

## **Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale**

### **'Integrazione' and/or inclusion: the Italian experience face to international literature**

FABIO DOVIGO

*After the fundamental breakthrough represented by the insertion of disabled students in mainstream schools a few decades ago, we can say that at present Italian schools are witnessing a sort of half-done inclusion. Through a survey of international literature on the topic, the paper clarifies the main reasons behind this problematic process and possible future perspectives.*

**KEYWORDS:** INCLUSIVE EDUCATION, SCHOOL, LEARNING, PARTICIPATION, COMMUNITY

#### **Due generi di discorso**

Due importanti generi di discorso colonizzano oggi la maggior parte dei ragionamenti sull'educazione e la scuola, concorrendo a fornire analisi, spiegazioni, parole d'ordine e orientamenti verso le pratiche. Sorprendentemente, nessuno dei due appare particolarmente interessato ad ascoltare la voce di chi in quel territorio è nato, ossia la pedagogia. Quest'ultima appare oggi rinchiusa in una sorta di riserva indiana, ossia fondamentalmente tollerata con atteggiamento benevolo a patto che si dedichi ad attività folcloristiche e non disturbi lo sfruttamento dei nuovi pascoli.

Il primo discorso appartiene all'ambito dell'economia, e in particolare all'indirizzo di pensiero neoconservativo che sembra permeare in modo esclusivo buona parte delle politiche sociali ed educative degli ultimi decenni. A lungo si è creduto che il prevalere delle spinte alla globalizzazione rispetto ai confini tradizionali delle culture e politiche locali sarebbe stato accompagnato da un'apertura verso nuove forme di interpretazione e governo dei fenomeni economici, in grado di ridurre le disparità diffuse e produrre maggiore benessere. Viceversa, si è assistito alla diffusione di una sorta di monocultura - il neoliberismo - che ha pervaso anche l'ambito educativo in nome di un riduzionismo che

certamente non è in grado di risolvere i problemi complessi di oggi, ma in cambio ci offre la confortevole illusione di poterli padroneggiare grazie a una serie di semplicistiche parole d'ordine (Burbules, Torres 2003; Artiles, 2003). Anziché affrontare il compito di rafforzare la varietà necessaria intrinseca all'esperienza educativa, l'ideologia neoliberista ha proposto così di tornare a una lettura unidimensionale della scuola basata su individualismo, competizione, mito del più dotato, darwinismo sociale, etichettamento dei più deboli, e così via (Ball, 2010; Gandin, 2006).

La favola della 'società della conoscenza' di cui attualmente saremmo parte ha fornito un'approssimativa ma, proprio per questo, flessibile cornice in cui attuare questo programma. Così come in anni recenti abbiamo assistito al tentativo della finanza di imporsi sull'economia attraverso la promessa di una ricchezza facile e immediata per tutti, in modo analogo è stato dipinto uno scenario in cui l'acquisizione di competenze immateriali e altamente specializzate avrebbe dovuto eliminare la formazione professionale legata ai lavori manuali di basso profilo in via d'estinzione. Come sappiamo, non è andata così. Alla fine, pochi sono diventati più ricchi, molti si sono impoveriti; i 'lavori sporchi' non sono scomparsi, ciò che è aumentato è solo il divario tra chi frequenta scuole di serie A e corsi di serie B, insieme alla paura di rimanere

comunque disoccupati (Tomlinson, 2013). Gli evidenti insuccessi tuttavia non impensieriscono il discorso economicista sull'educazione, che anzi continua a rilanciare facili ricette: basta frequentare le scuole 'giuste' per garantirsi il successo in quanto «chi ha avuto una buona istruzione scolastica e un buon orientamento è più probabile che ottenga buoni risultati universitari» (Fondazione Agnelli, <http://www.eduscopio.it/>).

In breve, dopo decenni di mitologia della 'libera scelta' e della scuola come 'libero mercato' siamo ancora in attesa di vedere i benefici reali del prevalere del discorso dell'economia sull'educazione. I guasti sono invece evidenti: chi ha puntato sul modello neoliberista continua a scendere nelle classifiche comparative sull'istruzione stilate annualmente dall'OECD - ironia della sorte, un'altra istituzione economica. Ciò che invece sale è il numero degli studenti che in tale prospettiva risultano 'inadatti' alla scuola, e sono quindi soggetti a crescente emarginazione ed espulsione. Ed è proprio di questi che si occupa il secondo discorso, che andiamo ora ad esaminare.

