

D. GOODLEY, S. D'ALESSIO,
B. FERRI, F. MONCERI,
T. TITCHKOSKY, G. VADALÀ,
E. VALTELLINA, V. MIGLIARINI,
F. BOCCI, A.D. MARRA
E R. MEDEGHINI

**DISABILITY STUDIES
E INCLUSIONE
PER UNA LETTURA CRITICA
DELLE POLITICHE
E PRATICHE EDUCATIVE**



Dobbiamo ricercare attivamente l'inclusione e tenere sempre alta la guardia per riconoscere le spinte nella direzione opposta.

A prescindere da quanta strada possiamo avere fatto finora in termini di progressi, dobbiamo continuamente rinnovare il nostro impegno per l'inclusione, contrastando le esclusioni che possono rispuntare come erbacce in un giardino”

SAGGI PROFESSIONALI

DISABILITY STUDIES E INCLUSIONE

Questo collettaneo riunisce contributi che, da punti di vista transdisciplinari e tra loro dialettici, ma compresi in un orizzonte ideale comune, danno voce al dibattito intorno alla disabilità che si sta sviluppando in ambito non solo accademico e di ricerca, ma anche sociale, culturale, biopolitico.

Nelle prospettive dei Disability Studies e dei Critical Disability Studies, gli autori discutono criticamente i presupposti e i paradigmi che generano le interpretazioni di disabilità, deficit, normalità, patologia, abilismo, nonché le politiche e le pratiche sociali e educative che ne conseguono.

Nella prima parte i contributi analizzano i rapporti tra inclusione, da un lato, e abilismo, razzismo e rappresentazione del potere dall'altro.

Nella seconda, destrutturano il linguaggio attraverso il quale si ordinano e si praticano i dispositivi sociali tendenti a conformare tutto ciò che diverge.

Nella terza, si soffermano in particolare sull'inclusione scolastica, descrivendo le pratiche efficaci da implementare e quelle che, al contrario, producono discriminazioni e marginalizzazioni.

Un volume
indispensabile per
problematizzare
discorsi e narrazioni
della realtà troppo
spesso dati per
scontati

COLLANA DISABILITY STUDIES DIREZIONE ROBERTO MEDEGHINI

Approfondimenti teorici e divulgazione di studi nazionali e internazionali attorno al tema delle differenze e a quello delle disabilità, in una prospettiva che intreccia elementi sociali, culturali, politico-istituzionali e legislativi con l'esperienza di chi le vive in prima persona.

€ 20,00



www.erickson.it

Indice

9 Presentazione (*F. Bocci*)

PRIMA PARTE **I tempi dell'inclusione fra abilismo, razzismo e potere**

15 CAP. 1 DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva
(*Beth A. Ferri*)

27 CAP. 2 Disabilitazione e potere: presupposti, implicazioni, strategie
(*Flavia Monceri*)

45 CAP. 3 La necessità dell'immaginazione: le politiche in materia di
disabilità nell'epoca del TrumpBrexit
(*Tanya Titchkosky e Dan Goodley*)

SECONDA PARTE **L'educazione inclusiva fra rappresentazioni, discorsi e culture**

71 CAP. 4 Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni
e coordinate del discorso scolastico (*Giuseppe Vadalà*)

93 CAP. 5 Janmari come educatore: Fernand Deligny, l'educazione
e l'autismo (*Enrico Valtellina*)

103 CAP. 6 Quale educazione inclusiva? Comprendere la «BESSizzazione»
dei minori non accompagnati richiedenti asilo in Italia
attraverso la prospettiva dei DisCrit (*Valentina Migliarini*)

TERZA PARTE **Dov'è l'inclusione scolastica?**

121 CAP. 7 Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche
inclusive: riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies
(*Simona D'Alessio*)

141 CAP. 8 L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta
nell'ottica dei Disability Studies (*Fabio Bocci*)

173 CAP. 9 L'inclusione educativa e le sue sfide oggi:
i diritti in contesto (*Angelo D. Marra*)

205 CAP. 10 Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra
problematizzazione, ambiguità e normalizzazione (*R. Medeghini*)

PRESENTAZIONE

L'idea di questo volume è nata durante il Convegno Internazionale «Disability Studies & Inclusive Education», svoltosi presso l'Università degli Studi Roma Tre il 30 e il 31 maggio 2017 e organizzato dai componenti del GRIDS (Gruppo di Ricerca Inclusione e Disability Studies) appartenenti al Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale del Dipartimento di Scienze della Formazione.

Precisiamo subito che non si tratta della raccolta (anche rivisitata) delle relazioni presentate dai diversi partecipanti.

Infatti, per chiarire meglio, sarebbe più opportuno dire che nelle due giornate convegnistiche — che includono anche, e soprattutto, i momenti di convivialità nell'ambito dei quali, com'è noto, gli scambi ideativi e le relazioni si infittiscono — è venuta delineandosi la proposta condivisa di scrivere un libro tutti insieme.

Un volume collettaneo, nel quale affrontare — ciascuno nel suo specifico, comunitariamente nell'approccio generale — alcuni temi che rivestono particolare rilievo non solo nel dibattito che si sta sviluppando nell'ambito degli studi e della ricerca ma anche in quello socio-politico-culturale.

Quello dei Disability Studies, in effetti, è strutturalmente uno sguardo multiprospettico, non solo *inter* ma anche *trans*disciplinare. È anche, per molti versi, uno sguardo non allineato, finalizzato non tanto (anzi per nulla) a porsi come collocantesi in una posizione di nicchia e fuori dai giochi (fine

di per sé piuttosto sterile), quanto a problematizzare ciò che spesso (troppo spesso) si viene a delineare (e si va a dichiarare sul piano delle culture, delle politiche e delle pratiche tanto sociali quanto scolastiche) come un dato acquisito, consolidato: in altri termini, come *verità*.

Un modo (dei Disability Studies) di porsi dinanzi ai discorsi che, di fatto, delineano le culture, le politiche e le pratiche di cui sopra, con un atteggiamento e un fare restio all'accomodamento ragionevole, all'accettazione passiva, e che trova invece nutrimento nel porsi e nel porre domande, nel dubitare sinceramente, nell'aprire strade inedite che possano condurre a disambiguare ciò che si presenta come scontato o acclarato.

Una sorta di disvelamento (*aletheia*), il quale (ci spiega Heidegger ragionando sul concetto di verità in Platone) è qualcosa di fundamentalmente diverso dalla verità comunemente intesa, ossia come descrizione accurata di uno determinato stato di cose (corrispondenza) o come dichiarazioni (discorsi) che si adattano correttamente a un preciso sistema di riferimento (coerenza).

Per il filosofo tedesco è infatti assimilabile a quella luminosità improvvisa (*Lichtung*) che un viaggiatore può sperimentare allorquando, durante un cammino in una fitta boscaglia, si trova improvvisamente in una radura, dove può ammirare (anche solo per un breve momento) un paesaggio molto più ampio e suggestivo di quello che aveva visto ed esperito all'ombra della fitta vegetazione.

