). Le misure singole possono generare il non riconoscimento delle stesse quando si discostano fortemente dai valori medi senza essere accompagnate da considerazioni giustificative e lenitive, e possono perciò evidenziare le situazioni più svantaggiate, sia degli allievi sia delle singole scuole (ad esempio per le scuole che operano in territori svantaggiati o economicamente oppure socialmente, come avviene in zone del sud Italia). La qualità del sistema scolastico, espressa anche come valore aggiunto, può aumentare la fiducia che le parti interessate, o stakeholder, possono avere sull'operatività del sistema scolastico e sui risultati utilizzati per la sua valutazione (Melchiori, 2011).

Per quanto attiene all'*equità*, invece, nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione iniziale si possono considerare due dimensioni: la prima riguarda l'*equanimità*, cioè il garantire che le caratteristiche personali e le condizioni sociali – sesso, stato socio-economico, origine etnica ecc. – non siano un ostacolo per partecipare al complesso delle azioni educative; la seconda, invece, riguarda l'*inclusione*, cioè la garanzia di offrire uno standard minimo di formazione di base per tutti (per esempio, tutti gli allievi alla fine della scuola primaria dovrebbero essere in grado di leggere, scrivere e fare semplici calcoli aritmetici). Le due dimensioni, *equanimità* e *inclusione*, sono strettamente intrecciate: la lotta contro l'insuccesso scolastico aiuta a superare gli effetti della deprivazione sociale che è spesso causa di insuccesso scolastico (Argiropoulos, Caldin, Dainese 2010).

## 2. I parametri del sistema d'istruzione e la disabilità

I due parametri della qualità e dell'equità sono utilizzati per il servizio scolastico agito da un singolo istituto scolastico e per il sistema dell'istruzione e della formazione professionale iniziale contemporaneamente sia come obiettivi da perseguire sia come criteri per la valutazione. In entrambi i casi, cioè singolo istituto o sistema, i due parametri sintetizzano con i loro valori i risultati derivanti da tutte le azioni svolte, senza considerare che i risultati stessi provengono anche da allievi in situazione di difficoltà, come ad esempio le difficoltà di apprendimento oppure con altri svantaggi, come quelli linguistici. Per queste problematiche è necessario avviare azioni rispondenti a quelli che sono stati definiti come *bisogni educativi speciali*, o BES (Legge 104/1992; Legge 170/2010). Il mancato ri-

conoscimento di tali tipologie di problemi può comportare per gli allievi che ne sono portatori l'esclusione, o anche l'autoesclusione, dalle attività di istruzione o di formazione realizzate nelle scuole; nello stesso tempo però i risultati di tali allievi, per i quali occorrerebbe avviare interventi ulteriori per sostenere il miglioramento delle loro competenze, sono inclusi in quelli più generali sia della singola istituzione scolastica sia del sistema d'istruzione, determinando una variazione dei valori dei parametri di qualità ed equità. I valori ottenuti, quindi, non corrisponderebbero a quelli effettivi; lo scostamento, inoltre, diventa tanto più apprezzabile, e perciò significativo, soprattutto nei luoghi e nei territori dove la scuola svolge un'azione sociale sostitutiva.

Da quanto detto si evidenzia che nel caso di allievi con disabilità certificate, ovvero con patologie organiche o psicologiche, i due parametri di qualità ed equità si correlano positivamente; da una parte, infatti, si opera ufficialmente con interventi formativi che si contraddistinguono per il requisito dell'equità, dall'altra si ottengono risultati di qualità del servizio scolastico che riducono gli effetti negativi come la ripetenza o l'abbandono scolastico. Nel caso invece delle situazioni *nascoste*, ovvero degli allievi che non chiedono aiuto e non richiamano l'attenzione perché *occultano* silenziosamente i problemi e le difficoltà di apprendimento in cui si dibattono, gli interventi di sostegno ufficiali ascrivibili all'equità non sono direttamente utilizzabili. Infatti, l'aiuto è affidato principalmente al lavoro di organizzazioni, che svolgono programmi di sostegno al di fuori del servizio d'istruzione formale, con i quali la scuola dovrebbe accentuare il lavoro in rete. In questi casi gli interventi formativi di equità si caratterizzano come aiuto per gli allievi a uscire dall'incapacità di esplicitare il (fab)bisogno di aiuto, che può esplicitarsi, ad esempio, come sostegno per il superamento di *analfabetismi* relazionali e di apprendimento. Un ulteriore aiuto può essere individuato nello spostare l'ambiente di formazione in contesti di socializzazione, diversi dalla sede dell'istituzione scolastica, - come ad esempio i centri di aggregazione giovanile-, dove per gli allievi è possibile non solo riappropriarsi di un'immagine di sé personale e sociale positiva, ma recuperare i mancati apprendimenti in funzione del successo scolastico e formativo iniziale (Cellamare, Melchiori 2010).

