

Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i *Disability Studies* come sviluppo inclusivo

The Italian process of educational inclusion in an international perspective: “Disability Studies” as an inclusive development

MARIANNA PICCIOLI

In an international review, the Italian educational inclusion system stands out high. This system can be brought back within the characterizations of numerous methods of approach to educational inclusion just from an historic-regulatory point of view: based on keeping unchanged its founding original criteria. This specific condition promoted a thought and detailed study of some among these methods of approach. At the same time, some other methods of approach such as the “Disability Studies” have been neglected even though, late in Italy, they seem to have future inclusive progression of our school system.

KEYWORDS: INCLUSIVE EDUCATION APPROACH, ITALIAN METHOD, SCHOOL SYSTEM, DISABILITY STUDIES, INCLUSIVE DEVELOPMENT

Premessa

Nella nostra prospettiva di approfondimento l’inclusione risulta essere, come sostenuto da Tony Booth e Mel Ainscow, un processo e non un fine¹. In questa visione i molteplici orizzonti inclusivi e le conseguenti differenti prospettive educative diventano necessarie nel cammino verso l’inclusione. Così, in ottica di processo, l’automiglioramento diviene il motore trainante dell’inclusione e non stupirà individuare in prospettive poco indagate nel nostro Paese occasioni di nuovi orizzonti di sviluppo inclusivo. L’educazione inclusiva è stata oggetto, infatti, di innumerevoli approfondimenti, alcuni dei quali in antitesi l’uno con l’altro, condotti nell’arco di alcuni decenni e spesso derivanti da orizzonti molto distanti.

Gli approcci scaturiti a livello internazionale vengono descritti in diversi modi.

Alcuni autori ne identificano fino a sedici tipologie², altri ne individuano almeno cinque che Peter Clough e Jenny Corbett chiamano «rotte per l’inclusione»³: l’eredità psico-medica, la risposta sociologica, gli approcci curricolari, le

strategie di miglioramento della scuola e i *Disability Studies*⁴. Inoltre, i dati pubblicati dalla EADSNE nel 2012⁵ evidenziano che gli approcci all’educazione inclusiva si traducono nei vari Paesi nell’adozione di diversi sistemi scolastici in cui gli alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali frequentano tre tipologie di scuola: ordinaria, speciale all’interno di scuole ordinarie e speciale in scuole speciali.

I Paesi dell’Unione si collocano però in modo molto differenziato all’interno di queste tre tipologie di sistemi scolastici evidenziando le diverse scelte di *policy* di educazione speciale. Così il numero di alunni con disabilità e BES che effettuano il percorso scolastico in contesti speciali, sia in scuole ordinarie che speciali, varia significativamente dallo 0.96% dell’Italia al 100% della Svezia⁶.

«La via italiana all’inclusione scolastica»⁷ è ancora oggi una singolarità se paragonata ai sistemi educativi di altri Paesi avendo operato scelte di uguaglianza, equità e pari opportunità fin dalla nascita della Repubblica secondo i principi fondamentali sanciti nella nostra Costituzione⁸. Queste scelte collocano il sistema scolastico italiano in

maniera atipica all'interno degli approcci all'educazione inclusiva presenti a livello internazionale e alle "rotte per l'inclusione" che esamineremo più dettagliatamente ponendole in relazione ai vari sistemi scolastici con particolare riferimento al processo italiano.

1. L'eredità psico-medica e la risposta sociologica

L'eredità psico-medica si è tradotta in un approccio di tipo speciale ed è riferibile a tutti quei contesti nei quali si ritiene che l'inclusione passi tramite azioni di abilitazione e riabilitazione dei singoli individui in relazione ai loro deficit o alla loro patologia. Questo approccio è fortemente legato ad una visione medico-specialistica e sfocia in azioni educative di tipo individualizzato, differenziato e separato. In quest'ottica la norma, intesa come direzione verso cui tendere in ottica di normalizzazione, è il riferimento sul quale fondare le azioni di progettazione e di sviluppo di abilità, di conoscenze e di competenze da acquisire in un percorso educativo⁹.

I sistemi scolastici che derivano da questa prospettiva vedono gli alunni con disabilità e con BES in contesti educativi speciali e molti paesi dell'Unione sembrano prediligere questo approccio distinguendosi solo dal punto di erogazione del servizio scolastico collocato dentro oppure fuori dalle scuole ordinarie.

