

Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive

monografia

Simona D'Alessio

Visiting Fellow, UCL-Institute of Education, University of London, UK, Componente Gruppo di Ricerca Inclusione Disability Studies Italy, Università Roma Tre

Sommario

Nel presente articolo si pone l'attenzione sul significato di *Disability Studies in Education* (DSE), evidenziando il contributo che tali studi possono apportare allo sviluppo dell'inclusione. In modo particolare il contributo affronta la questione della specificità dei DSE italiani, sempre con riferimento alle tradizioni americana e anglosassone, contesti che ne costituiscono la matrice in quanto disciplina accademica. Dopo aver presentato una breve panoramica delle ricerche condotte utilizzando la prospettiva dei DSE, l'articolo intende offrire delle indicazioni su come è possibile utilizzare i DSE per sviluppare dei sistemi scolastici e universitari inclusivi e non soltanto integrativi.

Introduzione

Questo breve contributo intende fare luce sul significato dei *Disability Studies in Education* (DSE) e sull'uso che si può fare di questa emergente disciplina in ambito educativo. Pur facendo riferimento alle tradizioni anglosassone e americana in seno alle quali nascono e si affermano i DSE come disciplina accademica, il presente contributo affronterà anche la questione della specificità dei DSE italiani.

Negli ultimi anni, soprattutto nel mondo occidentale, ci troviamo ad affrontare una crisi

del sistema educativo esistente.¹ Una crisi che si concretizza nel crollo di un'ipotizzata omogeneità formativa e nella riproduzione di pratiche di insegnamento e apprendimento incapaci di rispondere alle esigenze di una popolazione studentesca eterogenea e che spesso riproducono le stesse forme di discriminazione che vorrebbero combattere. Il modo in cui risponderemo a questa crisi dipenderà proprio dalle differenti ideologie che supporteranno il processo di cambiamento

¹ Vedi ad esempio il tentativo di riforma dell'attuale Governo Renzi con la bozza di Ddl sulla «Buona Scuola».

del sistema educativo. I Disability Studies in Education possono rappresentare il nuovo apparato epistemologico su cui radicare le nostre scelte e organizzare i nuovi sistemi educativi. In generale, l'obiettivo dei DSE è quello di rendere inclusivi i nostri sistemi scolastici e universitari al fine di offrire un'educazione di qualità a tutti i discenti, sostenendo il lavoro dei docenti, degli operatori della scuola e della comunità tutta. Quello che i DSE si propongono di realizzare è sostanzialmente lo sviluppo di una scuola inclusiva partendo dalla risposta a una serie di domande centrali, quali ad esempio: «Qual è il fine dell'educazione nel XXI secolo? Che tipo di società vogliamo costruire?», che scaturiscono dalla condivisione di un progetto educativo, senza la quale qualsiasi tentativo di riforma istituzionale è destinato a fallire.

Quando nascono e che cosa sono i Disability Studies in Education

Come già discusso in modo più dettagliato in una mia precedente pubblicazione (D'Alessio, 2013), i DSE nascono alla fine degli anni Novanta negli Stati Uniti e precisamente a Chicago. Nel 2000, durante la conferenza della *American Education Research Association* (AERA), Scot Dansforth riunì un piccolo gruppo di studiosi per discutere delle questioni che riguardavano l'esclusione e la discriminazione ancora esistenti in ambito educativo; si trattava del primo SIG (*Special Interest Group*) sui DSE.