### 3. Le nuove parole chiave della disabilità

Nell'ambito dell'incremento dell'equità all'interno del sistema scolastico d'istruzione e formazione è consuetudine considerare le azioni che si attuano rispetto a tre grandi categorie, contrassegnate in particolare da tre parole: *inserimento*, *integrazione* e *inclusione*, che corrispondono a tre diversi *modelli formativi* e organizzativi dell'ambiente scolastico. Tali modelli nel contesto nazionale compaiono unitamente a una specifica area della pedagogia, ovvero la *pedagogia speciale*, che riflette anche sulle parole connotandone i significati *teorici*, *metodologici* e *pratici*.

La parola *inserimento* indica la presenza degli allievi con disabilità nelle istituzioni scolastiche e non in strutture dedicate e separate, ma soprattutto attesta il riconoscimento che ciascuna persona ha il diritto di essere riconosciuta uguale alle altre, portatrice degli stessi diritti e aspirazioni, indipendentemente dalle sue condizioni bio-psico-fisiche, sociali e culturali. Con la parola *integrazione* si identificano due dimensioni: da una parte, la necessità di lavorare ancora (malgrado l'investimento in tal senso da parte delle istituzioni) per favorire il reale inserimento de-

gli allievi con disabilità nelle classi attraverso l'adozione di prassi atte a favorire l'accoglienza e a garantire la promozione delle potenzialità individuali in termini di relazioni sociali e di apprendimento. Dall'altra, si sottolinea l'esigenza di adottare modalità di organizzazione scolastica e di strategie d'insegnamento che risultano efficaci per l'effettivo coinvolgimento nell'attività didattica e in quella extradidattica degli allievi con difficoltà certificate, o anche con *bisogni educativi speciali* (BES) slegati da una specifica certificazione. Infine, nell'ultimo decennio, i due vocaboli appena considerati sono stati associati o a ricompresi nella parola *inclusione*. L'uso di questa parola – che ha una corrispondente nell'inglese *inclusion* ed è utilizzata a livello sia della ricerca sia degli interventi di politiche pubbliche educative – dipende dalla necessità di corrispondere al significativo ampliamento delle situazioni che sono state fatte rientrare nei bisogni educativi speciali. Nella realtà scolastica, infatti, sembra essersi evidenziato un aumento consistente di disturbi di apprendimento e di comportamento. Inoltre la presenza numericamente consistente di allievi immigrati, spesso portatori di sistemi culturali e valoriali diversi dai nostri, ha richiesto una riflessione attenta per l'individuazione di soluzioni formative con scelte organizzative, progettuali, metodologiche, didattiche e logistiche idonee ad accogliere *tutte* le diversità. Ciò ha reso necessario costruire un'azione sinergica tra l'istituzione scolastica e le altre forme e strutture sociali come le famiglie, i servizi sociali, gli enti locali, il mondo del lavoro e tutte le forme di associazionismo. La realizzazione di tali sinergie si rende necessaria per la costruzione di una rete educativa in grado di valorizzare le diversità, considerando la *normalità come una delle forme della diversità*, trasformando così l'*eterogeneità* in *normalità*. In tal modo si riconosce il diritto alla diversità, una diversità che non si identifica solamente con la disabilità, ma comprende la molteplicità delle situazioni personali e sociali che richiedono interventi mirati alla soluzione di una difficoltà o di un disagio.

Alle tre precedenti parole si sono associate, principalmente in relazione a indagini comparative realizzate dall'OCSE, per la Commissione Europea (l'OCSE ha sviluppato un modello comparativo internazionale per la definizione dei fabbisogni educativi speciali inseriti nella classificazione ISCED 97), altre tre parole, che sottointendono altrettante *macrocategorie*, queste identificano i BES per motivi essenzialmente derivanti da: A. *disabilità* B. *difficoltà* C. *svantaggi di ordine socioculturale*.