Prendendo a riferimento i Paesi che manifestano significativamente questa tipologia di scelta e mettendo in evidenza il punto di erogazione del servizio saranno evidenti le differenti *policy* scolastiche adottate, per cui gli alunni con disabilità e BES risultano così distribuiti:

- Svezia: contesti speciali 100% di cui 3.97% in scuole speciali;
- Germania: contesti speciali 78.7% interamente in scuole speciali;
- Francia: 74.7% in contesti speciali di cui il 21.1% in scuole speciali e il 78.9% in scuole ordinarie;
- Regno Unito: 50.7% in contesti speciali di cui l'84.8% in scuole speciali e il 15.2% in scuole ordinarie;
- Finlandia: 45.5% in contesti speciali di cui il 30.1% in scuole speciali e il 69.9% in scuole ordinarie¹⁰.

L'Italia vede solo lo 0.96% di alunni con disabilità e BES frequentare contesti speciali in scuole speciali distinguendosi nel contesto internazionale per il suo

particolare sistema scolastico che si è sviluppato in relazione al contesto storico, politico e normativo contingente. Questa tipologia di scuole era presente nel nostro Paese in due periodi storici che possiamo identificare nel nostro ambito di interesse con la fase dell'esclusione e quella della separazione.

La fase dell'esclusione comprende tutti quegli atti normativi adottati prima della promulgazione della Costituzione italiana. A guerra appena conclusa gli alunni con disabilità sono sostanzialmente esclusi dai processi di istruzione salvo qualche riferimento per le disabilità sensoriali. Questa fase si chiude con l'emanazione della Costituzione della Repubblica che sancisce uno dei principi cardine dell'inclusione scolastica ovvero che «la scuola è aperta a tutti»¹¹.

La fase della separazione è caratterizzata dal funzionamento sia di classi differenziali organizzate all'interno delle scuole ordinarie sia di scuole speciali. Questa fase nasce all'indomani della dolorosa esperienza della seconda guerra mondiale che lascia dietro di sé una scia di distruzione e morte veramente impressionante. L'emergenza della ricostruzione post bellica deve fare i conti anche con la presenza di moltissimi invalidi ed è indubbia la necessità che tutti possano dare il loro contributo. Nascono così luoghi specializzati per il trattamento medico delle menomazioni riportate dalla popolazione ma anche istituti e collegi per orfani, disabili e invalidi.

In questa fase la diversità è intesa come malattia e gli interventi si ispirano a principi che derivano da un paradigma di tipo bio-medico in linea con la rotta per l'inclusione denominata dell'eredità psico-medica, prospettiva che vede gli alunni con disabilità o con altre forme di difficoltà all'interno di scuole speciali o classi differenziali. In questa prospettiva l'attenzione viene centrata sul deficit che finisce per definire la persona, trasformandola in un singolo caso di studio e, in ambito educativo, l'intervento specialistico deresponsabilizza l'azione dell'insegnante.

La risposta sociologica considera l'inclusione come strumento per poter giungere ad una modifica dei sistemi di istruzione percepiti come escludenti. Questo approccio vede l'istruzione confinata in sistemi di valutazione e finanziamento standardizzati, al cui interno male si collocano quelle situazioni troppo distanti dalla norma, in quanto rischiano di inficiare il raggiungimento di livelli di

eccellenza. L'idea della specializzazione viene rafforzata per giustificare l'esclusione di alcune persone dal sistema ordinario, creandone uno compatibile ma parallelo, così da non incidere negativamente sul sistema principale¹². Questo sembra essere il caso della Finlandia che risulta un'eccellenza nei risultati scolastici collocandosi nei primi tre posti nelle performance indagate dall'indagine PISA¹³ ma che accoglie in percorsi inclusivi solo il 54.5% degli alunni con disabilità e con BES.

Nel nostro Paese, invece, questo approccio inclusivo è reso protagonista della fase dell'inserimento che abbraccia circa trent'anni di storia della scuola andando dall'istituzione della Scuola Media Unificata del 1962¹⁴ all'emanazione della Legge 104/92¹⁵. Durante questa fase la frequenza scolastica è garantita a tutti, indipendentemente dalle condizioni dei singoli bambini e alunni, andando così ad attuare il principio costituzionale richiamato precedentemente.