Del resto, la ricerca del disvelamento è connaturata alla ricerca stessa quale pratica della libertà. Come non mancava di evidenziare già negli anni Venti del Novecento Ricardo Ribeiro Botelho (*Pesquisa livre*), affermando che «la ricerca è il primo motore della libertà, perché porta con sé i fecondi germi del dubbio, si nutre dell'affascinante incertezza della scoperta, scortecchia le melliflue insidie della certezza. La ricerca è il motore del pensiero libertario perché non si genuflette al potere della verità ma l'insidia, perché chi ricerca in piena libertà concepisce la verità come una tensione, come un processo infinito verso l'ideale più alto (che è il bene di tutti gli esseri viventi e di tutte le cose che albergano il mondo e nel mondo) e non come un prodotto finito da conquistare, possedere una volta per sempre. La ricerca è la più straordinaria avversaria del possesso e del potere».

Come è possibile rilevare, nulla a che vedere con una posizione elitaria o di nicchia, per distinguersi, ma come presenza cosciente e *coscientizzante* che vuole dialogare attraverso l'esercizio della critica. Non una critica sentenziosa, *ma fatta di scintille di immaginazione...* foriera di *lampi di possibili tempeste* (Michel Foucault).

Illuminazioni improvvise e lampi. Dal nostro punto di vista ce n'è un gran bisogno in questo tempo troppo convergente su opzioni presentate come contingenti e quindi inderogabili (anche se disumanizzanti, inique e discriminanti) e, se vogliamo essere franchi, spesso anche troppo *politically correct* quando si tratta di affrontare *certi* temi, con effetti immunizzanti rispetto al portato trasformativo che talune presenze invece imporrebbero se non fossero via via portate all'assimilazione e alla normalizzazione.

Ebbene, dal nostro punto di vista i Disability Studies e gli autori del presente volume (tra i quali gli esponenti dei Disability Studies Italy) hanno questa propensione all'*indocilità ragionata* (ancora Foucault) che porta a voler disvelare certi meccanismi sottostanti ai discorsi e ai dispositivi che governano le politiche e le pratiche attuali.

Naturalmente, siamo consapevoli di essere di parte, ossia partigiani. Ma, come ci ha suggerito Gramsci (*Odio gli indifferenti*), questo fatto è tutt'altro che negativo. Si sposa con il concetto di *isonomia* caro a Hannah Arendt, ossia come diritto (forse di questi tempi anche come dovere), di tutti e di ciascuno, di essere parte attiva nell'attività politica, la quale è per sua natura dialogica.

Illustrate, per sommi capi, le motivazioni e le intenzioni degli autori del volume, passiamo altrettanto brevemente a orientare il lettore alla sua frequentazione.

La sua architettura, magistralmente ideata e curata da Roberto Medeghini, si sviluppa lungo un continuum che trova momenti peculiari in tre parti.

La prima, dal titolo *I tempi dell'inclusione fra abilismo, razzismo e potere*, vede i contributi di Beth A. Ferri, Flavia Monceri, Tanya Titchkosky e Dan Goodley.

La seconda parte, intitolata *L'educazione inclusiva fra rappresentazioni, discorsi e culture*, raccoglie i saggi di Giuseppe Vadalà, Enrico Valtellina, Valentina Migliarini.

La terza parte, infine, che ha per titolo *Dov'è l'inclusione scolastica?*, si snoda lungo i contributi di Simona D'Alessio, Fabio Bocci, Angelo D. Marra, Roberto Medeghini.

Ora, non è nostra intenzione entrare nello specifico di ciascun contributo, lasciando al lettore la costruzione del proprio percorso di analisi e di studio a partire dall'impianto proposto.

Ci sembra opportuno richiamare invece ancora una volta l'attenzione sul fatto che anche in questa circostanza, come nelle pubblicazioni collettanee precedenti che danno vita alla presente collana (ci riferiamo a *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, 2013,

e a *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, 2015), l'approccio proposto è caratterizzato da/per un orizzonte di studio e di ricerca piuttosto differenziato, spesso dialettico al proprio interno (quindi foriero di un doppio non allineamento: verso l'esterno e le sue tendenze e verso l'interno e i rischi di *fare tendenza*), ma che si ritrova accomunato su alcuni punti comuni — che sono al tempo stesso di partenza e di riferimento.

Il primo è quello di discutere (mettere in discussione) e operare un confronto critico con il modello medico dominante (anche sotto le mentite spoglie di modelli bio-pisco-sociali), indicare i presupposti e nel generare i discorsi intorno ai concetti di deficit, disabilità, salute, benessere, normale, patologico, ecc.

Il secondo punto è quello di destrutturare — contestualizzando nelle contingenze dell'uso che ne viene fatto — il linguaggio, attraverso il quale si ordinano e si mettono in pratica i diversi dispositivi sociali tendenti a conformare e a normalizzare tutto ciò che diverge (ovvero che è considerato, percepito o reso divergente).

Ne consegue il terzo punto, che corrisponde all'analisi critica di tutte quelle pratiche istituzionali e sociali che determinano discriminazioni, marginalizzazioni, esclusioni, espulsioni.

In ultimo, il quarto punto (tra i più complessi e dibattuti), è quello di contribuire al perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione da parte di chi occupa — per le più svariate ragioni — la condizione ben descritta da Franz Fanon con la locuzione *I dannati della terra*. Emancipazione e autodeterminazione da perseguire e conquistare dal basso, ossia attraverso forme di lotta (non vi è altro termine) sempre più ampie e partecipate, e non per grazia ricevuta da parte di chi detiene il potere e bonariamente elargisce spazi sociali ed esistenziali a categorie di umani sfortunati.

Questo significa che non basta (non è condizione sufficiente) *compensare* in qualche modo le manchevolezze di un sistema iniquo ma è quanto mai opportuno identificare i meccanismi/dispositivi che determinano le iniquità e contrastarli con lo scopo di disinnescarli.

Buona lettura e studio.

Fabio Bocci
Roma, 25 febbraio 2018

DISCRIT

L'APPROCCIO INTERSEZIONALE NELL'EDUCAZIONE INCLUSIVA¹

Beth A. Ferri

Storie condivise, lotte separate

Le lunghe e agguerrite battaglie condotte negli Stati Uniti intorno alla desegregazione scolastica (in termini di razza) e all'inclusione scolastica (in termini di disabilità) condividono una comune storia di esclusione. Eppure, nonostante la condivisione degli obiettivi di una piena integrazione scolastica, questi due movimenti hanno combattuto in gran parte battaglie politiche separate. In altre parole, il movimento della desegregazione, che era collegato con le più ampie battaglie per i diritti civili, e il movimento per l'inclusione, che era collegato a un più generale movimento per la difesa dei diritti delle persone con disabilità, miravano entrambi a promuovere un'istruzione scolastica integrata, e tuttavia queste battaglie sono state in gran parte movimenti di riforma politica distinti, mirati ciascuno a *una* particolare forma di esclusione.