Le tre parole, (OCSE, 2009), indicano, nell'ordine:

- *difficoltà* dipendenti da *basi organiche*, relative cioè alla macrocategoria A, per la cui analisi sono utilizzati strumenti di misurazione e criteri diagnostici affidabili e condivisi. Tali difficoltà sono molto spesso descritte in termini medico-sanitari, perché discendono da carenze organico-funzionali attribuibili a menomazioni e/o patologie organiche (deficit o sensoriali o motori oppure neurologici, oppure con gravi forme di disabilità mentale e cognitiva);
- *difficoltà emotive e comportamentali* o *disturbi specifici dell'apprendimento*, che rientrano nella macrocategoria B. Queste, come dislessia, discalculia, disturbi del linguaggio, ecc., nascendo da problemi di interazione dell'allievo con il contesto educativo e interferendo con i normali processi di apprendimento, pregiudicano il rendimento scolastico e per questo si ravvisa la necessità di avviare processi di sostegno nell'apprendimento;
- *difficoltà derivanti da svantaggi culturali e sociali*, appartenenti alla macrocategoria C, che dipendono dal background personale degli allievi e dal conte-

sto socioeconomico di appartenenza. In questi casi gli allievi hanno la necessità di risorse educative aggiuntive per colmare i deficit di apprendimento.

L'innovativa classificazione dei (fab)bisogni educativi adottata dall'OCSE consente di compiere comparazioni internazionali superando le problematiche inerenti le diverse modalità di approccio ai (fab)bisogni educativi speciali che caratterizzano ogni paese europeo ed extraeuropeo. L'uso della classificazione porta anche in Italia a confrontare i risultati d'indagini nazionali parziali con quelli ottenuti in altri paesi europei e ciò porta a comprendere meglio quali azioni, in situazione di risorse ristrette, possono favorire l'inclusione degli allievi con disabilità nascoste (macrocategoria B). In relazione a ciò anche la considerazione degli ambienti di apprendimento permette di migliorare sia la riflessione sugli sia la progettazione degli interventi formativi che portano *ogni allievo* a rendere al meglio, secondo le proprie capacità e senza che vi siano penalizzazioni derivanti da situazioni contingenti. L'uso negli interventi di formazione caratterizzati per equità degli ambienti di apprendimento può migliorare i risultati degli allievi che necessitano di BES in considerazione del fatto che i soggetti con disabilità dichiarate nella scuola italiana sono in forte aumento. La Figura 1 mostra l'andamento della disabilità in Italia nel periodo compreso tra l'a.s. 2001-2002 e l'a.s. 2009-2010.

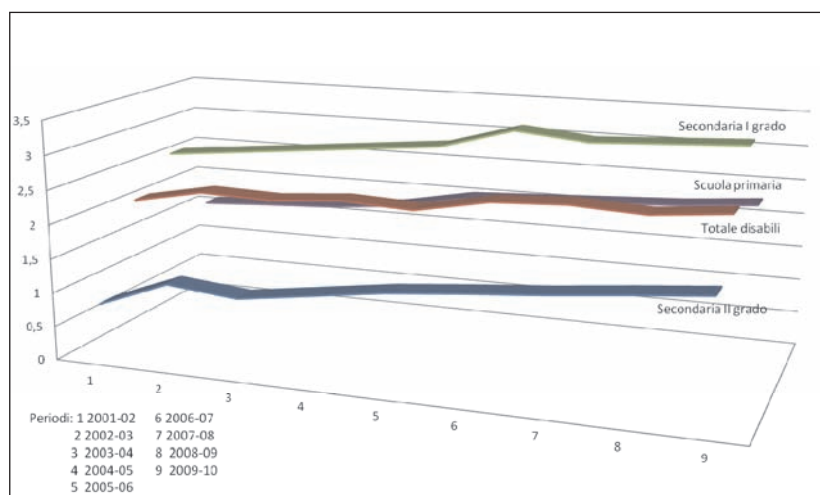


Fig. 1. Distribuzione allievi disabili nella scuola italiana. (Fonte MIUR)

#### 4. I nuovi parametri per l'equità e la qualità

L'interesse crescente per il modo in cui le persone apprendono e per i diversi ambienti di apprendimento risponde alla esigenza di preparare i cittadini alle necessità dettate dall'attuale sistema economico e dalla *società della conoscenza*. Da qui l'esigenza per la ricerca di delineare, attraverso sperimentazioni e analisi di esperienze, le strutture ambientali più idonee per il miglioramento sia degli apprendimenti sia delle relazioni sia dello sviluppo personale degli allievi.