L'inizio di questa fase coincide con una forte spinta sociale che caratterizza la storia e la politica del nostro Paese a partire dai primi anni Sessanta e che porta alla registrazione del fenomeno detto "scuola di massa". L'approccio politico-sociale, proprio di questa fase, sfocia in alcuni dei più importanti processi di trasformazione della scuola: l'istituzione della Scuola Media Unificata tramite la Legge 1859/62, l'istituzione della Scuola Materna Statale con la Legge 444/68¹⁶, l'istituzione del tempo pieno con la legge 820/71¹⁷ e l'approdo della società civile all'interno della gestione della scuola con i Decreti Delegati del 1974¹⁸.

L'accelerato processo di sviluppo della scuola italiana ci consegna un docente in forte crisi di identità essendo venuto meno il suo ruolo così com'era stato inteso per tanto tempo. È in questo periodo che si registra negli insegnanti una carenza di quella cultura pedagogica capace di affrontare i problemi degli alunni con disabilità o con disadattamento scolastico senza dover ricorrere alle consuete vie della selezione tramite la bocciatura o del dirottamento verso scuole speciali o classi differenziali¹⁹. Non a caso proprio dal mondo scolastico sorge il movimento di contestazione giovanile del Sessantotto che ha un forte riverbero sulla classe operaia e su tutta la società.

Le rinnovate visioni e concezioni costituiscono il pilastro politico-culturale che dà una scossa all'assetto burocratico dello Stato, al sistema scolastico e ai saperi disciplinari

adagiati in un dogmatismo ormai superato. Le teorie medico-specialistiche subiscono un'aspra critica essendo ritenute responsabili dell'emarginazione delle persone con disabilità, isolate dal contesto socio-politico-culturale. Viene messa in discussione la distinzione tra soggetti normali e anormali mettendo in secondo piano le condizioni fisiche e fisiologiche a favore della riscoperta dell'importanza del fattore sociale e ambientale, giungendo a misconoscere il concetto stesso di handicap. Il diverso è comunque una persona, come membro della comunità è parte integrante del sistema sociale e non può essere relegato ai suoi margini.

Naturale risultato di questa visione è la Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati del 1975²⁰ e la successiva emanazione della Legge 517/77²¹. Questi restano ancora oggi due documenti fondamentali per comprendere la "via italiana all'inclusione scolastica" sui quali si basa il nostro processo di inclusione. È infatti dalla loro promulgazione che tutti i bambini e gli alunni, indipendentemente dalla loro condizione, vengono inseriti nelle classi ordinarie e vengono abolite le classi differenziali mentre sopravvivono le scuole speciali che ritroviamo, seppur marginalmente, attive ancora oggi.

La lunga fase dell'inserimento trova una precisa corrispondenza con la rotta della risposta sociologica. Infatti, il sistema di istruzione subisce sostanziali modifiche in funzione dell'accoglienza all'interno dei percorsi ordinari degli alunni con disabilità e di quelli con disadattamento scolastico, giungendo allo scardinamento del sistema di separazione e selezione di quei soggetti che non risultano in linea con i normali standard di apprendimento.

2. Gli approcci curricolari, le strategie di miglioramento e i *Disability Studies*

Gli approcci curricolari mettono al centro la progettazione delle attività didattiche e le metodologie adottate. Così, l'attenzione è diretta ai processi di adattamento e di differenziazione della progettazione, nell'ottica di trovare punti di contatto tra curricolo, programmi della classe e piani individualizzati²².

Le strategie di miglioramento della scuola producono due approcci che mettono al centro da un lato il sistema scuola

e dall'altro la didattica. L'approccio istituzionale concentra il proprio *focus* sulla modifica del sistema tramite il cambiamento strutturale del funzionamento ordinario in relazione alle culture, alle pratiche e alle politiche adottate. L'obiettivo è quello di consegnarci una scuola ordinariamente capace di rispondere a tutte le esigenze formative²³. Il secondo approccio è incentrato sull'*Evidence Based Education* (EBE) che individua come elementi fondamentali le modalità di applicazione, l'efficacia e l'effetto degli interventi didattici al fine di poter implementare quelli con esito oggettivamente positivo²⁴.