Connor e collaboratori (2008), nel tentativo di definire in maniera generale cosa fossero i Disability Studies in Education, affermarono:

Lo scopo dei DSE è quello di comprendere più a fondo le esperienze quotidiane delle persone con disabilità, in ambito sia scolastico sia universitario, nella società contemporanea e nelle diverse culture e diversi contesti storici. Più specificamente e da

un punto di vista concreto, i DSE si occupano di creare e sostenere lo sviluppo di scuole inclusive e accessibili. (Connor et al., 2008, pp. 441-442)

Fino a qualche decennio fa, per lo meno in molti Paesi europei, le questioni educative delle persone con disabilità erano affrontate esclusivamente da settori specifici della pedagogia speciale e della psicologia che si occupavano proprio delle patologie individuali e di come queste potevano influenzare l'apprendimento, in contesti comuni o differenziati, dei soggetti che erano identificati come aventi bisogni educativi speciali o con disabilità. Recentemente, grazie soprattutto ai Disability Studies (DS), si è cominciato a problematizzare il modo in cui la scuola e l'offerta formativa in generale sono organizzate e in che modo specifiche epistemologie, forme metodologiche e didattiche possono contribuire a fare emergere alcune difficoltà. Il focus della ricerca pertanto non è più sulla persona e le sue menomazioni ma sulle barriere di tipo attitudinale, culturale e organizzativo che le persone con disabilità devono continuamente affrontare a causa del modo in cui la società, e la scuola, contemporanee sono strutturate. Questo non significa dimenticarsi delle specificità di alcuni bisogni e della necessità di fornire a questi una risposta adeguata; vuol dire però non considerare tali bisogni un problema del discente ma altresì un dilemma intrinseco della professione docente.

I DSE utilizzano il nuovo approccio culturale e teorico sviluppato dai Disability Studies (DS) e lo trasportano in ambito educativo determinando un capovolgimento del modo in cui vengono interpretati i concetti di disabilità e di educazione. Il cambiamento culturale sostenuto dai DS comincia in Inghilterra alla fine degli anni Settanta con il movimento delle persone disabili (UPIAS, 1976), che inizia a modificare il paradigma culturale attraverso il quale si definisce e si costru-

isce il concetto di disabilità (Oliver, 1990). Grazie al modello sociale della disabilità, si abbandona una visione della disabilità che viene interpretata esclusivamente come un deficit individuale e/o una condizione patologica e che può trasformarsi in una forma di discriminazione e oppressione sociali (Oliver, 1990). Siamo di fronte a una vera e propria mutazione genetica del concetto di disabilità, interpretata come una costruzione sociale direttamente connessa a una ideologia, o gruppo di ideologie (in particolare il modello medico clinico individuale), che giustificano e perpetuano una situazione di svantaggio di una parte della popolazione che si differenzia da una norma dominante. Con i DS pertanto si cominciano a mettere in discussione concetti quali norma, normalità e abilismo, che dominano i nostri sistemi educativi e le scelte che in essi vengono compiute.

I DSE e l'educazione inclusiva

Uno degli obiettivi principali dei DSE è lo sviluppo dell'educazione inclusiva. Il concetto di educazione inclusiva presenta una serie di diversi significati a seconda dei vari contesti e dei vari studiosi che si occupano di questa disciplina (Mitchell, 2005; Ainscow, 2008). Quando si parla di educazione inclusiva da una prospettiva dei DSE, soprattutto italiana, il concetto di educazione inclusiva acquista un suo preciso significato che va oltre il concetto di educazione di una minoranza della popolazione a rischio di esclusione (ad esempio alunni disabili e/o con BES, oppure privi di cittadinanza italiana) nelle classi comuni; altrimenti ci troveremmo ancora all'interno del paradigma culturale dell'integrazione scolastica.

Secondo i DSE l'educazione inclusiva è un processo di cambiamento sistemico dell'istituzione scolastica a livello di pedagogia,

valutazione, organizzazione e curricolo per garantire a tutti i cittadini di esercitare il loro diritto a un'istruzione di qualità (D'Alessio, 2011a; 2011b). L'educazione inclusiva non ha nulla a che fare con l'inclusione in classi comuni degli alunni identificati come aventi bisogni educativi speciali e/o con disabilità, bensì comporta il *rendere inclusivi i contesti scolastici* al fine di permettere a tutti gli alunni l'accesso, la partecipazione e soprattutto il successo formativo. Come affermato già altrove (D'Alessio, 2009; 2011b; 2013), l'unica ragione per cui si parla di educazione inclusiva in relazione alle minoranze a rischio di esclusione (in particolare le persone con disabilità) è perché è in relazione a queste particolari categorie di persone che le carenze del nostro sistema vengono in superficie e possono essere identificate e rimosse.