La ricerca di soluzioni adeguate per il miglioramento dell'apprendimento all'interno degli assetti del sistema d'istruzione e di formazione iniziale è stata og-



getto di diversi progetti sia nazionali sia europei; tra questi ultimi si ricordano, ad esempio il progetto SEEQUEL (Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning istituito dall'European Commission-DG Education and Culture 2007) e il progetto OCSE (OCSE 2006), che in merito all'innovazione nell'ambiente scolastico dichiarava: «[...] le riforme, in ultima analisi, si scontrano con un muro, o meglio una soffitto, oltre il quale ulteriori progressi sembrano impossibili, con la conseguenza che un numero crescente di dirigenti scolastici ed educatori si domandano se le scuole non hanno bisogno di essere riformate, bensì di essere reinventate» (Ivi, 187-188, tr. a cura dell'autore)<sup>1</sup>. Prendendo in considerazione una possibile "reinvenzione", e non solo una "riforma", è da considerare un più profondo cambiamento che vada oltre gli aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento stessi, rispetto alle specifiche caratterizzazioni e necessità della scuola attuale (Melchiori 2011).

Per poter orientare il cambiamento è possibile realizzare una politica funzionale all'equità e alla qualità che prenda in considerazione tre linee fondamentali:

- la ricerca sulle relazioni tra apprendimento e insegnamento;
- la raccolta e la diffusione di esperienze e di proposte innovative di insegnamento che raggiungono elevati risultati di apprendimento;
- la predisposizione di informazioni che creino un largo consenso per creare una maggiore consapevolezza sul contesto come campo di lavoro per l'apprendimento, con un maggiore riconoscimento per la formazione non formale e informale.

Le tre linee trovano riscontro in primo luogo nelle indicazioni dell'OCSE, (OECD/EC 2012) legate soprattutto allo sviluppo della società della conoscenza; l'OCSE, infatti, introduce nell'analisi dei sistemi di istruzione i nuovi ambienti di apprendimento, da una parte, e lo sviluppo delle *competenze di base* e di *conoscenze situate*, dall'altra. Questa scelta è derivata da una serie di studi che hanno avuto l'obiettivo di stabilire quali ragioni potessero fare supporre che i sistemi scolastici avevano bisogno di un cambiamento radicale; ciò in considerazione, soprattutto, delle ingenti risorse finanziarie, che negli ultimi decenni i paesi dell'EU (e molti altri) hanno investito per trasformare i loro sistemi educativi. Questi sforzi hanno incluso, tra le altre azioni: la formulazione di nuovi *programmi di formazione* degli insegnanti, allargando l'accesso soprattutto ai docenti delle discipline scientifiche e alla formazione per la tecnologia dell'informazione e della comunicazione; il cambiamento dei *curricoli* scolastici; la riorganizzazione del sistema delle istituzioni scolastiche, dando più *autonomia* funzionale e *responsabilità* sul curriculum alle stesse scuole e alle loro comunità locali. Alla base di queste scelte era posto l'obiettivo di fornire agli studenti le conoscenze, cognitive e meta-cognitive, e le competenze necessarie per essere pienamente e consapevolmente cittadini e lavoratori del XXI secolo.