I *Disability Studies* prendono l'avvio nel Regno Unito fin dalla metà degli anni Sessanta dello scorso secolo dal movimento di autodeterminazione delle persone con disabilità e dal loro impegno nella politica finalizzato ad ottenere il riconoscimento dei loro diritti. Questa prospettiva vede l'educazione inclusiva come un diritto umano²⁵ realizzabile tramite lo sviluppo di contesti e comunità inclusive e critica i processi di integrazione ideati per singoli alunni; inoltre, non si limita alla sola sfera scolastica ma si interessa ai vari ambiti della vita in una visione olistica dell'individuo come persona e come prodotto della società²⁶. Appare singolare quindi che nel Paese di esordio di questo approccio solo il 49.3% degli alunni con disabilità e BES segua percorsi di educazione inclusiva in contesti ordinari a fronte dell'83.5% della Spagna, del 90.3% della Norvegia, del 94.1% dell'Islanda fino ad arrivare al nostro primato del 99.04%

In Italia queste tre rotte interessano due differenti fasi, quella dell'integrazione e quella dell'inclusione.

La fase dell'integrazione nasce con l'emanazione della Legge 104/92 e si caratterizza per la diffusione, in ambito scolastico, della riflessione pedagogica e didattica di tipo speciale. L'azione educativa è rivolta verso processi di accoglienza e integrazione di tutti gli alunni con disabilità o con qualsiasi altra forma di disagio all'interno delle classi.

Durante questa fase vediamo la nascita di una nuova stagione caratterizzata da un susseguirsi di studi e approfondimenti in ambito pedagogico e didattico che portano ad una profonda analisi e riflessione sulla questione dell'integrazione scolastica. Assistiamo ad una vasta produzione letteraria sia di natura teorica sia didattica, nel tentativo di fornire agli insegnanti metodi, strategie e strumenti ritenuti di volta in volta risolutivi.

Questa fase si può ricondurre principalmente alla rotta curricolare internazionale che incentra la propria azione verso l'adattamento delle proposte didattiche ideate appositamente per l'alunno con disabilità nell'ottica dell'individualizzazione²⁷ espressa da Massimo Baldacci. Questa rotta, nel nostro contesto, è riscontrabile anche nella fase dell'inclusione con una curvatura diversificata che intercetta i principi della personalizzazione²⁸ così come espressi dallo stesso autore. La visione di Baldacci appare fondamentale in quanto mette in evidenza la differenza di significato dei termini integrazione e inclusione quando conclude che «mentre nell'individualizzazione i traguardi sono uguali per tutti, nella personalizzazione i traguardi sono differenti per ognuno»²⁹.

La fase dell'inclusione, all'interno dei testi normativi, prende avvio con l'emanazione, nel 2009, delle Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità³⁰. Questo è infatti il primo atto di normativa scolastica che contiene un esplicito riferimento all'ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute³¹ e alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità³². In un *focus* normativo però, questa fase si caratterizza quasi esclusivamente per l'attenzione ai livelli qualitativi sia della didattica in classe sia dell'organizzazione scolastica, anche in relazione al contenuto dell'impianto normativo sui Bisogni Educativi Speciali³³. Pochi, infatti, sono i riferimenti ad una vera e propria modifica dell'agire quotidiano rispetto alla precedente fase dell'integrazione. Il linguaggio della recente normativa scolastica infatti tende ad utilizzare i termini integrazione e inclusione in modo sinonimico³⁴ introducendo però una rinnovata attenzione al contesto che può rappresentare, in ottica ICF, sia un facilitatore sia un ostacolo all'inclusione.

In sintesi, la fase italiana dell'inclusione definita dalla normativa, si concretizza in:

- prassi di integrazione in ottica di individualizzazione riscontrabili a livello internazionale nella rotta curricolare e in quella delle strategie di miglioramento con *focus* rivolto agli interventi didattici (EBE);
- prassi di inclusione in ottica di personalizzazione presenti a livello internazionale nell'approccio dei *Disability Studies* e nella rotta delle strategie di miglioramento del sistema scuola.

Così nel nostro Paese le ultime tre rotte per l'inclusione coesistono, al punto che l'approccio curricolare e quello dei *Disability Studies*, all'interno dei quali si dissolvono anche i due approcci relativi alla rotta delle strategie di miglioramento, sembrano essere due facce della stessa medaglia in dialogo e ascolto reciproco.

3. Prospettive inclusive: i *Disability Studies Italy*

Abbiamo fin qui evidenziato che nel nostro Paese possiamo individuare due diverse prospettive che si contendono il primato dell'uso del termine inclusione.