### **Discriminazione funzionale**

La scuola neoliberista è programmata per generare disagio, emarginazione e dispersione, ossia per produrre 'scarti di lavorazione'. In una prospettiva che riduce la qualità a *ranking*, la mediocrità è talmente indispensabile che va accuratamente coltivata. La nozione di standard, introdotta nelle scuole sotto gli auspici dei ministeri nazionali dell'educazione, ha esattamente questo scopo. Uno standard esiste proprio per definire ciò che non è standard, e senza casi devianti lo standard stesso è inutile. Così ad esempio dire che una scuola è ottima ha senso solo se ce ne sono di buone o discrete. Ma nel momento in cui ogni scuola afferma di essere ottima, qualcuna a quel punto pretenderà di essere eccellente, ossia migliore delle altre (Slee, 2001, 2014).

Se dunque la produzione di scarti educativi è necessaria per assicurare questa sorta di graduatorie, occorre trovare chi si occupa di crearli. È qui che entra in campo il discorso psicomédico. Una lunga tradizione che risale ai primi decenni del secolo scorso ha rafforzato l'idea che gli esseri umani possano essere discriminati sulla base di alcuni tratti specifici. Se nell'Ottocento tali tratti venivano identificati con alcune caratteristiche corporee (come le

dimensioni del cervello o il colore della pelle), successivamente essi sono stati collocati all'interno delle persone (Gould, 1996; Richardson, Powell, 2011). Supporre che all'interno degli individui siano presenti elementi come l'intelligenza o la predisposizione alla lettura ha svincolato così la psicomètria dalla necessità di provarne l'esistenza, per passare direttamente alla misurazione e classificazione delle persone sulla base di tali ipotetici fattori. Diagnosi e test si sono incaricati di fornire una cornice di credibilità scientifica a questa attività attraverso forme di classificazione che si sono precisate e intensificate nel corso di tempo. Sono state create in tal modo nuove patologie che hanno contribuito a rafforzare l'idea della necessità di identificare, anche nella scuola, gli alunni 'non standard', così da instradarli verso gli opportuni trattamenti psicomédici. Nonostante le numerose critiche indirizzate a questa pratica, l'edizione più recente del noto Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali continua imperterrita a proporre di leggere il disagio scolastico in termini di sindromi arbitrarie quali il 'funzionamento intellettuale limite' o il 'disturbo dell'attenzione e iperattività' (APA, 2013; Frances, 2013). Di fatto, ciò rischia di produrre una nuova deriva eugenetica, volta a selezionare i 'meno adatti' in modo da separarli dalla parte 'sana' della popolazione scolastica (alla cui carriera potrebbero arrecare disturbo) e a indirizzarli benevolmente verso le attività scolastiche, e successivamente lavorative, per loro più consone (Thomas, 2012; Cassata, 2006).

L'aura di tecnicità di cui si è circondata la classe professionale che si occupa di questi interventi di identificazione e trattamento dei diversi è parte essenziale di tale processo di medicalizzazione forzata (Conrad, 2007; Morel, 2014). Ad esso dobbiamo lo scoppio di inverosimili 'epidemie' di autismo o ADHD, che risultano stranamente concentrate in alcune aree geografiche e sono evidentemente frutto della contaminazione dovuta essenzialmente all'iperattività diagnostica (Batstra et al. 2012; Gnaulati, 2013). Questa progressiva espansione del disabilismo rappresenta in realtà l'esigenza del discorso psicomédico di anettere territori di intervento sempre più ampi, con un duplice obiettivo: da un lato garantire l'espansione continua dell'ormai enorme settore professionale che si occupa del trattamento di coloro che non risultano adeguati alla scuola neoliberista; dall'altro

fornire al mercato del lavoro quella crescente quantità di candidati al ‘lavori sporchi’ di cui la società cosiddetta della conoscenza ha costante bisogno.

## L’industria delle etichette

L’incontro tra discorso neoliberista e psicomédico ha dunque offerto una motivazione e un vocabolario specifico all’attività di etichettamento del diverso, che in questi ultimi anni ha conosciuto uno sviluppo sempre più intenso anche nelle scuole. Il modello del sostegno agli alunni disabili è stato applicato in misura scalare, prima al più ampio gruppo di alunni con difficoltà di apprendimento (nel frattempo diventate ‘disturbi’ dell’apprendimento), poi a quello potenzialmente illimitato di alunni con ‘bisogni educativi speciali’. Benché com’è noto in molti casi di disabilità non sia possibile arrivare a una diagnosi precisa, quest’ultima è rimasta comunque il perno dell’assegnazione di risorse aggiuntive, e questo modello è stato poi esteso ai DSA attraverso l’uso della certificazione (Slee, Allan, 2001; Thomas, Loxley, 2007). Non è chiaro cosa accadrà, almeno in Italia, riguardo ai BES, ma è facile prevedere che anche in questo caso verrà presto introdotta la necessità di un’attestazione tecnica.