Adottando un approccio monoassiale e focalizzato sulla razza, i padri della desegregazione non hanno previsto che a un certo punto le particolari etichette dell'educazione speciale sarebbero state utilizzate per giustificare la risegregazione degli allievi all'interno della scuola (Ferri e Connor, 2006). Le etichette di disabilità soggettive, in particolare, sono

¹ Vorrei ringraziare i miei colleghi David J. Connor e Subini Annamma, con cui ho collaborato per sviluppare e articolare il concetto di DisCrit, una prospettiva intersezionale per affrontare l'intreccio fra abilismo e razzismo nelle scuole (si vedano Annamma, Connor e Ferri, 2013; Connor, Ferri e Annamma, 2016).

state le più utilizzate a questo scopo. Categorie come disturbi di apprendimento, disabilità intellettiva lieve e disabilità emozionale/comportamentale sono state (e continuano a essere) applicate in gran prevalenza agli allievi di colore negli Stati Uniti. In altre parole, da quando la segregazione razziale degli allievi *tra* le scuole non è stata più difendibile sul piano legale, in seguito alla storica sentenza «Brown vs Board of Education», essa è proseguita per molto tempo *all'interno* delle scuole stesse, giustificata dall'istituzione dei percorsi scolastici differenziati e dalla frequentissima assegnazione di particolari etichette di disabilità agli studenti di colore. Così, certi meccanismi di implementazione, come i percorsi scolastici differenziati, le classi di educazione speciale separate e/o i programmi per alunni dotati/talentuosi hanno consentito alle scuole di «distinguere» i bambini in base alla percezione delle loro abilità, riproponendo le stesse identiche divisioni razziali che la desegregazione scolastica mirava ad abbattere. La segregazione abitativa e il proliferare di scuole private hanno ulteriormente rafforzato il problema delle scuole separate negli Stati Uniti, specialmente nei centri urbani. Per effetto di tutti questi meccanismi, il problema della sovrarappresentazione degli studenti di colore nell'educazione speciale è proseguito negli Stati Uniti per decenni (Artiles et al., 2010; Ferri e Connor, 2006; Harry e Klingner, 2014; Losen e Orfield, 2002) e non è circoscritto al solo contesto statunitense.

Così come i paladini dell'equità razziale hanno spesso ignorato le problematiche della disabilità, i difensori dei diritti delle persone con disabilità hanno spesso trascurato le problematiche connesse all'etnia. Concentrandosi esclusivamente sulla disabilità, le politiche di inclusione non hanno modificato un dato di fatto, e cioè che gli studenti di colore non solo venivano assegnati all'educazione speciale, e sottoposti ad aspre sanzioni disciplinari, molto più spesso degli altri, ma venivano anche messi in classi più restrittive (separate) rispetto ai coetanei bianchi (Algozzine, 2005; Fierros e Conroy, 2002; Parrish, 2002). I Disability Studies — che hanno introdotto una critica e un correttivo per i modelli della disabilità di tipo clinico, o basati sul deficit, nello studio dell'educazione e in altri ambiti — sono stati talmente privi di attenzione critica per la razza e l'etnia che non potevano ricevere una denominazione diversa da *White Disability Studies* (Bell, 2006).

Un'altra considerazione importante è che, lavorando separatamente sui problemi di equità connessi all'etnia e alla disabilità, i difensori dei diritti non hanno previsto o capito che le classi di educazione speciale separate, o certe etichette utilizzate nell'educazione speciale, sarebbero servite come strumenti per riproporre la segregazione all'interno delle scuole. Né hanno

previsto che la bianchezza² e l'abilità avrebbero svolto la funzione di forme di proprietà (Leonardo e Broderick, 2011) grazie alle quali alcuni bambini avrebbero acquistato il diritto di essere inclusi nelle classi normali a esclusione di altri. In conseguenza di ciò, abbiamo in gran parte fallito nel tentativo di modificare lo *status quo* di un'istruzione scolastica discriminatoria e segregata. Quello che mancava, per cominciare ad abbattere questo sistema di esclusione, era una teoria o un approccio di inclusione, equità e accesso che riconoscesse e affrontasse i molteplici sistemi di oppressione sperimentati dagli allievi nelle scuole e, in particolare, la natura collusiva della razza e della disabilità.

Inclusione 2.0: l'intreccio delle forme di oppressione

L'inclusione resta un obiettivo irraggiungibile — anche in posti come l'Italia e gli Stati Uniti, che hanno ottenuto miglioramenti più significativi nell'istituzione dell'inclusione. Non si arriva all'inclusione una volta per tutte e, come si può constatare, l'esclusione può assumere molte forme — sia in termini di macroesclusione (collocazione dei bambini in classi differenziali e scuole speciali) sia in termini di microesclusioni (forme di esclusione più sottili che rivelano un'appartenenza incompleta alla classe; D'Alessio, 2012). I miglioramenti ottenuti sul piano dell'inclusione possono inoltre consumarsi o indebolirsi lentamente con il tempo. Pertanto, dobbiamo ricercare attivamente l'inclusione, e tenere sempre la guardia alta per riconoscere le contropinte in direzione della segregazione. A prescindere da quanta strada possiamo aver fatto finora in termini di progressi, dobbiamo continuamente rinnovare il nostro impegno nell'inclusione, contrastando le esclusioni che possono rispuntare come erbacce in un giardino.

In altre parole, così come noi dobbiamo installare gli aggiornamenti software necessari sui nostri computer, le scuole devono continuamente rivisitare le strutture, le politiche e le prassi per essere certi che il cerchio dell'appartenenza si allarghi continuamente (Sapon-Shevin, 2007) e che non si perda terreno. Inoltre, nel momento in cui le scuole sono alle prese con un corpo studentesco sempre più diversificato, e con l'aumento delle pressioni per quanto riguarda i risultati dei test e le misure di valutazione, aumenta la necessità di spiegare un maggior numero di significanti sociali che generano esclusione e marginalizzazione nelle scuole (razza, etnia,

² La traduzione di *whiteness* con «bianchezza» è in uso nella letteratura post-coloniale italiana [ndt].

classe sociale, genere, sessualità) e di considerare come ciascuno di essi si intersechi con la disabilità per produrre iniquità ed esclusione (Ferri, 2015). Per accogliere la proposta di un'inclusione aggiornata, o ciò che io chiamo *Inclusione 2.0*, è necessario riconoscere la profonda interconnessione fra educazione speciale separata e altre forme di marginalizzazione. Questo, probabilmente, non sarà l'ultimo aggiornamento del nostro software di inclusione. Anzi, le nostre idee in materia di inclusione devono evolversi continuamente, in modo da garantire il riconoscimento e la gestione delle nuove forme di esclusione, quando compaiono, e far sì che tutti gli allievi siano elementi pienamente partecipanti e apprezzati nelle nostre classi e nelle nostre scuole.