La prima prospettiva sembra essere molto vicina alla rotta curricolare, sensibile ai processi di adattamento della didattica in funzione della presenza o meno di alunni con Bisogni Educativi Speciali, inserita in processi di valutazione tesi alla normalizzazione, attenta alle strategie di miglioramento legate alla *Evidence Based Education* e a sistemi di monitoraggio dell'attivazione dei dispositivi previsti dalle vigenti normative³⁵.

La seconda appare riconducibile alla rotta dei *Disability Studies* che vede l'inclusione come un diritto umano realizzabile tramite lo sviluppo di contesti e comunità educanti inclusive, capaci di produrre curricoli e adottare metodologie funzionali a tutti gli alunni. Le strategie di miglioramento saranno sistemiche, di contesto e di processo, non solo rivolte alla didattica ma all'intero sistema scolastico³⁶.

Appare chiaro che queste due rotte, in Italia afferiscono a due visioni diverse a cui corrispondono due diversi approcci all'educazione: quello individuale e quello sociale³⁷. Senza sottovalutare che solo l'interazione delle due prospettive porta a quella che viene codificata da Lucia de Anna e Alessio Covelli come «inclusione e pari opportunità di accesso e partecipazione in tutti gli ambiti di vita»³⁸, non possiamo non sottolineare che la Conferenza di Salamanca del 1994 affonda le proprie radici sul modello sociale e basa su di esso il costrutto dell'*inclusive education*, dando origine al successivo modello bio-psico-sociale dell'ICF e alla Convenzione ONU³⁹.

Andando a recuperare gli aspetti educativi delle due prospettive individuate, appare evidente che in Italia una faccia della medaglia, quella curricolare e dell'EBE, sia sicuramente più indagata e la relativa visione educativa individuale goda di una maggiore visibilità. Viene

spontaneo chiedersi i motivi di questo fenomeno, soprattutto se lo si considera in relazione al livello di responsabilità a cui prioritariamente si rivolge, ovvero le singole classi e gli insegnanti che vi operano, platea certamente vastissima.

L'idea di orientarsi alle singole situazioni e soggettività appare in linea con quanto espresso da Fabio Dovigo in relazione all'approccio individuale in cui il deficit, oltre a identificare quelli che definisce "scarti", si trasforma in un *business* in relazione ai trattamenti individuali da dover mettere in atto⁴⁰. La prospettiva di derivazione sociale si muove invece a livello di collettività, di comunità, di istituzione e quindi di sistema, nel tentativo di sottrarre alla casualità e alla buona volontà dei singoli ciò che dovrebbe essere garantito per tutti in egual misura. Così, come sostiene Simona D'Alessio, l'inclusione passa per «la capacità del sistema scolastico di trasformarsi per garantire la partecipazione e il successo scolastico di tutti gli alunni in contesti regolari, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze»⁴¹.

È all'interno di quest'ultima prospettiva che si possono collocare i *Disability Studies* nati dal movimento di emancipazione delle persone con disabilità che ha interessato il Regno Unito fin dalla metà degli anni Sessanta dello scorso secolo. Questi si connotano fin dagli albori come «ambito settoriale [di] studi culturali»⁴² per la marcata pervasività di tipo interdisciplinare in molteplici ambiti di sviluppo del pensiero stesso: sociologico, pedagogico, antropologico, filosofico, storico-giuridico, sociale, letterario e artistico. Questa corrente di pensiero si sviluppa negli Stati Uniti e nel Nord Europa mentre risulta quasi totalmente assente nel nostro Paese.

Il processo di sviluppo di questo approccio, pur prendendo avvio da principi comuni, intraprende percorsi differenziati⁴³ che permangono comunque accomunati dal riconoscimento del principio per cui la disabilità è un costrutto sociale. Inoltre vengono mantenute trame comuni caratterizzate:

- dalla spinta di emancipazione e autoaffermazione di natura sociale delle persone con disabilità;
- dal posizionamento antitetico rispetto al modello medico-individuale;
- dallo studio di cause, sviluppi ed effetti dei presupposti teorici e culturali in relazione al termine disabilità;

- da una visione critica dell'uso del linguaggio comune nelle prassi sociali e educative;
- dalla percezione del contesto come elemento causale di disabilitazione⁴⁴.