I DSE sono stati criticati negativamente perché spesso considerati una disciplina ideologica e poco pratica e/o concreta (Connor, 2014). Se è pur vero che i DSE sono essenzialmente un ambito di studio e di ricerca di tipo politico e sociale, i DSE non si occupano soltanto di diritto all'apprendimento ma anche, ad esempio, di cosa sia l'apprendimento e di come questo si verifichi all'interno di specifiche relazioni, mediazioni, interazioni e contesti.

Attualmente, a livello internazionale, è possibile identificare due filoni di studio e di ricerca da un punto di vista delle pratiche educative sostenute dai DSE, quali la pedagogia inclusiva (ad esempio Florian e Black-Hawkins, 2011; Florian e Spratt, 2013) e lo *Universal Design for Learning* (UDL; ad esempio Baglieri et al., 2011). Entrambi gli ambiti di studio indagano le modalità di apprendimento e insegnamento nelle classi comuni, a livello sia scolastico sia universitario, al fine di renderle inclusive.

Allo stesso tempo è importante sottolineare che, per quanto concerne i DSE italiani,

entrambe le soluzioni appena discusse, ossia la pedagogia inclusiva e il modello dello UDL, possono non risultare particolarmente innovative. Questo perché, a differenza di altri Paesi, l'Italia può vantare più di quarant'anni di storia dell'integrazione scolastica; così, molte di quelle che sono considerate delle novità all'estero possono apparire invece una soluzione già nota in Italia. Per tale ragione la sfida dei DSE italiani è diversa, e la ricerca si è rivolta piuttosto a comprendere quelle che sono le limitazioni ancora esistenti all'interno della normativa dell'integrazione scolastica che impediscono a questa politica di trasformarsi in uno strumento di cambiamento in senso inclusivo del sistema educativo esistente invece che restare un meccanismo di conservazione dell'attuale sistema.

Perché i DSE italiani sono importanti e quali questioni affrontano

Una delle spinte innovative sostenute dai DSE è quella di non ambire semplicemente a una *riforma* del sistema educativo esistente attraverso una serie di compromessi, ma di offrire un paradigma culturale innovativo su cui impostare un processo di *trasformazione*. In altre parole, i DSE non si soffermano esclusivamente sulle questioni che riguardano la fornitura di risorse aggiuntive per gli alunni a rischio di esclusione, oppure l'identificazione di pratiche specialistiche individuali per ciascun bambino «problematico», o l'individuazione degli adattamenti necessari a garantire la partecipazione di alunni con bisogni educativi speciali e/o con disabilità nelle classi comuni. I DSE indagano i principi basilari su cui si fonda il sistema educativo e che risultano essere fondamentalmente disabilitanti ed escludenti (Foucault, 1977) nella loro natura. Quindi, non più semplicemente integrare chi prima era escluso,

ma modificare radicalmente le pratiche e le ideologie del sistema di istruzione.

La presenza della politica dell'integrazione scolastica rende il nostro Paese una realtà storica e sociale completamente diversa dal resto del mondo. Ne deriva che i DSE italiani si sono occupati di condurre studi in ambiti di ricerca diversi, seppur supportati da medesimi paradigmi culturali, da quelli sviluppatasi in altre nazioni. Così, ad esempio, mentre nel Regno Unito e negli Stati Uniti ci si è occupati principalmente di questioni che riguardavano la lotta alla segregazione nelle classi speciali di alunni con deficit e/o con bisogni educativi speciali, in Italia si sono indagate le pratiche integrative e si è studiato come queste ultime si siano trasformate in meccanismi di immunizzazione del sistema educativo e in dispositivi di governamentalità della disabilità (Tremain, 2005; D'Alessio, 2011a).