Tutto ciò richiede ovviamente un intervento specialistico sia in fase di definizione che di trattamento degli alunni segnalati, che ha portato alla creazione di quella che è stata definita ‘l’industria dei BES’, un comparto produttivo frutto della spinta congiunta di amministrazioni, famiglie, insegnanti e professionisti che per motivi diversi vedono in questo genere di intervento la soluzione dei loro problemi (Tomlinson, 2012). Per gli amministratori infatti l’etichettamento degli alunni ‘con problemi’ e il loro affidamento individuale ai servizi rappresenta un agevole espediente per dimostrare il proprio interessamento, e al contempo permette di evitare di affrontare in maniera strutturale le questioni che sono alla radice del problema. Viceversa alle famiglie l’etichetta consente di non addossarsi colpe, in una società in cui lo svantaggio è vissuto come negligenza personale, e al tempo stesso di ricevere risorse aggiuntive per il sostegno. Dal canto loro gli insegnanti vedono nelle etichette un modo immediato per delegare ai colleghi di sostegno la cura degli alunni ‘difficili’, così da potersi dedicare tranquillamente alle attività ordinarie con il resto della classe. Per i consulenti,

infine, esse rappresentano un vasto e remunerativo ambito di espansione del proprio intervento professionale.

Questa corsa all’applicazione sempre più indiscriminata di etichette sembra ridurre progressivamente il margine di riflessione sul loro reale significato. Tuttavia va sottolineato come nei paesi che per primi hanno adottato la dizione di ‘bisogni educativi speciali’ l’utilità di tale etichetta è stata messa in dubbio anche da coloro che erano stati inizialmente tra i suoi sostenitori più convinti (Warnock, 1982). Del resto non è un caso che un paese come la Finlandia, che nelle famose classifiche OECD si colloca stabilmente ai primi posti, sia sempre riuscita a fare tranquillamente a meno dei bisogni educativi speciali (Graham, Jahnukainen, 2011). In effetti il termine ‘speciale’ si può applicare a un alunno solo se siamo convinti che esista un alunno ‘normale’, rispetto al quale l’alunno speciale avrebbe un deficit di qualche tipo. In realtà è proprio l’uso del termine ‘speciale’ ad essere la causa principale di deficit. Nel momento in cui accettiamo che le persone possano essere descritte in termini - binari bianco/nero, italiano/straniero, normale/speciale - costringiamo infatti noi e gli altri in una logica dell’esclusione. Al contrario la logica dell’inclusione è un pensiero che accoglie e valorizza la differenza (Deleuze, 2003). Altrettanto critico, inoltre, è anche l’accento sui bisogni (Hart, 1996). Gli alunni non sono solo portatori di bisogni, ma anche di desideri e progetti sulla loro vita dentro e fuori la scuola. I due aspetti sono strettamente connessi, e trascurare la dimensione progettuale porta inevitabilmente a sminuire la capacità degli alunni stessi di farsi portatori dei cambiamenti che desiderano per la loro vita. I bisogni si colmano, i progetti si realizzano. I bisogni portano a interventi sugli alunni, i progetti a interventi con gli alunni (Dovigo, 2016).

Anziché utilizzare un’etichetta vuota come quella di BES con i nostri alunni, varrebbe la pena di riabilitare il concetto di svantaggio, che è molto più flessibile, graduale, e non si riferisce alla condizione interna del singolo studente. Svantaggio non è essere *down*, dislessico o non madrelingua, ma trovarsi in una situazione in cui si è sempre costretti a doversi adattare per sentirsi adeguati e pienamente accettati. Modificare il contesto, eliminare gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione significa accogliere la differenza come valore educativo.

## L'esperienza italiana

In Italia siamo stati testimoni di una modifica sostanziale del contesto nel momento in cui, alla fine degli anni Settanta, gli alunni con disabilità hanno potuto frequentare le scuole normali. Ciò che poteva sembrare un azzardo si è rivelato una grande conquista, innanzitutto perché tutti hanno imparato che la disabilità è parte comune e significativa dell'esperienza di vita di ciascuno, disabile o no (Booth, 1982; D'Alessio, 2011; Giangreco et al., 2012). Con l'estendersi dell'obbligo scolastico gli alunni disabili hanno poi iniziato ad essere presenti nelle scuole superiori, e sebbene il processo di accoglienza sia lungi dall'essere pienamente realizzato possiamo dire che ciò ha ulteriormente rafforzato l'idea che le persone con disabilità sono prima di tutto persone. Per questo motivo si è sostenuto che la via italiana all'inserimento degli alunni con disabilità (integrazione) incorporava già in buona parte i principi ispiratori di ciò che, a livello internazionale, si intende per inclusione (Canevaro, De Anna, 2010).

Tuttavia, a qualche decennio di distanza, si può affermare che quella che oggi è presente nelle scuole italiane è una sorta di inclusione a metà, per vari motivi: la spinta sociale originaria che in nome di un principio di equità aveva consentito di includere gli alunni disabili nelle scuole normali non è stata adeguatamente coltivata ed è, in buona parte, evaporata, lasciando come residuo il diritto di ogni persona disabile ad avere accesso alla scuola dell'obbligo e ad ottenere risorse aggiuntive in tal senso. Questo spostamento d'attenzione dal sociale all'individuale ha comportato un arretramento nella percezione dell'alunno disabile, per cui si tende a minimizzare il ruolo del contesto e delle relazioni sociali nel produrre un'esperienza scolastica positiva, e a enfatizzare invece le caratteristiche intrinseche del soggetto disabile in termini di deficit da colmare (Ainscow, Sandill, 2010). Di conseguenza, nella situazione odierna, lo sforzo richiesto all'alunno disabile per adattarsi al contesto è generalmente molto maggiore di quello volto ad adattare il contesto stesso così da garantire una sua piena partecipazione alle attività quotidiane con gli altri alunni; tale accento sull'individuo, spesso contrabbandato per individualizzazione o personalizzazione, si traduce abitualmente in nuove forme di segregazione. È vero che nelle scuole italiane alunni normali e speciali convivono

nello stesso edificio, ma la separatezza si ripropone nuovamente al loro interno, sotto forma di un'alienazione che riguarda sia gli spazi che le attività svolte (D'Alessio, 2012). Il contesto viene sì modificato, ma per favorire la separazione, non l'inclusione. Ciò avviene tanto più di frequente quanto più si sale di grado scolastico: se nelle scuole d'infanzia la condivisione di spazi e attività comuni è molto ampia, in quelle secondarie di secondo grado gli alunni con disabilità vengono regolarmente portati fuori dalla classe, ufficialmente per svolgere attività 'più adatte' a loro, ma in molti casi per non 'rallentare' il programma di lavoro dei compagni. Questa segregazione si riflette a sua volta in una diffusa separazione dei ruoli professionali: anche se la norma prevederebbe che l'insegnante di sostegno affianchi quello curricolare nella gestione della classe, di fatto molto spesso il primo si occupa dell'alunno disabile, così da lasciare il secondo libero di svolgere il programma previsto con gli alunni normali. A ciò si aggiunge poi la frequente delega ai tecnici esterni (neuropsichiatria, psicologo, logopedista...) delle decisioni rispetto alle attività appropriate da svolgere a scuola con l'alunno disabile, il cui effetto è creare un'ulteriore forma di separazione con gli altri docenti e alunni.

Al di là di questi limiti, ciò che sembra mancare nell'attuale situazione italiana è soprattutto il riconoscimento che l'epoca gloriosa dell'integrazione, in cui il mondo sembrava potersi chiaramente dividere in categorie nette come disabili e non, si è conclusa. L'approccio della pedagogia speciale, ancora focalizzato sull'individuo disabile, appare ignorare il problema principale che gli insegnanti si trovano oggi ad affrontare quotidianamente a scuola, ossia l'eterogeneità presente nelle classi. La richiesta sempre più pressante dell'ambiente circostante verso il raggiungimento di standard fa sì che le differenze degli alunni siano interpretate in modo prevalentemente negativo, fomentando la corsa a disabilitare porzioni crescenti di studenti che risultano 'inadatti' sul piano cognitivo, linguistico, comportamentale, emotivo, e così via. Il trend attuale è etichettare tutte queste minoranze, col risultato di trasformare lo svantaggio in disagio e la maggioranza degli alunni in potenziali pazienti. Anche se le scuole rimangono nominalmente aperte a tutti, di fatto la segregazione è in pieno sviluppo: le scuole di serie A garantiscono (ovviamente a pagamento) un ambiente

‘sano’ ed eccellenti risultati scolastici, mentre in quelle di serie B restano i figli di migranti, i disabili e altri paria. Appare dunque quanto mai necessaria anche in Italia una riflessione non solo sul modello di scuola, ma anche sul tipo di società che vorremmo si riflettesse nel contesto educativo.

## Comunità e riconoscimento

Come abbiamo osservato, la connotazione sociale che inizialmente ha dato impulso al movimento per l’integrazione in Italia ha lasciato da tempo il posto a una prospettiva centrata prevalentemente sull’individuo. In questo modo ha trovato sempre più spazio l’idea che lo svantaggio sia l’espressione di un deficit, ossia di una condizione interna al soggetto che rappresenta una sorta di ‘tragedia’ personale derivante dalla situazione di anormalità in cui esso si trova (Oliver, Barnes, 2011; Swain, French, 2008). In anni recenti tuttavia questa prospettiva è stata vivacemente criticata, ed è stata proposta un’interpretazione diversa dello svantaggio come fenomeno che scaturisce invece essenzialmente dal contesto, sotto forma di ostacoli che impediscono l’apprendimento e la partecipazione dei più deboli. Si è venuto così configurando un modello sociale che, in contrapposizione a quello individuale, analizza l’esclusione come componente di una biopolitica del diverso, come processo di costruzione attiva di meccanismi di emarginazione di coloro che deviano da una definizione sempre più stringente e diffusa di normalità (Barnes, Mercer, 2010; Shakespeare, 2006).

Riportando l’attenzione sulle dimensioni materiali ed esterne che concorrono a creare esperienze disabilitanti per i soggetti, l’approccio sociale ha avuto il grosso merito di mettere in questione la visione psicomédica attualmente prevalente, che tende a leggere ogni difficoltà, anche a scuola, in termini di caratteristiche squisitamente personali, siano esse fisiche o cognitive. Tuttavia è stato giustamente notato che tale approccio ha saputo esprimersi più a livello di critica astratta che di effettivo cambiamento delle pratiche in uso (Allan, 2014). Ciò può essere in parte spiegato considerando le resistenze politiche che questa prospettiva critica incontra presso i diversi attori che hanno interessi al riguardo: come abbiamo osservato, amministratori, insegnanti, genitori e consulenti

preferiscono continuare ad affrontare lo svantaggio in termini di trattamento del singolo alunno, anziché mettere mano a cambiamenti strutturali che coinvolgono in modo più ampio l’organizzazione scolastica. Al tempo stesso però questa difficoltà a lasciare una traccia concreta nelle pratiche può essere ricondotta anche alla stessa contrapposizione tra visione individuale e sociale del problema. Dire che l’esclusione è esito di un processo la cui responsabilità è in primo luogo sociale non comporta infatti negare necessariamente l’esistenza di una dimensione dello svantaggio anche in termini di esperienza soggettiva, che è vissuta da ciascuno in modo diverso e personale. Come direbbe Vygotskij, l’intersichico diventa intrapsichico, ed entrambe le dimensioni concorrono a costruire il modo in cui l’esclusione a scuola viene prodotta ed esperita.

A nostro parere, occorre in questo senso superare la contrapposizione tra componente individuale e sociale dello svantaggio per ricomprendere entrambe all’interno di una visione culturale e di comunità, che permetta di tenere conto delle dimensioni di intersoggettività e interazione che caratterizzano tanto la sfera identitaria quanto quella biopolitica (Booth, Ainscow, 2011; Remedios, Allan, 2010). Ripensare il tema dell’inclusione in termini di comunità consente di comprendere e accogliere il significato che l’impatto con l’esclusione ha per coloro che ne fanno esperienza, e insieme assumerlo come elemento essenziale per operare in funzione di un cambiamento rispetto alle barriere presenti nel contesto e nelle pratiche quotidiane. Per quanto siano temi cruciali, non si tratta solo del benessere del singolo e della rimozione delle barriere che disabilitano vaste fasce della popolazione rispetto al pieno accesso all’educazione. In gioco è anche (in modo più profondo) il conflitto rispetto al riconoscimento, ossia la decisione su chi vada considerato realmente parte della comunità, e al contempo la capacità della comunità stessa non solo di definirsi, ma anche trasformarsi utilizzando l’inclusione come strategia attiva per il proprio cambiamento evolutivo (Habermas, Taylor, 2002).

Come hanno opportunamente messo in luce le ricerche sul capitale sociale, vi sono passaggi diversi attraverso cui questo processo di costruzione di legami di appartenenza può svilupparsi (Allan, Catts, 2014; Woolcock, 2002). Il livello più immediato, quello del *bonding*, è caratterizzato

da legami che riguardano la cerchia stretta di coloro vivono situazioni simili alla nostra, ad esempio la famiglia o gli amici. Ad un livello successivo (*bridging*) la cerchia si amplia a comprendere persone con cui condividiamo qualcosa benché esse vivano situazioni diverse, come è il caso ad esempio dei colleghi di lavoro o altri conoscenti. Vi è però anche un terzo importante livello, quello del *linking*, dove si sviluppa una connessione con coloro che sono dissimili da noi per lingua, interessi, condizioni socioeconomiche, abilità, esperienze, e così via. È proprio a questo livello, certamente il più complesso, che la scuola rappresenta un'occasione irripetibile per costruire e rinsaldare legami basati non solo su un'ovvia condizione di similarità, ma anche sulla differenza, e in tal modo convertire l'esperienza educativa in una possibilità di partecipazione e crescita per l'intera comunità.

Molto tempo fa, agli inizi dell'epoca democratica, questa idea di partecipazione e crescita comune venne riassunta in modo semplice ma efficace in un insieme di principi: libertà, uguaglianza, fraternità. Spesso si dimentica che la tensione tra i primi due principi non può essere risolta che facendo riferimento al terzo. È la fraternità - oggi diremmo la solidarietà - che consente di percepire la differenza come ricchezza anziché come minaccia. Ed è l'inclusione che permette di trasformarla in un progetto educativo in cui ognuno può trovare spazio.

### **Che tipo di inclusione?**

La centralità che il tema dell'inclusione sta acquisendo per l'educazione si riflette nella considerazione crescente che esso riscuote a livello di indagini internazionali. Vale la pena di notare in questo senso come persino l'OECD - l'organizzazione economica che abbiamo già menzionato e che da tempo detta l'agenda delle linee sviluppo anche in ambito educativo a livello mondiale - nell'editoriale di un suo recente rapporto lo mette per la prima volta al centro delle proprie riflessioni (OECD, 2016). Uno dei motivi per cui la tematica dell'inclusione ha tardato ad affermarsi come elemento centrale per la ricerca educativa è la pluralità di definizioni e voci che appaiono far riferimento a tale termine, una pluralità che trova riscontro anche nelle pubblicazioni sull'argomento (Ainscow et al., 2006; Armstrong et al., 2011). Anche a rischio di semplificare, possiamo individuare due approcci fondamentali rispetto

all'educazione inclusiva, uno legato all'idea di specialità, l'altro a quella di comunità. Nel primo caso la riflessione sull'inclusione ha come punto di riferimento il lavoro che da anni viene condotto nell'area della disabilità, e che viene assunto come modello di intervento per affrontare le sfide emergenti dei DSA e, più recentemente, dei BES. Usando la terminologia italiana, si tratta di estendere l'approccio utilizzato sin qui per l'integrazione degli alunni disabili, in modo da riconoscere le difficoltà di apprendimento e i bisogni speciali, e provvedere adeguate risorse e strumenti di supporto a tale riguardo. Viceversa la proposta che promuove l'inclusione secondo una prospettiva di comunità assume come elemento cardine dello sviluppo della scuola la piena partecipazione di tutti gli *stakeholders*, e la necessità di rimuovere gli ostacoli che si frappongono in tal senso. Anziché fornire al singolo alunno strumenti per adattarsi al contesto, l'obiettivo è trasformare quest'ultimo rendendolo ricco e flessibile in modo tale da poter accogliere e valorizzare le differenze di cui sono portatori gli alunni (Booth, Ainscow, 2011).

I due approcci differiscono in modo sostanziale non solo sul piano concettuale, ma anche su quello delle pratiche. L'orientamento speciale, anche quando rivendica un maggiore spazio al discorso educativo, tende a vedere l'alunno in modo isolato e in riferimento a specifiche categorie (dislessia, disturbo del comportamento, inadeguatezza del linguaggio...) che inevitabilmente mettono al centro il deficit e postulano un intervento che assume la prospettiva psicomédica come condizione per la sua integrazione. L'orientamento di comunità riconosce le problematiche che derivano da una condizione di disabilità o di difficoltà di apprendimento, ma anche quelle legate a condizioni di difficoltà socioeconomica, alla provenienza da un diverso contesto culturale e linguistico, alla diversità di genere, e più in generale alle situazioni di fragilità di cui ciascuno può essere esposto nei diversi passaggi che caratterizzano l'esperienza scolastica. Pertanto evita di etichettare gli alunni e fa piuttosto leva su tutte le risorse disponibili dentro e fuori la scuola per migliorare gli spazi, i curricoli, le forme di collaborazione, in modo che tale esperienza possa essere pienamente soddisfacente per tutti. Come abbiamo notato, il rischio evidente insito nell'orientamento speciale, in particolare nel momento in cui esso mira ad ampliare la sua area di intervento anche agli alunni con DSA e con cosiddetti bisogni educativi

speciali, è di medicalizzare porzioni crescenti della popolazione scolastica etichettando i singoli alunni in riferimento a una fantomatica nozione di normalità. Se si adotta tale prospettiva è facile immaginare che in una classe il gruppo di alunni ‘non normali’, perché etichettati come disabili/DSA/BES, possa tranquillamente raggiungere il 20 e il 30% del totale. Il buon senso dovrebbe suggerire che non possiamo considerare un quarto delle nostre classi (di fatto un quarto delle future generazioni) come anormale. Meglio allora rivedere la nostra idea di normalità e di classe. Anche perché le ricerche mostrano che gli alunni per i quali vengono utilizzate queste etichette sono coloro che appartengono a famiglie svantaggiate sul piano economico, sociale o culturale (Artiles, Trent, 1994; Ferri, Connor, 2005). Insistere sugli investimenti ‘tecnici’ sul singolo non solo fraintende tale svantaggio leggendolo come una carenza personale dell’alunno sul piano cognitivo o comportamentale, ma orienta anche gli investimenti di risorse comunque limitate verso la direzione sbagliata, favorendo l’intervento a pioggia anziché lo sviluppo della capacità della scuola di rispondere in modo differenziato ai diversi alunni in termini di comunità.

È bene allora ricordare che alla base di un approccio democratico all’inclusione vi è innanzitutto l’idea che l’esclusione consiste essenzialmente in ostacoli

all’apprendimento e alla partecipazione, che possono essere rimossi con successo nel momento in cui la scuola stessa come comunità si pone come obiettivo la piena accettazione e il successo scolastico di tutti gli alunni. Un’ampia letteratura mostra come le scuole dispongano in tal senso di un importante sapere tacito, ossia di un prezioso bagaglio di conoscenze e competenze sommerse che possono essere fatte emergere e divenire in tal modo risorse essenziali per la realizzazione di percorsi inclusivi (Ainscow, 2005; Nind, Thomas, 2005). Ciò è possibile nel momento in cui la scuola assume il cambiamento come parte vitale della propria attività, adottando un atteggiamento di ricerca volto a individuare le aree di trasformabilità organizzativa e didattica, in particolare per quanto riguarda il curriculum.

Così facendo si moltiplicano le opportunità di scelta per tutti coloro che prendono parte all’esperienza scolastica, e diviene allora possibile realizzare quelle spinte alla partecipazione e alla promozione che rappresentano il cuore della proposta inclusiva in quanto processo di *empowerment* aperto e democratico.

FABIO DOVIGO

*University of Bergamo*

## Bibliografia

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2005), Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 2, 109-124.
- Ainscow, M., Sandill, A. (2010), Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 4, 401–416. doi:10.1080/13603110802504903
- Allan, J. (2014), Inclusive education and the arts, *Cambridge Journal of Education*, 44, 4, 511-523.
- Allan, J., Catts, R. (2014), Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44, 2, 217-228.
- APA (American Psychiatric Association) (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (5th ed.), Washington, DC: American Psychiatric Pub. (trad. it. American Psychiatric Association (2014), *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano: Cortina).
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., Spandagou, I. (2011), Inclusion: by choice or by chance?, *International Journal of Inclusive Education*, 15, 1, 29–39. doi:10.1080/13603116.2010.496192
- Artiles, A.J., Trent, S.C. (1994), Overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate, *The Journal of Special Education*, 27, 410-437.

- Artiles, A. J. (2003), Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space, *Harvard Educational Review*, 73, 164-202.
- Ball, S. (2010), New States, New Governance and New Education Policy in M.W. Apple, S. Ball, L.A. Gandin (eds), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London, UK: Routledge, 155-166.
- Barnes, C., Mercer, G. (2010), *Exploring Disability* (2nd Edition), Cambridge: Palgrave.
- Batstra, L., Hadders-Algra, M., Nieweg, E., Van Tol, D., Pijl, S.J., Frances, A. (2012), <sup>[1]</sup>Childhood emotional and behavioral problems: reducing overdiagnosis without risking undertreatment, *Dev Med Child Neurol*, 54 (6), 492-4.
- Booth, T. (1982) Integration Italian Style, in C. Gravell, J. Pettit (eds.), *National Perspectives: Unit 10*, Milton Keynes: Open University Press, 71-90.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE. (trad. it., Booth, T. and Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma: Carocci).
- Burbules, N., Torres, C. (eds) (2000) *Globalization and Education: critical perspectives*, New York: Routledge.
- Canevaro, A., De Anna, L. (2010), The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4, 3, 203-216.
- Cassata, F. (2011) *Building a New Man. Eugenics, Racial Science and Genetics in Twentieth Century Italy*. Budapest: Central European University Press. (orig. it. Cassata, F. (2006), *Molti, sani e forti. L'eugenetica in Italia*, Torino: Bollati Boringhieri).
- Conrad, P. (2007), *The Medicalization of Society: On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Ainscow, M., Sandill, A. (2010), Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 5, 401-416. doi:10.1080/13603110802504903
- D'Alessio, S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2012), Integrazione scolastica and the development of inclusion in Italy: does space matter? *International Journal of Inclusive Education*, 16, 9, 519-534. doi:10.1080/13603116.2012.655495
- Deleuze, G. (2003) Préface à l'édition américaine de *Différence et répétition*, 282-283, in Id., *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995*, Minuit: Paris, 280-283. (trad. it. Deleuze, G., Prefazione all'edizione americana di *Differenza e ripetizione*, in G. Deleuze (2010), *Due regimi di folli e altri scritti*, Einaudi, Torino).
- Dovigo, F. (2016) (Ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Practices. An International Perspective*, Dordrecht, (NL): Sense Publishers.
- Ferri, B. A., Connor, D. J. (2005), Tools of exclusion: Race, disability, and (re)segregated education. *Teachers College Record*, 107, 453-474.
- Frances, A. (2013), *Saving normal: an insider's revolt against out-of-control psychiatric diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the medicalization of ordinary life*. New York: William Morrow (trad. it. Frances, A. (2013), *Primo, non curare chi è normale*, Bollati Boringhieri, Torino).
- Gandin, L.A. (2006) Creating real alternatives to neoliberal policies in education: the citizen school project, in M.W. Apple and K.L. Buras (eds) *The subaltern speak: curriculum, power, and educational struggles*, New York: Routledge, 217-241.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., Suter, J. C. (2012), Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15, 1, 97-123.
- Gnautati, E. (2013), *Back to normal: why ordinary childhood behavior is mistaken for ADHD, bipolar disorder, and autism spectrum disorder*. Boston: Beacon Press
- Gould, S. J. (1996), *The mismeasure of man: revised edition*. New York: W.W. Norton & Co. (trad. it. Gould, S. J. (1998), *Intelligenza e pregiudizio*, Milano: Il Saggiatore).

- Graham, L. J., Jahnukainen, M. (2011), Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26, 10, 263–288. doi:10.1080/02680939.2010.493230
- Hart, S. (196), *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*, London: Paul Chapman Publishing.
- Morel, S. (2014), *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris: La Dispute.
- Nind, M., Thomas, G. (2005) Reinstating the value of teachers' tacit knowledge for the benefit of learners: Using Intensive Interaction, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5, 3, 97-100. doi: 10.1111/J.14713802.2005.00048.x
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Oliver, M., Barnes, C. (2011), *The New Politics of Disablement*, Tavistock: Palgrave Macmillan.
- Remedios, R., Allan, J.A. (2006), New Community Schools and the measurement of transformation, *International Journal of Inclusive Education*, 10, 6, 615-625.
- Richardson J.G. and Powell J.J.W. (2011), *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Shakespeare, T. W. (2006), *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge.
- Slee, R. (2001). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31, 3, 385-397.
- Slee, R. (2014), Evolving theories of student disengagement: a new job for Durkheim's children? *Oxford Review of Education*, 40, 9, 446–465. doi:10.1080/03054985.2014.939414
- Slee, R., Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 2, 173-192.
- Swain, J., French, S. (2008), *Disability on equal terms*. London: Sage.
- Thomas, G. (2012), A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39, 3, 1–18. doi:10.1080/01411926.2011.652070
- Thomas, G., Loxley, A. (2007), *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press. (2nd edition)
- Tomlinson, S. (2012), The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38, 3, 267–286. doi:10.1080/03054985.2012.692055
- Tomlinson, S. (2013), Social justice and lower attainers in a global knowledge economy, *Social Inclusion*, 1, 2, 102-113.
- Warnock, M. (1982) Children with special educational needs in ordinary schools: integration revisited, *Education Today*, 32, 3, 56–61.
- Woolcock, M. (2002), Social Capital in Theory and Practice: Where Do We Stand? in Jonathan Isham, Thomas Kelly, Sunder Ramaswamy (eds) *Social capital and economic development: well-being in developing countries*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.