L'ingresso nel dibattito italiano dell'approccio dei *Disability Studies*, pur essendo tardivo, ci consente di non tralasciare, almeno nella sua fase embrionale, né i suoi molteplici campi di approfondimento né le visioni di natura marginale come i *Critical Disability Studies*. Questi si distinguono per il marcato interesse che hanno sulla persona con disabilità e sulla sua esperienza di costruzione identitaria in relazione al proprio corpo e alla relazione tra questo, lo specifico deficit e la soggettività⁴⁵.

L'approccio dei *Disability Studies* consegna al nostro Paese una rinnovata visione della diversità e delinea un nuovo paradigma non più legato all'individualità ma alla soggettività intesa come diversità. Così i *Disability Studies* mirano all'identificazione delle molteplici condizioni discriminanti che producono l'esclusione dalla cittadinanza attiva e causano la dipendenza di specifici gruppi poiché non corrispondenti alle aspettative: la povertà, la disoccupazione, le politiche educative e sociali disabilitanti, le barriere architettonico-comunicative e culturali e gli atteggiamenti sociali⁴⁶.

In questa prospettiva i costrutti di norma e normalità verso cui dover tendere impedirebbero di fatto l'esistenza stessa della diversità e quindi della soggettività⁴⁷. Questa nuova visione risulta essere in antitesi con quella della «speciale normalità»⁴⁸ che fa riferimento ad una normalità all'interno della quale è lecito incontrare la diversità ma come speciale forma della normalità stessa. Invece nel paradigma che potremmo definire della "normale diversità", è la diversità a diventare normale e divenire quindi norma.

È in relazione a questa visione che ci si interroga su cosa sia la normalità⁴⁹ e in questo contesto fa riflettere l'operazione compiuta da Musiskie, una persona con autismo che nel 1998 affida ad un sito la definizione di tipo diagnostico di neurotipicità affermando che «la sindrome neurotipica è un disturbo neurobiologico caratterizzato da preoccupazioni sociali, manie di superiorità e l'ossessione per la conformità»⁵⁰.

L'approccio italiano ai *Disability Studies* si distingue nel contesto internazionale per essere principalmente rivolto all'ambito educativo che ci vede in posizione più avanzata

rispetto ai *Disability Studies in Education* proprio in virtù del processo di evoluzione in ottica inclusiva compiuto dalla scuola nel nostro Paese⁵¹.

Infatti, l'approccio dei *Disability Studies in Education* vede concentrato il dibattito sul superamento dell'ottica specialistica e quindi delle scuole speciali come forma di esclusione⁵² anche là dove sono collocate all'interno di scuole ordinarie. Questo *escamotage* viene infatti adottato da alcuni Paesi nel tentativo di dare una risposta positiva al Rapporto di ricerca sull'integrazione dei disabili in Europa⁵³ che contiene l'indicazione precisa di compiere modifiche dei sistemi di istruzione in quegli stati che non hanno politiche educative inclusive. Le diverse concezioni categoriali tra Paesi⁵⁴ fanno emergere inoltre la non comparabilità di dati a livello internazionale in mancanza di un quadro di riferimento univoco⁵⁵.

I *Disability Studies Italy* invece, concentrano la riflessione intorno all'inclusione scolastica partendo proprio dal concetto di inclusione stesso. Così, a differenza dell'integrazione, il costrutto dell'inclusione «non pone l'accento sugli alunni con disabilità ma su come questi ultimi vengano resi disabili da strutture, organizzazioni e metodologie deficitarie, incapaci cioè di fornire una risposta adeguata alla diversità della popolazione»⁵⁶.

Con questa rinnovata visione sono i contesti, i meccanismi, i sistemi a dover essere modificati e non più semplicemente adattati per favorire la presenza di un alunno con disabilità. Siamo di fronte alla necessità di una totale metamorfosi che va ad impattare con l'idea di scuola che vogliamo: se destinata alla normalità, all'interno della quale si agisce in relazione alla norma e dove l'alunno con disabilità necessariamente non partecipa ad azioni di misurazione della stessa ma comunque si accoglie adattando ciò che è possibile, oppure pensata, progettata, programmata, organizzata e gestita per la "normale diversità", dove la disabilità non sarà altro che una tra le tante diversità⁵⁷.