Un'altra specificità dei DSE italiani è che non si sono affrontate questioni quali la lotta alle politiche neo-liberiste e neo-capitalistiche come si è fatto in Inghilterra e negli Stati Uniti, dove ci si oppone allo sviluppo di un sistema dominato dagli standard performativi e a un processo di marketizzazione dell'istituzione scolastica e universitaria (Barton e Slee, 1999). Allo stesso tempo, si sono indagate questioni quali la presenza di una cultura paternalistica e assistenzialista che domina ancora le rappresentazioni della disabilità (Vadalà, 2011; Bocci, 2014) e che influenza il modo in cui viene interpretata la differenza a scuola.

Inoltre è stato possibile sviluppare traiettorie di ricerca innovative rispetto a quanto era stato fatto in Italia fino a ora (D'Alessio, 2013). Modificando le logiche di pensiero alla base delle ricerche condotte è stato infatti possibile far emergere diverse problematiche e suggerire diverse strategie di intervento rispetto a quelle già sostenute da studi radicati ancora in epistemologie di tipo medico e/o psicologico.

Possiamo pertanto identificare cinque macro-aree di ricerca dei DSE italiani attualmente in corso:

1. *Studi che fanno emergere le criticità dell'integrazione scolastica e della normativa sui bisogni educativi speciali.* Attraverso un'analisi storica e culturale della normativa sull'integrazione scolastica (D'Alessio et al., 2015), nonché attraverso la conduzione di una serie di ricerche sul campo (D'Alessio, 2011a; Medeghini 2011; Medeghini e Fornasa, 2011), i DSE italiani hanno fatto emergere alcune delle criticità della politica di integrazione scolastica e delle più recenti normative sui BES (D'Alessio, 2014). In particolare modo, i DSE hanno dimostrato come la politica dell'integrazione scolastica e le più recenti normative sui bisogni educativi speciali siano ancora radicate in un'ideologia della disabilità che è quella sostenuta dal modello medico/clinico. Ne consegue che il focus degli interventi integrativi resta sul singolo allievo o sul contesto che ruota immediatamente intorno a quest'ultimo (ad esempio la famiglia e l'appartenenza a una specifica minoranza), considerato l'origine del problema, mentre si lasciano inalterati i contesti e le pratiche educative.
2. *Studi che promuovono una nuova concettualizzazione della differenza a scuola.* Con il modello sociale della disabilità (Oliver, 1990) e dei diritti umani (ONU, 2006), le differenze degli alunni non sono più interpretate come una condizione di inferiorità di una minoranza rispetto a una maggioranza, oppure in termini di patologia individuale da compensare, ma come una possibile condizione umana (D'Alessio et al., 2015). Questo cambiamento paradigmatico del concetto di differenza determina una modificazione degli approcci metodologici e didattici con cui si risponde agli allievi e alle loro richieste.

La domanda da porsi pertanto non è più quale disturbo non permette all'alunno X di apprendere, ma quali strategie e metodologie posso mettere in campo per fare in modo che l'alunno X, con specifiche caratteristiche, impari all'interno di una interazione/relazione di apprendimento e in uno spazio educativo. In particolare, i DSE indagano le dimensioni sociali, culturali, politiche ed economiche delle differenze, portando alla luce la presenza di logiche assimilazionistiche della differenza in ambito scolastico, dove la presa in carico da parte del sistema è ancorata a una prospettiva deficitaria che perpetua delle azioni di tipo integrativo piuttosto che inclusivo. In un recente studio italiano (Ferrarini, 2014), è emerso che in Italia sta accadendo quanto si sta verificando in altri Paesi (Gabel et al., 2009; Ferri e Connor, 2005), ossia un'inappropriata interpretazione della differenza culturale, caratterizzata da risposte sempre più costruite in termini di patologia e inferiorità, evidenti ad esempio nell'eccessiva rappresentazione di specifici gruppi razziali ed etnici all'interno delle statistiche sugli alunni con BES.

3. *Studi che indagano le criticità del modello bio-psico-sociale dell'ICF.* Se da un lato i DSE riconoscono il merito dell'*International Classification of Functioning, Disability, and Health* (WHO, 2001), la nuova classificazione internazionale degli stati di salute e delle condizioni ad essa correlate, nel voler creare un nuovo modello di disabilità da sostituire a quello medico/clinico e uscire da una logica medica, dall'altro lato ci mettono in guardia di fronte a un suo utilizzo in ambito pedagogico e educativo (D'Alessio, 2006; 2007; Medeghini et al., 2013). In breve, i DSE dimostrano come l'ICF non riesca a uscire da una logica compensativa che risponde ai problemi

in modo individuale piuttosto che in modo sistemico. In conclusione, secondo i DSE nel modello bio-psico-sociale dell'ICF sembrerebbe non essere avvenuto il cambiamento fondamentale che distingue tra il deficit (di natura biologica) e la disabilità (di natura sociale). Ne deriva che il problema, quando si verifica, viene localizzato nella persona piuttosto che nelle condizioni «invalidanti» e si rafforza un modello universale/standard di funzionamento contro un principio pedagogico che celebra la diversità. Se è vero che l'ICF incorpora la componente ambientale, esso però individua la causa della disabilità nella persona, o nel contesto immediatamente collegato all'individuo, mentre lo standard normativo non viene mai messo in discussione e/o analizzato nelle sue componenti disabilitanti.

4. *La formazione dei docenti.* I DSE propongono una rivoluzione della formazione docenti, attraverso la creazione di una nuova figura, il docente inclusivo (Gabel, 2005; D'Alessio, 2009; Florian e Linklaker, 2010). La domanda a cui i DSE cercano di rispondere pertanto non riguarda più che tipo di formazione è necessaria per il docente di sostegno, ma che tipo di scuola vogliamo realizzare e che tipo di insegnanti ci serviranno per svilupparla. La ricerca pertanto si sta muovendo per comprendere quale tipo di formazione e soprattutto *quali formatori* saranno necessari per educare i nuovi docenti inclusivi.²
5. *Studi che indagano lo sviluppo di un sistema universitario e/o di formazione superiore inclusivi.* Quando si parla di sistema educativo, i DSE non si limitano ad analizzare il contesto scolastico, ma cercano di comprendere le ragioni secondo le quali gli alunni con disabilità,

in particolare quelli con disabilità di tipo intellettivo, continuano a essere esclusi dalle università e come queste ultime siano essenzialmente degli ambiti di apprendimento altamente selettivi e discriminanti. Seppure le università, grazie soprattutto al lavoro di Uffici per la Disabilità e di figure dedicate (dal Delegato del Rettore al tutor) sono riuscite a integrare alunni con disabilità di tipo fisico e/o con lievi disturbi dell'apprendimento, esistono diverse modalità con cui gli alunni continuano a essere esclusi, quale ad esempio la mancata accessibilità a materiali didattici, a strutture, a risorse (Soorenian, 2013); oppure quando non sono ascoltati e/o costretti a essere categorizzati come «altro» per poter accedere a dei servizi fondamentali per il loro apprendimento (Gabel e Miskovic, 2014); per non parlare di altri studenti, in particolare quelli con autismo e sindrome di Down, ai quali è spesso fatto divieto di frequentare i corsi.³ Il lavoro di ricerca dei DSE pertanto si occupa di analizzare e di individuare quali cambiamenti sono necessari sul piano organizzativo, didattico e culturale per promuovere la partecipazione degli alunni con disabilità nelle università e nelle istituzioni di formazione superiore.

Conclusioni

Attualmente, a differenza di altri Paesi europei, non esiste ancora in Italia un formale riconoscimento di tipo accademico per i DSE. Questo sembra suggerire la presenza di qualche difficoltà, nonché di una certa resistenza, nei confronti del cambiamento culturale. La tendenza è spesso quella di rifiutare di comprendere il nuovo limitandosi spesso a

² Si veda il contributo di F. Bocci nella presente monografia.

³ Dati raccolti da interviste a genitori di figli con autismo e sindrome di Down. Ricerca in corso.

fare delle critiche negative, come quelle che affermano che i DSE vogliono distruggere la storia e l'eredità dell'integrazione scolastica gettando via quanto è stato fatto fino a oggi dalla pedagogia speciale. Allo stesso tempo, ci si trova spesso di fronte a un'altra tendenza, quella di cercare di inglobare e assimilare la novità per limitarne e controllarne la portata innovativa, ad esempio appropriandosi di una nuova terminologia ma lasciando intatti i discorsi e le epistemologie che supportano gli interventi educativi e le normative.

Il presente contributo, nel breve spazio a disposizione, ha cercato di dare delle indicazioni di massima sul significato di questa nuova disciplina e su come sia possibile utilizzarla per sviluppare dei sistemi scolastici e universitari inclusivi e non soltanto integrativi. C'è la speranza che altri studiosi, interessati a riscrivere i discorsi con cui si definiscono i concetti di disabilità e/o differenza, si uniscano al gruppo di studiosi italiani dei DSE per portare avanti un'analisi critica delle normative e delle pratiche esistenti per un effettivo ed efficace cambiamento sistemico dell'attuale sistema d'istruzione, con il supporto delle persone con disabilità e degli studenti tutti, la cui voce viene, troppo spesso, dimenticata.

Bibliografia

- Ainscow M. (2008), *Speech*, UNESCO International Conference on Education *Inclusive Education: The Way of the Future*, 28th Session Geneva, 25th-28th November 2008, Paris, UNESCO.
- Baglieri S. e Broderick A. (2012), *Introduction to Disability Studies in education*, Paper presented at the 12th International Disability Studies in Education Conference, Hunter College, City University of New York, May.
- Baglieri S., Valle J., Connor D.J. e Gallagher D. (2011), *Disability Studies and special education: The need for plurality of perspectives on disability*, «Remedial and Special Education», vol. 32, n. 4, pp. 267-278.
- Barnes C. (2007), *Disability, higher education and the inclusive society*, «The British Journal of Sociology of Education», vol. 28, n. 1, pp. 135-145.
- Barton L. e Slee R. (1999), *Competition, selection and inclusive education: some observations*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 3, n. 1, pp. 3-12.
- Bocci F. (2014), *Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies*. In M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 565-580.
- Connor D.J. (2014), *The disability studies in education annual conference: explorations of working within and against, special education*, «Disability Studies Quarterly», vol. 34, n. 2, Retrievable online: <http://dsq-sds.org/article/view/4257/3597>.
- Connor D.J., Gabel S.L., Gallagher D. e Morton M. (2008), *Disability studies and inclusive education: Implication for theory, research, and practice. Guest editor's introduction*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 12, nn. 5-6, pp. 441-457.
- Corbett J. (2001), *Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy*, London, RoutledgeFalmer.
- D'Alessio S. (2006), *Disabilità e certificazione: una nuova prospettiva*, «Innovazione Educativa», nn. 5-6 (Maggio-Giugno), pp. 22-28.
- D'Alessio S. (2007), *Made in Italy: Integrazione scolastica and the new vision of inclusive education*. In L. Barton e F. Armstrong (a cura di), *Policy, experience and change: Crosscultural reflections on inclusive education*, Dordrecht, Boston, London, Springer Science, pp. 53-72.
- D'Alessio S. (2009), *La formazione iniziale degli insegnanti da una prospettiva inclusiva. Recenti sviluppi in ambito europeo*, «Ricercazione», vol. 1, n. 2, pp. 193-208.
- D'Alessio S. (2011a), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Rotterdam, Sense.
- D'Alessio S. (2011b), *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*. In R. Medeghini e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 69-94.

- D'Alessio S. (2013), *Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà e E. Valtellina (a cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, pp. 89-124.
- D'Alessio S. (2014), *Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies*. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES*, Roma, Anicia.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G. e Bocci F. (2015), *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia*, Trento, Erickson, pp. 147-175.
- Ferrarini R. (2014), *Quale spazio per l'intercultura nei bisogni educativi speciali? Una lettura problematizzante delle recenti indicazioni ministeriali italiane sui bisogni educativi speciali secondo la prospettiva dei Disability Studies*, «Italian Journal of Disability Studies», vol. 2, n. 2, pp. 117-136.
- Ferri B.A. e Connor D.J. (2005), *In the shadow of Brown: Special education and overrepresentation of students of colour*, «Remedial and Special Education», vol. 26, n. 2, pp. 93-100.
- Florian L. e Black-Hawkins K. (2011), *Exploring inclusive pedagogy*, «British Educational Research Journal», vol. 37, n. 5, pp. 813-828.
- Florian L. e Linklater H. (2010), *Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, «Cambridge Journal of Education», vol. 40, n. 4, pp. 369-386.
- Florian L. e Spratt J. (2013), *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 28, n. 2, pp. 119-135, DOI:10.1080/08856257.2013.778111.
- Foucault M. (1977), *Discipline and Punish*, A. Lane, Trans., London, Penguin.
- Gabel S. (2005), *Disability Studies in Education*. In S. Gabel (a cura di), *Disability Studies in education: readings in theory and method*, New York, Peter Lang.
- Gabel S.L. e Miskovic M. (2014), *Discourse and the containment of disability in higher education: an institutional analysis*, «Disability & Society», DOI: 10.1080/09687599.2014.910109.
- Gabel S.L., Curcic S., Powell J.W., Khader K. e Albee L. (2009), *Migration and ethnic group disproportionality in special education: an exploratory study*, «Disability and Society», vol. 24, pp. 625-639.
- Medeghini R. (2007), *Idee di differenze. Rappresentazioni e prassi per la disabilità nella formazione professionale di Bergamo e provincia*, Brescia, Vannini.
- Medeghini R. (2009), *Idee di differenze. Dagli impliciti pedagogici delle integrazioni all'educazione inclusiva*, «Animazione Sociale», vol. 19, pp. 10-18.
- Medeghini R. (2011), *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*. In R. Medeghini e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, Franco Angeli, pp. 95-127.
- Medeghini R. e Fornasa W. (a cura di) (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (a cura di) (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- Michell D. (a cura di) (2005), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspectives*, London e New York, Routledge.
- Nazioni Unite (2006), *Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità*, Disponibile online su: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf>.
- Oliver M. (1990), *The Politics of Disablement*, Basingstoke, Macmillan.
- Soorenian A. (2013), *Disabled international students in British higher education: experiences and expectations*, Rotterdam, Sense.
- Tremain S. (a cura di) (2005), *Foucault and the Government of Disability*, Ann Arbor, MI, University of Michigan.
- UPIAS (1976), *Fundamental Principles of Disability*, London, Union of the Physically Impaired Against Segregation and the Disability Alliance, available at: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/fundamental%20principles.pdf>.

Vadalà G. (2011), *La riproduzione delle disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali*. In R. Medeghini e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 129-155.

Vadalà G., Medeghini R. e D'Alessio S. (2013), *Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie: vers une prospective inclusive*. In J.M. Perez e T. Assude (a cura di), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Abstract

The article aims to clarify the meaning of Disability Studies in Education (DSE) for the Italian context and how this new academic discipline can be used for the development of inclusion. Although the article will focus particularly on the American and Anglo-Saxon traditions within which DSE were firstly developed, the paper will address some of the differences between Italian DSE and international DSE. After having briefly outlined the research that is currently underpinned by a DSE theoretical framework, the paper will provide some suggestions on how to develop inclusive, and not merely integrative, schools and universities.