Alcuni studiosi negli Stati Uniti hanno iniziato a documentare come le rappresentazioni della razza e della disabilità basate sul concetto di deficit si intersechino, facendo sì che gli allievi di colore siano collocati molto più degli altri nelle classi di educazione speciale e sottoposti ad aspre sanzioni disciplinari (Losen e Orfield, 2002; Harry e Klingner, 2014; Artiles et al., 2010). Altri hanno reinterpretato le disparità di risultati scolastici evidenziando come esse siano il frutto di una discriminazione a livello di opportunità di apprendimento per gli studenti, anziché un effetto di presunti deficit presenti in loro (Darling-Hammond, 2015; Ladson-Billings, 2006). Altri ancora hanno contribuito a chiarire come le nozioni di intelligenza e virtù siano forme di proprietà che conferiscono privilegi agli allievi bianchi (Broderick e Leonardo, 2016; Collins, 2013; Leonardo e Broderick, 2011). L'insieme di queste ricerche ha fornito un solido fondamento per dimostrare come la razza influisca sul fatto che una persona sia collocata fra i disabili o fra gli abili, sia percepita come a rischio o promettente, o sia considerata dalla prospettiva del deficit o da una posizione più ottimistica.

Allorché si rifletta sulle intersezioni fra teoria critica della razza e Disability Studies nel contesto educativo, diventa chiaro che il razzismo e l'abilismo non sono scollegati fra loro, ma collusivi e interdipendenti. In altre parole, la razza e la disabilità si informano a vicenda e si basano l'una sull'altra, generando particolari forme di esclusione e stigmatizzazione che una delle due condizioni non potrebbe spiegare da sola. Così, la razza e l'etnia non esistono al di fuori della capacità, e la capacità è forgiata dalle ideologie della razza. Ognuna è costruita sulla percezione dell'altra (Crenshaw, 1993). Eppure, il pensiero e le pratiche dell'istruzione scolastica quotidiana sono così intrisi di razzismo e abilismo che essi assumono un che di scontato, apparendo normali e naturali (Delgado e Stefancic, 2001). Una volta norma-

PRATICHE DELLA DISABILITÀ NEI CONTESTI EDUCATIVI

RAPPRESENTAZIONI E COORDINATE DEL DISCORSO SCOLASTICO

Giuseppe Vadalà

Ad ogni individuo il suo posto e in ogni posto il suo individuo.

Michel Foucault

Introduzione

Nell'ambito dei Disability Studies è presente un'area di approfondimento che pone l'attenzione sulle dinamiche culturali e sui sistemi di rappresentazione socioculturali (Wendell, 1989; Davis, 1995; Mitchell e Snyder, 1997; Garland Thomson, 1997; 2002; Michalko, 1999; 2002; Titchkosky, 2011) attraverso l'analisi dei processi di costruzione della cultura della disabilità, dei suoi spazi e dei territori mentali e interazionali.

Nello studio della relazione tra dinamiche rappresentative sociali e individuali, un ruolo chiave da indagare è quello relativo al meccanismo che genera esclusione di alcune minoranze per via dell'attribuzione di uno status non conforme alla norma.

In questo contesto di riflessione si ritiene importante approfondire il ruolo e la politica di agenti culturali e sociali con compiti fondamentali nella costruzione di spazi relazionali, di culture e territori di relazioni, agenti dotati di un grande potere semantico. Si prenderà quindi in esame la scuola, con la sua cultura organizzativa e didattica, con le sue pratiche e i suoi sistemi ecologici di appartenenza.

La scuola, infatti, svolge un ruolo importante nella produzione culturale della differenza e della disabilità: le pratiche didattiche e pedagogiche

(implicite ed esplicite) contribuiscono a formare rappresentazioni culturali e sociali del mondo e, di conseguenza, a confermare anche alcuni stereotipi. A questo proposito, lo studio delle rappresentazioni sociali legate alla disabilità assume una certa importanza, laddove, soprattutto, la disabilità diventa una differenza esclusa dalle dinamiche educative e sociali e dalla piena partecipazione alla cittadinanza.

Nel corso di questo capitolo, riprendendo alcuni lavori dedicati alle rappresentazioni sociali della disabilità, si cercherà di esaminare le pratiche discorsive attraverso le quali è prodotta e regolata la soggettività disabile degli studenti all'interno del contesto sociale scolastico, nel tentativo di estrarre alcune coordinate del pensiero pedagogico e del dispositivo scolastico (Foucault, 1976; Massa, 1987; Agamben, 2006).

La scuola come contesto

I contesti di vita rappresentano la rete delle relazioni e dei significati condivisi e costruiti, significati che determinano i confini e le interfacce di una comunità e di una cultura.

Il contesto rappresenta non solo lo spazio in cui si incontrano relazioni e traiettorie ma è esso stesso forma e senso dell'esperienza vissuta: la scuola, nello specifico, «è il luogo dove non solo impariamo a scoprire chi siamo ma anche chi potremmo essere, è il luogo dove veniamo continuamente proiettati nel futuro e confrontati con chi siamo ora, con le nostre potenzialità; è dove costruiamo i nostri sé possibili e ampliamo il repertorio di posizionamenti disponibile» (Ligorio, 2010, p. 103).

«Quindi — prosegue Ligorio — il mandato esecutivo della scuola dovrebbe a pieno titolo riguardare anche la formazione dell'identità fornendo opportunità di sviluppo di un'identità positiva, di interiorizzazione di nuovi contesti e relazioni interpersonali e di sperimentazione di sé possibili o desiderati».

La costruzione delle identità diventa pertanto elemento costitutivo della pratica educativa nella scuola, generando apprendimenti e identità interdipendenti. Così come messo in evidenza dall'approccio sociocostruttivista, la conoscenza è il risultato di un processo di co-costruzione da parte dei diversi partecipanti al contesto educativo, più che il risultato di un processo, di trasferimento. In questo processo insieme alla conoscenza si costruisce anche il costruttore (Ligorio, 2010).

La scuola, a tal proposito, rappresenta «un contesto culturale e simbolico-relazionale all'interno del quale si generano incontri/scontri tra

sistemi di credenze e modelli culturali della diversità di cui i docenti sono portatori e che condizionano i modelli culturali degli allievi, all'interno di una relazione educativa che si configura come asimmetrica (Selleri, 2006) e, in quanto tale, capace o di creare/agevolare incontri significativi e processi dialettici, o, al contrario, dinamiche conflittuali che consolidano le distanze intergenerazionali» (Fiorucci, 2014).

Per queste ragioni risulta importante indagare le identità e le distanze tra categorie di identità che vengono a contrapporsi e affermarsi nella scuola, come elemento confermativo e riproduttivo del contesto socioculturale nella quale la scuola stessa trova coerenza.

Nello specifico possono aiutare nella riflessione lo studio delle rappresentazioni e la relazione tra dinamiche rappresentative sociali e individuali, il meccanismo che genera esclusione di alcune minoranze nella relazione tra uno status conforme alla norma e una differenza ritenuta e costruita, invece, nei tempi e negli spazi ogni volta mutevoli, distante dall'agire politico e dalla partecipazione al campo sociale.

L'attribuzione stereotipata e negativa della disabilità si caratterizza per una svalutazione della genesi culturale, sociale e politica, attribuendo il risultato come dato «naturale» dovuto alle qualità negative possedute da coloro che abitano lo stigma (Vadalà, 2013).

All'interno di questa responsabilizzazione del significante e del soggetto coinvolto nel processo di significazione e produzione di senso, vanno inserite la lettura delle rappresentazioni e la lettura della disabilità come costruzione sociale, «una rappresentazione, un'interpretazione culturale della trasformazione o configurazione fisica, e una comparazione di corpi che struttura (in)ique relazioni ed istituzioni sociali» (Garland Thomson, 1997, p. 6).

Sul concetto di rappresentazione

Le rappresentazioni sociali sono fenomeni cognitivi che impegnano gli individui che abitano un contesto sociale all'interiorizzazione delle pratiche e delle esperienze, sono modelli di condotta e di pensiero che governano il nostro rapporto con il mondo e gli altri, guidando e organizzando la condotta sociale e la comunicazione.

Lo studio delle rappresentazioni permette di trattare il reale come una totalità, considerando «le sue dimensioni cognitive, simboliche immaginarie congiuntamente con altre dimensioni materiali e sociali» (Jodelet, 1990, p. 1).

Moscovici (1989) definisce le rappresentazioni sociali come un modo specifico di esprimere le conoscenze in una società o nei gruppi che la compongono, una conoscenza condivisa spesso sotto forma di teoria del senso comune. Fa ricorso all'immagine metaforica del «pensiero come ambiente» per evidenziare la costruzione sociale e l'illusione di oggettività che contraddistinguono il nostro pensiero. Le rappresentazioni sociali, a tal proposito, assumono il valore di pratiche di conoscenza ambientale, strutturando la realtà e «edificando» le condotte.

Le rappresentazioni sociali costituiscono dei processi di organizzazione e costruzione simbolica della realtà, sulla base di specifiche dinamiche sociali e dalla posizione sociale dei soggetti che le producono.

Il sistema rappresentazionale permette al linguaggio di costruire significati condivisi, affinché sia possibile il dialogo tra partecipanti alla costruzione culturale e all'interpretazione del mondo (Hall, 1997).

I significati culturali organizzano e regolano le pratiche sociali, influenzano la nostra condotta e, conseguentemente, hanno effetti reali e pratici, traducono e si traducono in discorsi che governano il nostro sistema relazionale e la collocazione di ciascuno nel territorio.

Lo stesso Hall, analizzando il concetto di discorso proposto da Foucault, lo definisce come

un insieme di affermazioni che forniscono un linguaggio per parlarne — un modo di rappresentare la conoscenza — un particolare argomento in un particolare momento storico [...] Il discorso riguarda la produzione di conoscenza attraverso il linguaggio. Ma dal momento che tutte le pratiche sociali implicano significati, e significati formano e influenzano quello che facciamo — la nostra condotta — tutte le pratiche hanno un aspetto discorsivo. (Hall, 1992, p. 291)

Secondo Foucault il linguaggio non è solo un sistemaificante ma arriva ad assumere «l'aspetto, paradossale, forse, di ciò tramite cui il pensiero stesso pensa: l'uomo scopre che il proprio pensiero è colonizzato da uno o più sistemi semantici anonimi e, in una certa misura, autonomi al soggetto pensante» (Eletto, 2004, p. 34).

Il concetto di discorso interessa per Foucault la produzione di conoscenza attraverso il linguaggio e, «dal momento che tutte le pratiche sociali comportano un significato, e i significati formano e influenzano quello che noi facciamo — le nostre condotte — tutte le pratiche hanno un aspetto discorsivo» (Hall, 1992, p. 291). Secondo il pensiero dell'autore francese, quindi, il discorso definisce e produce gli oggetti della nostra conoscenza,

definendone il significato: è il discorso e non la cosa in sé a produrre conoscenza.

Seguendo il pensiero di Foucault, si tratta allora di considerare e verificare qual è il regime interno alle pratiche di potere e di vedere «come si producano degli effetti di verità all'interno di discorsi che non sono in sé né veri né falsi» (Foucault, 1977, p. 12).

I discorsi si inseriscono quindi nella trama dei rapporti di potere che caratterizzano i sistemi sociali: essi sono pratiche che dipendono dal potere e, allo stesso tempo, lo generano. Va quindi ricercato il modo in cui il potere opera all'interno di ciò che egli chiama «apparati istituzionali» e le relative tecnologie.

Quale discorso viene prodotto nella scuola?

Verranno riprese in questo paragrafo alcune ricerche prodotte in Italia (Medeghini, 2008; Vadalà, 2011; 2015) per cercare di mettere in evidenza il sistema discorsivo in cui si sviluppano la pratica scolastica e il contesto educativo.

La ricerca di Medeghini (2008), condotta nei Centri di Formazione Professionale della Provincia di Bergamo, oltre a confermare i risultati di una ricerca pubblicata da Morvan nel 1988, sottolinea le categorie dominanti nelle rappresentazioni della disabilità.

In primo luogo, la categoria ad essere maggiormente utilizzata è quella classificatoria e deficitaria:

Questo può essere attribuito sia al progressivo instaurarsi nella comunicazione scolastica del linguaggio medico-specialistico che, nel caso di difficoltà e problemi, sostituisce quello pedagogico, sia al peso attribuito alla tipologia del deficit per la progettazione, la definizione degli obiettivi e l'organizzazione del lavoro in classe. (Medeghini, 2008, p. 68)

Un'altra categoria presente nel pensiero degli insegnanti è quella della dipendenza, quale caratteristica problematica tipica degli studenti con disabilità che richiede l'intervento di un aiuto (l'insegnante di sostegno).

Alcune importanti conferme possono inoltre essere rintracciate in una ricerca realizzata tra il 2007 e il 2009 (Vadalà, 2011) con l'obiettivo di ricostruire, attraverso il ricordo di studenti al primo anno dell'università di Bergamo, le rappresentazioni dei compagni con disabilità incontrati nel proprio percorso scolastico.

In primo luogo, è emerso come sia riconosciuta «differente» non una situazione dialogica, in cui lo scambio tra soggetti pone, fa emergere dif-

FORMULARE E IMPLEMENTARE POLITICHE E PRATICHE SCOLASTICHE INCLUSIVE

RIFLESSIONI SECONDO LA PROSPETTIVA DEI DISABILITY STUDIES

Simona D'Alessio

La ricerca per lo sviluppo dell'educazione inclusiva ha attraversato diverse fasi ed è stata influenzata da diverse teorie (D'Alessio, 2015a). La diversità di approcci e di traiettorie di ricerca, quanto d'interpretazione sotto il profilo disciplinare, ha determinato il proliferarsi di molte critiche riguardo l'efficacia di politiche e processi inclusivi (Imray e Colley, 2017; Cigman, 2007). Alcuni studiosi ancora indagano se l'educazione inclusiva, e se la ricerca in questo ambito, abbiano efficacemente condotto allo sviluppo di pratiche scolastiche inclusive (Farrell, 2000; Kavale e Forness, 2000; Mock e Kauffman, 2005; Cigman, 2005; 2007). A un più attento esame però emerge come molti ricercatori e studiosi, che affermano di condurre ricerca per lo sviluppo dell'educazione inclusiva, continuino, invece, a fare delle indagini nell'ambito dei processi integrativi e dei Bisogni Educativi Speciali. Si assiste, ancora oggi, a una confusione tra termini quali integrazione e inclusione, che vengono erroneamente usati come sinonimi, sebbene non lo siano (D'Alessio, 2009; 2011a). Questa scarsa chiarezza, sia sul piano terminologico (integrazione e inclusione non vogliono dire la stessa cosa), sia su quello teorico (integrazione e inclusione hanno delle premesse teoriche differenti), ha creato non pochi problemi nei processi di formulazione delle politiche educative capaci di condurre all'implementazione di pratiche scolastiche inclusive.

Un altro problema che caratterizza l'ambito di ricerca dell'educazione inclusiva, oltre a quello della scarsa chiarezza sulla sua efficacia nella pratica scolastica, è che alcuni degli studi (si vedano Nocera, 2001; Gheradini e Nocera, 2000; Nocera, 2008; Canevaro, 2007; D'Alonso e Ianes, 2007; Canevaro, D'Alonso, Ianes e Caldin, 2011) che indagano i fattori chiave delle politiche educative inclusive generalmente si focalizzano sugli aspetti operativi della politica dell'integrazione scolastica (ad esempio risorse aggiuntive, piani educativi individualizzati, le percezioni dei vari attori dell'integrazione scolastica). Non viene invece quasi mai problematizzata la normativa in quanto tale, né le premesse teoriche che la influenzano e che ne determinano inevitabilmente le pratiche (D'Alessio, 2011). Così facendo, il problema di fondo, che è legato alla natura stessa delle normative educative di riferimento, non viene indagato a dovere e le pratiche continuano a perpetuare delle forme di esclusione all'interno della scuola regolare. Le normative ritenute inclusive in Italia, in realtà, sono soltanto delle normative integrative, perché continuano a focalizzare il loro intervento sulla progettazione per gli alunni con disabilità e/o con Bisogni Educativi Speciali senza coinvolgere la classe e tantomeno il sistema scuola (D'Alessio et al., 2015; D'Alessio, 2015b; Paschetta, 2017).

Il presente capitolo cercherà di andare oltre l'analisi degli aspetti puramente operativi delle politiche inclusive e/o degli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica. Dopo aver analizzato brevemente il concetto di politica educativa, il contributo cercherà di fare emergere i processi che si mettono in atto per elaborare, formulare e, infine, implementare le politiche educative sul piano scolastico. L'analisi critica dei processi di formulazione e implementazione è fondamentale per comprendere quali attori e quali aspetti possono portare alla effettiva realizzazione di pratiche inclusive e quali invece possono rappresentare un ostacolo. Il capitolo contribuisce, in questo modo, a sfidare il luogo comune secondo il quale il problema della mancata implementazione della normativa inclusiva nella pratica scolastica italiana deriverebbe dal fatto che le politiche educative esistenti (ossia l'integrazione scolastica e sue successive elaborazioni) non siano state applicate nel modo corretto oppure lo siano state soltanto in parte (o a macchia di leopardo). Questa posizione, che ancora caratterizza molti dei discorsi sullo sviluppo dell'inclusione scolastica in Italia, sostiene, infatti, che la politica dell'integrazione scolastica sia una politica fondamentalmente inclusiva, che purtroppo non è stata adeguatamente implementata nelle scuole (Nocera, 2001; Canevaro, 2007). La prospettiva dei Disability Studies ha cominciato a indagare invece le logiche che sono alla base delle politiche integrative

e che non possono, per loro natura, condurre allo sviluppo di pratiche inclusive (D'Alessio, 2011; 2015). L'integrazione scolastica ha permesso all'Italia di fare dei passi avanti per migliorare il sistema dell'istruzione negli anni Settanta, ma tale politica non può essere la risposta alle sfide che la scuola deve affrontare nel Ventunesimo secolo. La politica dell'integrazione scolastica presenta dei limiti sia sul piano della formulazione (linguaggio e discorsi), sia sul piano teorico di riferimento (focus sul deficit dell'alunno da compensare, sulle risorse aggiuntive e sulla progettazione per gli alunni con disabilità), che vanno esaminati al fine di promuovere un cambiamento di paradigma. Avendo già argomentato a lungo su tali questioni (D'Alessio, 2009; 2011a; 2011b; 2013; 2015b) non sarà possibile affrontare in questo contributo le medesime riflessioni. Si accennerà invece brevemente alle normative sui Bisogni Educativi Speciali, indicate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca come la «via italiana» all'inclusione (si veda Ciambrone, 2013), e di come tali politiche siano ancora radicate in premesse teoriche integrative.

Forme mascherate di esclusione

In tutto il mondo si assiste alla pubblicazione di rapporti internazionali e di dichiarazioni dei diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006; UNESCO, 2011) che sottolineano l'importanza dell'educazione inclusiva come l'imperativo educativo dominante. Si moltiplica il numero di Paesi che emanano delle normative a favore degli studenti con Bisogni Educativi Speciali e disabilità (inclusa l'Italia) e del bisogno di sviluppare scuole capaci di rispondere alle differenti esigenze degli studenti. In questo panorama, dovremmo pertanto assistere a una lenta ma tangibile diminuzione delle forme di discriminazione ed esclusione esistenti in diversi ambiti sociali, inclusa la scuola. In realtà, la discriminazione e l'esclusione continuano a manifestarsi, anche se in forme e modalità diverse, spesso mascherate da forme di «tolleranza» verso coloro che sono definiti più deboli e più vulnerabili.

Nell'ultimo decennio in Italia si è cominciato a parlare di bisogno educativo speciale (BES) (Ianes, 2005; 2013) e si è assistito sempre di più al proliferare di normative su questo tema. A cominciare dalla Direttiva del dicembre 2012, e a seguire con una serie di Circolari e Note ministeriali (marzo 2013, giugno 2013 e novembre 2013), il MIUR introduce la nuova macro-categoria dei BES. Si tratta di una macro-categoria che raccoglie tre sottocategorie: la prima è quella degli alunni con disturbi specifici di ap-

prendimento (DSA); la seconda è quella degli alunni con certificazione di disabilità secondo la legge 104/92; la terza è quella degli alunni con difficoltà di apprendimento e/o in generale di quegli alunni che incontrano difficoltà a scuola per una serie svariata di ragioni (difficoltà di apprendimento, privi di cittadinanza italiana) e spesso per un periodo temporaneo (D'Alessio, 2014).

Così, mentre il resto del mondo a gran voce sostiene che il concetto di BES è contrario ai principi dell'educazione inclusiva (UNESCO, 2009; 2011; European Commission, 2012), l'Italia decide di adottarlo per la sua nuova normativa scolastica. Non a caso, mentre l'Italia emana la prima normativa ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali (BES), la Commissione Europea richiede ai paesi che scelgono di utilizzare questi processi classificatori, come i BES, di comprendere fino in fondo se siano gli interessi degli alunni a essere salvaguardati oppure quelli dei professionisti o della scuola che li adottano (European Commission, 2012). Caldin e Sandri (2013) sottolineano come l'UNESCO, a partire dagli anni 2000, preferisca parlare di *Education for All* (EFA) piuttosto che utilizzare la definizione di Bisogni Educativi Speciali. Ainscow e Booth, nel loro testo *Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2002), preferiscono utilizzare l'espressione «barriere all'apprendimento e alla partecipazione» al posto di «Bisogno Educativo Speciale». Tale decisione è particolarmente significativa per un Paese come l'Inghilterra, che aveva dato i natali a questa definizione negli anni Settanta del secolo scorso (Warnock, 1978).

Molti studiosi dell'inclusione scolastica (si vedano Tomlinson, 1982; 2017; Barton, 1986; Slee, 1998; Skirtic, 1991; Thomas e Loxley, 2001) mettono in guardia rispetto ai pericoli derivanti dall'uso di questa macrocategoria dei Bisogni Educativi Speciali. Il concetto di bisogno educativo speciale e il linguaggio specialistico che ne deriva (Corbett, 1996) sono considerati un pericolo per lo sviluppo di una scuola inclusiva, non soltanto perché riproducono le stesse dinamiche dell'educazione speciale all'interno della scuola regolare (ad esempio focus sul deficit dell'alunno e delega allo specialista), ma anche perché impediscono all'istituzione di mettersi in discussione e di iniziare un processo di cambiamento e sviluppo radicali (D'Alessio, 2014), presupposti indispensabili per lo sviluppo di una scuola inclusiva.

In uno studio pilota condotto nel 2014/15 concernente l'introduzione del concetto di Bisogno Educativo Speciale nelle scuole secondarie romane, alla domanda «quali alunni frequentano la tua classe», molti insegnanti rispondono identificando gli alunni con i loro bisogni: «Ho 25 alunni di cui 5 BES, 2 DSA e 1 con la 104, e spesso sono senza il docente

USCIRE DALL'INCLUSIONE?

L'INCLUSIONE SCOLASTICA TRA PROBLEMATIZZAZIONE, AMBIGUITÀ E NORMALIZZAZIONE

Roberto Medeghini

Il termine *inclusione* lo si ritrova nei convegni, nel linguaggio pedagogico, nelle circolari ministeriali, nei progetti finalizzati all'integrazione delle persone con disabilità all'interno del sociale e delle istituzioni educative. Sembra, quindi, che le resistenze iniziali ad assumere tale forma lessicale, rilevabili soprattutto nell'ambito scolastico italiano, siano venute meno e che, quindi, ci sia uno sfondo comune che ne accompagna l'utilizzo. Una riflessione più attenta sottolinea, però, che nonostante l'apparente convergenza anche della politica e della legislazione internazionale, la definizione e il significato dell'inclusione e dell'istruzione inclusiva è ancora oggetto di un forte dibattito e di un'evidente difficoltà nel definire le migliori pratiche inclusive (Slee, 2001).

L'impiego dello stesso termine non corrisponde, infatti, a un'identità teorica e di prospettiva, anzi evidenzia interpretazioni differenti e sovrapposizioni semantiche incongruenti che incrementano le ambiguità e le contraddizioni. In Italia e a livello internazionale, ne sono esempio le assimilazioni fra i termini di inserimento e integrazione, di integrazione e inclusione, dove i significati si mescolano in un indifferenziato concettuale.

Un'omogenea definizione dell'inclusione risulta, quindi, difficoltosa e non è un caso che molti discorsi omettano una definizione esplicita, lasciando il lettore o l'ascoltatore a dedurre i significati che vengono dati per se stessi (Ainscow et al., 2006): ne conseguono discorsi generici, letture e interpreta-

zioni diverse, radici culturali e teoriche lasciate nell'implicito. L'emergere di un lessico elusivo amplifica parole vane, tentativi di mediazione fra significati che esitano in contraddizioni, semplificazioni e riduzioni, svuotando e limitando il potenziale semantico dell'inclusione con l'esito di un'omologazione.

Le considerazioni ora proposte richiedono uno *scavo* orientato a reperire e descrivere i diversi tipi di discorso per far emergere riferimenti teorici e posizionamenti. Senza questo, il confronto diventa impossibile nell'ambito accademico, nelle istituzioni come, ad esempio, la scuola, e nello spazio sociale, dove i diversi significati normalizzano la prospettiva inclusiva.

Come si può osservare, le parole, sia nella loro elusività che nelle differenze, non sono mai solo parole, ma dispositivi culturali dove il consenso e l'adesione al campo semantico permettono l'esercizio di un potere che sovrasta gli altri significati. Il linguaggio non è quindi un sistema di segni con significati fissati, immutabili, omogenei, ma un luogo instabile ed esposto alla coesistenza di significati fra loro differenti dove si disputa la gestione del potere delle parole. In questo scenario linguistico, la parola inclusione, assieme a disabilità, è un esempio paradigmatico delle derive, degli slittamenti lessicali e semantici, delle etichettature, dei tentativi di ridenominazione, delle dispute fra teorie.

Allora, cos'è l'inclusione?

In generale, l'inclusione viene presentata e spiegata attraverso obiettivi e contestualizzazioni secondo il focus di analisi: inserimento di tutti, acquisizione di diritti, condizioni e ruoli per la partecipazione sociale, appartenenza, riconoscimento reciproco, equità, risposta ai bisogni speciali, rimozione delle barriere.

Nella prospettiva delle differenze, Habermas (2008, p. 10) sottolinea che «l'inclusione [...] non significa un accaparramento assimilatorio né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa che i confini della comunità sono aperti a tutti [...]». Da qui, due presupposti inclusivi, e cioè la critica all'assimilazione e l'apertura di spazi concreti e culturali verso le differenze delle persone.

Questa posizione era già presente negli anni Ottanta nell'ambito educativo internazionale, tanto da mettere in discussione il termine riduttivo di integrazione per la sua prospettiva di inserimento e di adattamento al contesto e al programma dei singoli studenti. Da questo approccio critico conseguono il concetto e il termine di *inclusione*.

Per accogliere i diversi bisogni e le abilità degli alunni e studenti, l'istruzione inclusiva è un processo che comporta cambiamenti nel curriculum, nelle strategie di insegnamento e nel modo in cui le scuole sono organizzate. Attraverso questo processo, la scuola costruisce la sua capacità di accettare tutti gli alunni, riducendo le forme di esclusione. (Sebba e Sachdev, 1997, p. 2)

In questa direzione, Ainscow (2005) non definisce l'inclusione come processo statico, senza sviluppo, ma la interpreta come processo caratterizzato dalla natura dinamica ed evolutiva dell'organizzazione, del pensiero e delle conseguenti pratiche educative inclusive.

Nell'area italiana, invece, il termine *inclusione* viene proposto a metà degli anni Duemila (Medeghini, 2005) provocando reazioni negative, in quanto metteva in discussione il sistema integrativo italiano considerato come la scelta più avanzata a livello internazionale. Il termine, comunque, è stato via via utilizzato e assimilato, mantenendo, però, l'integrazione come base concettuale, le differenze sulla base del deficit e i Bisogni Educativi Speciali come riferimento:

L'inclusione è il modello prevalente nei documenti internazionali più vicini nel tempo, in base al quale la persona portatrice di diversità entra nella comunità a pieno titolo, alla pari di tutti gli altri. [...] L'essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha un valore e appartiene alla comunità. (Pavone, 2014, p. 162)

L'inclusione scolastica riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita. (DL 66/2017)

Credo che dovrebbero essere sottoposte ad analisi critica le «istituzioni» fondamentali dei processi di integrazione, per capire se all'origine delle difficoltà non ci sia soltanto un problema di carente applicazione di istituzioni adeguate, ma anche, e soprattutto (come io ritengo), un problema strutturale nelle istituzioni stesse [...]. Non si mette in discussione l'integrazione, ma la si vuole (tutti o quasi?) realizzare appieno. (Ianes, 2014, p. 34)

Il profilo dell'inclusione viene ulteriormente caratterizzato dalla prospettiva dei diritti (Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabi-

lità, 2006) con un connotato trasversale e, cioè, l'attuazione dei diritti per una piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società e nella scuola.

Interrogativi

Le posizioni internazionali e italiane qui presentate condividono, quindi, ideali e principi generali che si trovano alla base dell'inclusione: inclusione per tutti, superamento dell'esclusione e della discriminazione, partecipazione ai contesti scolastici e all'apprendere, parità di opportunità, diritto all'istruzione, pieno sviluppo del potenziale umano. Questa condizione apre però diversi interrogativi: «A chi si rivolge l'inclusione? Come vengono interpretati e agiti i principi inclusivi condivisi? Le scelte politiche, sociali ed educative sono coerenti ai principi sottostanti all'inclusione sopra delineati?».

A chi si rivolge l'inclusione scolastica? L'ambiguità del «tutti»

La locuzione «a tutti» viene spesso utilizzata nella definizione inclusiva in una forma opaca tale da essere problematizzata con una domanda: chi è incluso in *tutti*? L'analisi dei contributi pedagogici e legislativi mette in evidenza la scelta delle categorie più deboli e in condizioni deficitarie: alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali, compresa la disabilità, che vengono esclusi dall'area disciplinare e che sono a rischio di esclusione. L'obiettivo è certamente positivo ma la categorizzazione e l'etichettatura (BES) creano una differenza in negativo, cioè un gruppo *altro*. Ne consegue che il principio dell'includere assume la forma di un'azione esterna con categorie fissate che neutralizzano il senso inclusivo.

Questa scelta, infatti, suppone che esistano una categoria di alunni e studenti già inclusi e un'altra che è esclusa o è ai margini: ma in base a quale criterio queste categorie si costruiscono e si definiscono? La risposta ci conduce verso la centralità della normalità su base abilista, la cui radice teorica è in relazione al sapere biomedico che considera il deficit come dato individuale, interno alla persona e come unico fattore causale delle difficoltà di apprendimento e/o di relazione e/o sociali. Da qui le pratiche normative e di divisione che producono sia le differenze che il differente attraverso il negativo.

È ormai chiaro che non c'è posizione di soggetto se non sulla base di una divisione e di una esclusione, nel quadro di un processo in cui

il negativo ha un ruolo fondamentale: si è riconosciuti come *soggetto* non a causa di ciò che si è o di quello che si *ha* positivamente, ma *in ragione di*, o *in seguito a*, ciò di cui si è privati o separati, esclusi, rifiutati. (Macherey, 2017, p. 210)

In questa prospettiva, essere nella norma educativa o sociale significa essere positivo e, di conseguenza, essere già incluso: essere categorizzato fuori norma, invece, simboleggia la visibilità dell'*essere altro*, come oggetto e rappresentante dell'incluso. In questa prospettiva, l'includere diventa un'operazione dall'esterno attraverso un'individualizzazione normativa (Ewald, 1992).

L'operazione dell'includere *tutti* con riferimento ai Bisogni Educativi Speciali può assumere diverse prospettive: ad esempio, l'inclusione responsabile (Bowe, 2005), che è sottotraccia anche in Italia, e la piena inclusione. Se quest'ultima comprende tutte le condizioni dei Bisogni Educativi Speciali indipendentemente dalla gravità, l'inclusione responsabile afferma la necessità di opzioni specifiche (es. scuole speciali) per la difficoltà dell'istituzione scolastica a offrire un'istruzione adeguata ad alunni e studenti con gravi disturbi o con disabilità complesse. Questa posizione è conforme alla Dichiarazione di Salamanca in cui si propone l'inserimento di tutti gli alunni nella classe ordinaria, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore (Unesco, 1994). In questo sfondo si genera l'*escludibile* non solo nella generalità degli alunni e studenti, ma all'interno delle stesse categorie che sono oggetto dell'inclusione, evidenziando, così, una forte contraddizione con i principi generali dell'inclusione sopra esposti.

Esiste, inoltre, una terza interpretazione che propone un'attenzione sia alle condizioni deficitarie che ad alunni e studenti che non presentano deficit, disturbi o con alto potenziale. Questa prospettiva sembra presentare un'inclusione più avanzata, ma la radice teorica rimanda ancora alla definizione di categorie e alla produzione di differenze: fuori norma /nella norma/sopra la norma. Ne consegue che l'organizzazione scolastica si orienta a gruppi differenziati e a una didattica prevalentemente esposta ai criteri della norma.

Quali differenze?

L'espressione *aprire la società e la scuola a tutte le differenze* viene utilizzata frequentemente, ma con scarsa trasparenza, generando opacità in virtù dell'implicito teorico sottostante alle differenze: esito delle dicotomie normale/anormale, abile/disabile e delle categorizzazioni anche culturali, oppure modalità personali e originali che non vengono definite da categorie e da criteri deficitari?