Sulla base delle precedenti scelte il programma dell'OCSE per la valutazione

1 Originale: «[...] reforms have ultimately come up against a wall, or rather a ceiling, beyond which further progress seems impossible, leading increasing numbers of school administrators and educators to wonder whether schools do not need to be reformed but to be reinvented».

internazionale delle competenze degli adulti (PIAAC 2008-2013), ha proposto di valutare le competenze chiave degli adulti e il loro migliore utilizzo nel mercato del lavoro in un'ottica di comparazione internazionale (tra i Paesi OCSE e anche non membri OCSE), attraverso un'indagine a campione su un segmento di popolazione adulta tra i 16 e i 65 anni. Lo studio si è focalizzato sulle competenze acquisite nella vita lavorativa, sulle loro implicazioni per il reddito ed altri aspetti correlati. Sono state previste, inoltre, delle attività comuni per tutti i Paesi aderenti al Progetto PIAAC, e attività internazionali facoltative, in modo da favorire la comparazione anche su aspetti collaterali alle competenze lavorative. L'Italia ha scelto di partecipare alle seguenti tre attività internazionali opzionali: valutazione delle competenze di base (c.d. Reading components skills); valutazione delle competenze legate al proprio lavoro (c.d. Modulo Job Requirement Approach – JRA); estensione del Modulo JRA ai non occupati.

Il progetto di ricerca, inoltre, ha ripreso la questione relativa alla definizione di competenze base e competenze chiave proponendo il termine di *alfabetizzazione*, riconnotandolo come “l’interesse, l’atteggiamento e la capacità degli individui di utilizzare correttamente gli strumenti socio-culturali, compresa la tecnologia digitale e strumenti di comunicazione, per accedere, gestire, integrare e valutare le informazioni, per costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri al fine di partecipare attivamente nella società “ (OCSE 2009). La flessibilità, la creatività, la comunicazione con i coetanei, il problem-solving, e la riflessione sono abilità, capacità e disposizioni di fondo, trasversali alle competenze utilizzate nel progetto PIAAC.

I risultati che si otterranno con la ricerca PIAAC forniranno informazioni circa la validità dei costrutti e concetti utilizzati, collegati quindi alle competenze ipotizzate; nondimeno è rilevante sapere quanto il sistema d’istruzione e formazione iniziale contribuisce allo sviluppo delle stesse competenze e in quale modo è flessibile, per adattarsi ai nuovi principi e alle dinamiche che facilitano la loro acquisizione, ma e soprattutto occorre conoscere in che modo tale sistema riesce a contribuire alla costruzione di ambienti che permettono dell’inclusione dei disabili e più in generale delle diversità.

## Conclusioni

Dall’analisi dei risultati delle ricerche sia nazionali e internazionali, tra cui quelle precedentemente ricordate, si può operare una classificazione delle caratterizzazioni per innovare l’azione delle istituzioni scolastiche in funzione della qualità e dell’equità, cioè:

- avviare una competizione tra le scuole, secondo regole di “quasi mercato”, o che replicano gli effetti della libera concorrenza, attraverso la pubblicazione di tavole che riassumono le prestazioni conseguite dalle stesse scuole;
- innovare gli ambienti di apprendimento per la formazione delle competenze utilizzando i risultati della ricerca, come ad esempio quelli generati nel campo delle neuroscienze o nel settore delle TIC. Questi risultati apportano nuove intuizioni circa la natura degli apprendimenti che possono essere alimentati attraverso la progettazione di programmi di studio, insegnamento e valutazione;
- utilizzare i risultati dell’esperienza, cioè le “migliori pratiche”, che si genera dall’interazione fra insegnanti e allievi e dal lavoro giornaliero di tutti i profes-



sionisti della scuola. In questo caso occorre considerare anche l'importanza dell'*apprendimento organizzativo*, cioè della crescita contestuale della conoscenza di tutti gli operatori, che scaturisce attraverso la pratica giornaliera legata al contesto specifico e che, quindi, assume i caratteri di ogni ambiente e non può essere esportata.

Ognuna di queste caratterizzazioni presenta uno specifico aspetto che la rende diversa dalle altre; nessuna singolarmente si è dimostrata capace di generare un'innovazione in grado di soddisfare contemporaneamente equità e qualità.

La necessità di considerare contemporaneamente aspetti e caratterizzazioni diverse, e quindi di assumere modelli sistemici da applicare all'innovazione per la scuola, dipende anche dalla distinzione e differenziazione operata sulla formazione, distinta in *formale* e *informale*. Questa distinzione tipologica comporta anche modi diversi di operare e di relazionarsi, non solo tra docenti e allievi a scuola, ma anche tra scuola e famiglia, tra scuola e ambiente sociale, tra scuola e organizzazioni di lavoro, di socializzazione, ecc., in considerazione proprio del riconoscimento attribuito alla formazione informale. Pertanto, se le scuole non sono gli unici luoghi dove si generano e si nutrono le competenze e conoscenze di base e chiave del XXI secolo, è necessario capire come il loro esercizio e apprendimento possa essere assicurato e in che modo la scuola può, da una parte, collegarsi agli altri luoghi e, dall'altra, apprezzare e certificare quanto appreso negli altri luoghi.

Considerando i risultati delle ricerche e gli indicatori di sistema dell'educazione europei disponibili, come quelli generati con il progetto PISA, attualmente occorre considerare che i sistemi di istruzione europei e quello italiano, in particolare, sono lungi dal prevedere ambienti di apprendimento, per la formazione formale e per quella informale, in grado di facilitare tutti gli studenti, anche quelli che presentano una disabilità, a sviluppare il loro pieno potenziale.

## Bibliografia

- Argiropoulos, D., Caldin R., Dainese R. (2010). Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1).
- ASL di Pieve di Soligo-Treviso (2005). *L'integrazione scolastica dei disabili. Una ricerca in Provincia di Treviso*. Milano: Franco Angeli.
- Barone, C. (2010). *La valutazione: verso una spirale al ribasso?* In A. Cavalli e G. Argentin (a cura di). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Caritas - Fondazione Agnelli - TreElle (2011). *Rapporto. Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erikson.
- Cellamare, S., Melchiori, R. (2010). La valutazione di politiche socioeducative. L'apporto della metodologia qualitativa. Parte prima. Caratteristiche generali e presupposti teorico-metodologici. *qtimes webmagazine*, 11 (4) ottobre 2010, 25-32.
- Censis (2010). *La disabilità oltre l'invisibilità istituzionale: il ruolo delle famiglie e dei sistemi di welfare. Primo rapporto di ricerca*. Roma: Censis.
- Commission of the European Communities (2009). Promoting equity, social cohesion and active citizenship in education and training. In *Progress Report towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, 3, 79-83. <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf)>.

- Decreto Legislativo 112 (1998, 31 marzo). *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 92 del 21 aprile 1998 - Supplemento Ordinario n. 77 (*Rettifica G.U. n. 116 del 21 maggio 1997*).
- lanes, D., Demo, H. e Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Istat (2011). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali e Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010. Statistiche in breve*, da <[http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20110119\\_00/testo\\_integrale\\_011\\_0119.pdf](http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110119_00/testo_integrale_011_0119.pdf)>.
- Legge 170 (2010, 8 ottobre). *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, *Gazzetta Ufficiale* n. 244 del 18 Ottobre 2010.
- Legge n. 104 (1992, 5 febbraio) *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. *Gazzetta Ufficiale* n. 39 del 17-2-1992 - Suppl. Ordinario n. 30.
- Melchiori, R. (2011). Per una pedagogia della valutazione. *Genesi di un nuovo campo disciplinare. Qtimes*, 4, 28-35.
- Melchiori, R. (2012). *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Melchiori, R., Cellamare, S. (2011). La valutazione di politiche socioeducative. L'apporto della metodologia qualitativa. Parte seconda. I risultati dell'intervento e la valutazione interpretativa. *qtimes webmagazine*, III (1) gennaio 2011, 26 – 35.
- OCSE (2009). *International adult literacy and basic skills surveys in the OCSE region*. Directorate for Education, DU/WKP. Paris: OECD.
- OECD/EC (2009). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages in the Baltic States, South Eastern Europe and Malta. Educational policies and indicators*, a cura di M. Deluca, CRELL e P. Evans. Paris: OECD.
- OECD/EC (2012). *Equity and Quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Bruxelles: OECD Publishing.
- Schianchi, M. (2009). *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*. Milano: Feltrinelli.

## Sitografia

- Commission of the European Communities (2009). *Promoting equity, social cohesion and active citizenship in education and training*. In *Progress Report towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, 3, 79-83. <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf)>.
- Istat (2011). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali e Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010. Statistiche in breve*. <[http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20110119\\_00/testointegrale011\\_0119.pdf](http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110119_00/testointegrale011_0119.pdf)>.
- Tuttoscuola, Dossier sulla disabilità nella scuola statale. *Tuttoscuola*, 31 agosto, 2010 <<http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=23593>>.
- UNESCO (2012). *Education for All (EFA) Global Monitoring Report, 2002-2011* <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>>.