L'auspicio è che l'approccio dei *Disability Studies* venga maggiormente indagato nel nostro Paese e che ci si diriga verso la messa a sistema di una prospettiva che per il momento interessa pochi studi e approfondimenti in ambito educativo/pedagogico. Prospettiva questa che, oltre a consegnarci uno sfondo culturale di riferimento, è stata capace di produrre strumenti rivolti al miglioramento dell'educazione inclusiva come l'*Index for inclusion*⁵⁸,

ideato e dedicato al miglioramento dei processi e dei livelli qualitativi dell'inclusione scolastica.

Come si può ben notare dalla dimensione polimorfa delle proposte educativo/pedagogiche, ci troviamo di fronte a

uno scenario complesso e al tempo stesso necessario in quanto fondamentale per meglio interpretare il lungo viaggio verso il riconoscimento di ogni persona come soggetto di valore.

MARIANNA PICCIOLI
University of Firenze

¹ T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2011.

² Cfr. D. R. Mitchell, *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*, Routledge Falmer, London 2005.

³ Cfr. P. Clough, J. Corbett., *Theories of inclusive education: a students' guide*, Paul Chapman, London 2000.

⁴ Cfr. L. de Anna, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva*, in P. Crispiani (a cura di), *Storia della pedagogia. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016, pp. 636-654; P. Clough, J. Corbett., *Theories of inclusive education: a students' guide*, cit.; S. D'Alessio, C. Balerna, M. Mainardi, *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, in «Scuola ticinese verso l'inclusione», Anno XLIII, Serie IV, n. 2; M. Ainscow, I. Kaplan, *Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges*, in «Australasian journal of special education», vol. 29, n. 2, 2006, pp. 106-116; M. Ainscow, D. Muijes, M. West, *Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances*, in «Improving Schools» vol. 9, n. 3, 2006, pp. 192-202; M. Ainscow, M. West, *Improving urban schools: leadership and collaboration*, Open University Press, Buckingham, 2006; M. Ainscow et al., *Improving schools, developing inclusion*, Routledge, London 2006.

⁵ Cfr. European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education Country Data 2012*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense 2012.

⁶ Ivi.

⁷ Titolo di un seminario MIUR svoltosi in data 6 dicembre 2012 che ha fatto propria un'espressione utilizzata per distinguere il nostro sistema di inclusione in ambito internazionale. Per approfondimenti <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita/inclusione-scolastica>, data di ultima consultazione: 04/06/2016.

⁸ Cfr. C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins (edited by) *Special needs education in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education, Eurydice, 2003, trad. it., *L'integrazione dei disabili in Europa*, I quaderni di Eurydice, n. 23, MIUR, INDIRE, 2003.

⁹ Si veda la nota n. 4.

¹⁰ Dati elaborati in relazione al rapport European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education Country Data 2012*, cit.

¹¹ Costituzione della Repubblica Italiana, 1 gennaio 1948, articolo 34.

¹² Si veda la nota n. 4.

¹³ Cfr. OECD, *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris 2016.

¹⁴ Legge n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, 31 dicembre 1962.

¹⁵ Legge n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, 5 febbraio 1992.

¹⁶ Legge n. 444, *Ordinamento della scuola materna statale*, 18 marzo 1968.

¹⁷ Legge n. 820, *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*, 24 settembre 1971.

¹⁸ D.P.R. n. 416, 31 maggio 1974, ora in D.Lgs. n. 297, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, 16 aprile 1994.

¹⁹ Il periodo può essere meglio compreso tramite la lettura di Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

²⁰ Cfr. MIUR, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975. Un estratto del documento è reperibile nella C.M. n. 227, *Interventi a favore degli alunni handicappati*, 8 agosto 1975.

²¹ Legge n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, 4 agosto 1977.

²² Si veda la nota n. 4.

²³ Ivi.

²⁴ Cfr. L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015; G. Vivianet, *Che cos'è l'evidence based education*, Carocci Faber, Roma 2014; A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.

²⁵ Anticipando di trent'anni i principi riportati nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, ratificata in Italia con Legge 3 marzo 2009, n. 18.

²⁶ Si veda la nota n. 4.

²⁷ «L'individualizzazione in senso stretto si riferisce alle procedure didattiche finalizzate ad assicurare a tutti gli studenti le competenze comuni (o di base) del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi d'apprendimento», M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005, p. 19.

²⁸ «La personalizzazione indica invece le procedure didattiche che hanno lo scopo di permettere a ogni studente di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, differenti per ognuno, sempre attraverso forme di differenziazione degli itinerari d'apprendimento». *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Cfr. MIUR, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009, I Parte, *Il nuovo scenario. Il contesto come risorsa*.

³¹ Cfr. OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson Trento, 2001; OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione breve*, Erickson, Trento 2004; OMS, *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007.

³² Cfr. ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, ratificata in Italia con Legge 3 marzo 2009, n. 18.

³³ Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012; la C.M., 6 marzo 2013, n. 8; Nota Ministeriale del 22 novembre 2013, n. 2563.

³⁴ Nella Relazione Illustrativa dello Schema di Decreto Legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, n. 378 del 16 gennaio 2017, si legge, nella presentazione dell'art. 1, «L'inclusione scolastica, inizialmente denominata "integrazione"» confermando che per il legislatore il termine inclusione sia preferibile solo all'interno di un processo temporale che lo vede in sostituzione del termine integrazione.

³⁵ La valutazione coincide con la rilevazione quantitativa degli elementi che la norma indica come necessari. Confermato dall'art. 4 dello Schema di Decreto Legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, n. 378 del 16 gennaio 2017.

³⁶ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2002; T. Booth, M. Ainscow, traduzione italiana E. Valtellina, edizione italiana F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008; T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, cit.; T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana F. Dovigo (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, Roma 2014; R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia 2006; MIUR, C.M., 6 marzo 2013, n. 8.

³⁷ Cfr. L. de Anna, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali*, cit.

³⁸ Ivi, p. 645.

³⁹ Ivi, p. 647.

⁴⁰ Cfr. F. Dovigo, *Prefazione all'edizione italiana*, in T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit. pp. 9-28.

⁴¹ S. D'Alessio, *Researching disability in inclusive education: Applying the social model of disability to policy analysis in Italy*, in S. Symeonidou, K., Beauchamp-Pryor (edited by), *Purpose, Process and Future Direction of Disability Research*, Sense Publishers, Rotterdam 2013, p. 105.

⁴² E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, in R. Medeghini R., et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013, p. 23.

⁴³ Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, Sage, London, 2011; E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit.

⁴⁴ Cfr. R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013; R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento 2015.

- ⁴⁵ Cfr. S. D'Alessio, *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011.
- ⁴⁶ Cfr. M. Oliver, *The politics of Disablement*, Macmillan, Basingstoke 1990.
- ⁴⁷ Cfr. L. J. Davis, *Normalità, potere e cultura*, in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità*, cit., pp. 41-64.
- ⁴⁸ Cfr. D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2015.
- ⁴⁹ Cfr. R. Medeghini *Introduzione*, in R. Medeghini, *Norma e normalità*, cit., pp. 11-38.
- ⁵⁰ <http://erikengdahl.se/autism/isnt/index.html> data di ultima consultazione 26/05/2016.
- ⁵¹ Cfr. R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà, *Disability studies e inclusione*, in R. Medeghini, et al., *Disability Studies*, cit., pp. 191-227.
- ⁵² Cfr. S. D'Alessio, *Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, in R. Medeghini, et al., *Disability Studies, Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, cit., pp. 89-124.
- ⁵³ Cfr. C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins (a cura di), *Special needs education in Europe*, cit.
- ⁵⁴ A livello internazionale il termine inclusione viene utilizzato con diversi significati. Durante il meeting promosso dalla Commissione Europea "Great Start in Life" (Bruxelles dal 30 novembre al 1 dicembre 2016) uno dei workshop era dedicato all'accesso e all'inclusione ma, in coerenza con la situazione internazionale, il focus della discussione era principalmente rivolto a come far accedere tutti i bambini ai sistemi di istruzione ordinari.
- ⁵⁵ Cfr. L. de Anna, A. Covelli, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali*, cit., pp. 636-654.
- ⁵⁶ S. D'Alessio, *Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, cit., p.70.
- ⁵⁷ Cfr. R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà, *Disability studies e inclusione*, cit., pp. 191-227.
- ⁵⁸ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, cit.; T. Booth, M. Ainscow, traduzione italiana E. Valtellina, edizione italiana F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, cit.; T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, cit.; T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana F. Dovigo (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit.; R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit.