

La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta

monografia

Roberto Medeghini
Pedagogista, Componente Gruppo di Ricerca Inclusione Disability Studies Italy,
Università Roma Tre

Sommario

Il presente contributo propone lo sfondo teorico e culturale dei Disability Studies e Disability Studies Italy e le ricadute che queste prospettive hanno sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. La scelta di questi contesti deriva dalla loro centralità in quanto indicatori sensibili per l'analisi dei processi inclusivi e per le proposte conseguenti in termini di politiche, progettazione e pratiche. Le riflessioni si articoleranno criticamente attorno a temi centrali quali il significato di disabilità e degli aspetti causali che la determinano e le influenze che essi hanno sul pensiero e sulle pratiche della scuola e dei servizi. Alla parte critica seguirà l'analisi di presupposti che fondano i processi inclusivi, orientando l'analisi verso i contesti e le barriere alla partecipazione e all'apprendimento.

Disability Studies

L'approccio dei *Disability Studies* (anche DS, di seguito) è un ambito di studio di ricerca interdisciplinare che si è sviluppato negli ultimi venti anni principalmente in Inghilterra e negli Stati Uniti e che è presente da alcuni anni anche in Italia (Medeghini e Valtellina, 2006; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà e Valtellina, 2013). Tale prospettiva mette in discussione il concetto di *disabilità* assunto come concetto non problematico di «generi naturali», chiedendo cosa essa sia in effetti: gli obiettivi sono la critica e la decostruzione della concezione di *disabilità*

nel suo legame con il deficit, con la norma standardizzata e, di conseguenza, con l'epistemologia e il discorso medico-individuale che la determina. Il fine è il superamento dell'ottica normativa e della conseguente prospettiva deficitaria delle «differenze» e lo spostamento dell'attenzione da un deficit caratterizzante la persona al possibile ruolo «disabilitante» del sociale, dei suoi contesti e delle relazioni che in essi si attivano: da qui l'analisi delle barriere a un progetto di vita proiettato verso l'emancipazione dal deficit e dall'esclusione.

La prospettiva dei DS è stata però sollecitata in questi ultimi dieci anni a confron-

tarsi e ad aprirsi anche verso diversi filoni teorici di ricerca in grado di interpretare e, di conseguenza, di proporre prassi all'altezza dell'attuale complessità economica, sociale e culturale, sia in una prospettiva globale sia considerando le singole realtà nazionali. Tale richiesta, presente nella dimensione culturale dei *Critical Disability Studies*, si orienta verso il recupero di temi fino a ora ritenuti secondari dai DS (l'importanza del corpo, il rapporto corpo-deficit, il peso della cultura e del discorso nella produzione della disabilità, la condivisione di condizioni oppressive per disabilità, etnia e genere, il ruolo del deficit nell'esperienza delle persone con disabilità, la problematizzazione dell'identità disabile, il tema della cronicità) per l'importanza avuta dal modello sociale fondato sulla centralità della struttura economico-sociale come unico fattore causale della disabilità.

I DS e le sollecitazioni dei *Critical Disability Studies* ci restituiscono un quadro di ricerca molto ricco e con traiettorie e contenuti differenti che, pur nella condivisione dello sfondo comune sopra evidenziato, non permettono di ricondurre la ricerca a una teoria unificante, come risulta da questa breve sintesi:

- la disabilità come forma di oppressione, di discriminazione e di categorizzazione causata dalla struttura economico-sociale (Barnes, Oliver, Barton);
- la costruzione sociale e culturale della disabilità e l'impatto del discorso e della sua egemonia nella costruzione del disabile (Corker, French);
- le percezioni e le rappresentazioni sociali come fonti di stigmatizzazione in relazione alla norma (Goffman, Armer);
- l'esperire e il vivere la condizione di disabilità da parte della persona con disabilità (Murphy);
- il tema del corpo nella sua espressione politica (Kriegel, Fine, Asch);

- la prospettiva di una vita indipendente con un forte riferimento ai diritti ora presenti nella Convenzione ONU (2006);
- il carattere di continuità fra disabilità e non disabilità che può coinvolgere tutte le persone sia nella condizione che nella discriminazione;
- il tema dell'intersezionalità come intreccio fra disabilità e altre forme di oppressione quali la razza e il genere e la prospettiva delle *matrici di dominazione* (Collins, 2009).

E in Italia? A eccezione dei lavori e delle pubblicazioni degli autori già citati e di pochi altri, la vasta produzione teorica dei DS non ha avuto spazio né nelle riflessioni sociologiche, giuridiche e pedagogiche accademiche né in quelle delle associazioni che si occupano di disabilità. In riferimento alla carenza di studi in ambito sociologico italiano, Ferrucci (2004, pp. 15-16) sottolinea che, tranne alcuni fugaci riferimenti al testo di Goffman sullo stigma (1963), la sociologia sembra resistente a fare della disabilità un oggetto di analisi e di studio, individuando nell'egemonia del paradigma medico l'elemento causale di questo appannamento sociologico. Queste riflessioni sono comunque debitorie alle argomentazioni di Barnes e Oliver (2003, p. 1) che, in riferimento al contesto culturale inglese, sottolineano:

Fino a oggi le analisi sociologiche dell'handicap sono state teoricamente e metodologicamente inadeguate. La ragione principale di ciò è che la sociologia, come le altre principali discipline contemporanee, ha accettato quasi senza discussione la legittimità della prospettiva individualista, biomedica della disabilità.

Anche le riflessioni e le pratiche pedagogiche sono attraversate dal confronto critico e serrato con l'epistemologia classificatoria, ma, nonostante i diversi tentativi di emancipazione, faticano a superare dispositivi integrativi di natura bio-medica individuale quali, ad

esempio, il ruolo certificativo della diagnosi e la specializzazione di figure attraverso un percorso formativo differenziato dei docenti (Medeghini, 2008; 2011).

Un ulteriore elemento causale della carenza di studi e di dibattito in relazione ai DS in Italia può essere attribuito all'istituzionalizzazione dei processi culturali integrativi, cioè alla centralizzazione del dibattito all'interno delle commissioni governative in cui sono rappresentati le diverse associazioni e gli studiosi delle aree disciplinari che si occupano di disabilità. Questa organizzazione, sperimentata soprattutto con la Legge 104, se da una parte ha una funzione positiva in quanto garantisce una saldatura fra politica, società e cultura, dall'altra riduce il potenziale del dibattito esterno perché esposta a processi di mediazione (Medeghini, 2006; Medeghini et al., 2013). Di conseguenza, l'asse culturale si è spostato più sul terreno legislativo, della tutela e dell'applicazione della Legge 104, che su quello del dibattito sulla natura della disabilità e sui diritti, come invece è avvenuto in altre nazioni.

I Disability Studies Italy

I contributi della corrente dei DS internazionale hanno orientato la ricerca italiana dei Disability Studies Italy, la quale, pur nella condivisione dei presupposti fondamentali sopra evidenziati, presenta differenti opzioni teoriche e percorsi di ricerca non assimilabili a un orientamento specifico come potrebbe essere quello sociale o post-strutturale o a una definizione superficiale come gruppo neo-marxista radicale.

La natura della prospettiva qui proposta non si orienta solo alla disabilità e non si riduce alla critica della categorizzazione, ma coinvolge tutti, cioè l'insieme delle differenze intese come modalità originali e personali di

proporsi nelle relazioni, nel sociale, nell'apprendimento, nel vivere la vita.

La ricerca dei DS Italy presenta, però, una specificità rilevante rispetto al quadro internazionale: mentre quest'ultimo è ancora alle prese con una situazione che va dall'esclusione dai percorsi educativi al superamento delle scuole speciali e all'assunzione di modalità organizzative parzialmente integrative, lo scenario italiano è davanti alla scelta dell'inclusione con una ricerca e un dibattito che vanno oltre l'interrogativo sull'inserimento nelle classi ordinarie o nelle scuole speciali. L'impatto della proposta inclusiva coinvolge anche la natura dei servizi per la disabilità, evidenziando il rischio di una nuova istituzionalizzazione attraverso la deterritorializzazione, la sanitarizzazione e l'autoreferenzialità dei servizi.

A quale inclusione si fa riferimento?

Seguendo la prospettiva dei DS e gli studi italiani di questi ultimi anni (Medeghini, 2005; Medeghini e Valtellina 2006; D'Alessio, 2007; Vadalà, 2009; 2012; Medeghini et al., 2013), si potrebbe proporre una sintesi delle caratteristiche rilevanti dell'inclusione, la quale:

1. si rivolge a tutte le differenze senza che queste siano definite da categorie e da criteri deficitari, ma pensate come modi personali di porsi nelle diverse relazioni e interazioni (sociali, scolastiche, educative, istituzionali);
2. si riferisce a tutte le persone e non a gruppi particolari come nel caso dell'integrazione;
3. tende a superare ogni forma di discriminazione e di esclusione sociale, istituzionale e educativa;
4. richiede un cambiamento del sistema culturale e sociale esistente per permettere la partecipazione attiva e piena di tutti;

5. contrasta i processi di omogeneizzazione, creando le condizioni per la libera scelta ed espressione di tutti;
6. costruisce contesti inclusivi in grado di rispondere alle differenze di tutti, eliminando le barriere sociali, culturali, economiche e istituzionali disabilitanti;
7. richiede inoltre di superare l'egemonia di un linguaggio «abilista» e «normativo», restituendo la voce al pensiero delle persone con disabilità e alla loro azione;
8. colloca la sua riflessione e il suo processo all'interno dei giochi di potere e della governamentalità (Foucault, 1999), togliendo i sistemi delle relazioni dal rischio della neutralità e della genericità;
9. richiede di esplicitare i riferimenti teorici delle enunciazioni dei Diritti per le Persone con Disabilità per evitare ambiguità interpretative.

Da queste premesse consegue che l'Inclusione non assume il deficit come fattore interno alla persona e come causa del non funzionamento, ma lo colloca all'interno dei processi disabilitanti prodotti da contesti, saperi disciplinari, organizzazioni, istituzioni e politiche.

In questa tensione fra individuale e sociale, l'inclusione, nei suoi presupposti di cittadinanza e di partecipazione, diventa oggetto del gioco governamentale con tutti quei dispositivi che tendono a regolarla (forme giuridiche, leggi, regole, norme, circolari). Essa, però, mettendo in discussione il costruito individualista e di norma, diventa un sistema esposto a risposte immunizzanti (Esposito, 1998; 2002) non solo dei dispositivi ora citati, ma anche delle scelte e delle azioni concrete esercitate nei diversi contesti: ne sono esempio, nel sociale, la proliferazione di servizi residenziali per persone con disabilità e, nella scuola, le aule di sostegno e le richieste di certificazione o di leggi per avere un aiuto

scolastico. L'inclusione viene così a collocarsi nell'ambito delle pratiche governamentali e dei conseguenti processi di immunizzazione che tendono a frenare, limitare o negare il cambiamento (Medeghini, 2011; Medeghini et al., 2013).

L'Inclusione è, quindi, un processo che problematizza gli aspetti della vita sociale, delle istituzioni e delle politiche: per questa sua complessità, si presenta come un processo dinamico, instabile, in continua costruzione, in quanto l'essere *inclusi* non è vincolato a un ruolo prescrittivo, a una norma o a una costrizione, ma implica una continua strutturazione e destrutturazione delle organizzazioni e dei contesti istituzionali e sociali e un'attenzione che dà voce a chi li abita e li vive (Medeghini et al., 2013, p. 197).

Quali ricadute?

Il carattere interdisciplinare delle prospettive dei DS e dei DS Italy permette una ricaduta diretta e concreta su diverse aree quali, ad esempio, l'ambito giuridico (Marra, 2010), sociale, letterario, culturale, educativo e del welfare. Vista la natura di questo contributo si propone però una riflessione sintetica attorno a due ambiti, scuola e servizi per la disabilità, in quanto sono centrali nella ricerca di quegli sfondi teorici, culturali e politici in grado di dare risposte adeguate alla prospettiva inclusiva sopra evidenziata.

La scuola

Il termine *inclusione* lo si ritrova nei convegni, nelle circolari ministeriali e nel lessico degli insegnanti: sembra quindi che ci sia uno sfondo comune che ne accompagna l'utilizzo. Una riflessione più attenta porta però a sottolineare come l'impiego dello stesso termine non corrisponda a un'identità

teorica e di prospettiva: infatti si delineano differenze e accentuazioni diversificate per quanto riguarda sia la dimensione concettuale dell'inclusione sia le sue forme attuative. Per evitare che l'inclusione diventi un concetto indifferenziato, risulta importante esplicitare i diversi riferimenti teorici (come già proposto) e le condizioni che la favoriscono.

L'inclusione chiede alla politica scolastica e ai docenti di confrontarsi con gli impliciti pedagogici delle integrazioni (Medeghini, 2009) per superarli in vista di un nuovo paradigma:

- *La concezione abilista* che ispira le visioni deficitarie e i loro supporti compensativi e adattivi.
- *La neutralità dei contesti*, dove le forme organizzative, i processi di insegnamento-apprendimento, le relazioni educative e sociali sono considerate come elementi «neutri» rispetto a una condizione.
- *La neutralità degli attori* che vi operano (dirigenti, docenti, ecc.), i quali faticano non solo ad assumere la responsabilità degli esiti, ma tendono a delegare alla certificazione e allo specialismo la gestione dei percorsi ritenuti difficili (insegnante specializzato per il sostegno, neuropsichiatra, psicologo, educatore, ecc.). Da qui la proposta di un superamento della dicotomia formativa e della figura specializzata per il sostegno per assumere una formazione iniziale e in itinere per tutti i docenti in modo da costruire cultura e competenze per dare risposte a tutte le differenze, comprese quelle che vengono impropriamente definite «eccellenze».
- *L'omogeneità formativa e di insegnamento* che guida l'organizzazione, la valutazione e le pratiche di insegnamento che si ispirano al concetto di norma e di «distanza», che porta a una descrizione lineare di comportamenti, atti ed esiti. Ciò rappresenta una negazione delle differenze, alle

quali si risponde con i due estremi della differenziazione e dell'omogeneità, impedendo così il pluralismo delle opportunità di apprendimento.

- *La retorica della meritocrazia e delle pari opportunità o uguaglianza delle opportunità*, che mascherano un sistema che aumenta le disuguaglianze attraverso risposte omogenee alla presenza di differenze (Tomlinson, 2008).
- *L'autonomia e l'adattamento*, che hanno assunto nella nostra cultura uno spazio sempre più rilevante, tanto da essere utilizzati come parametri fondamentali per la definizione di un corretto e adeguato funzionamento delle persone come prodotto conseguente a un'azione individuale. La ridefinizione dell'autonomia come superamento della sua connotazione individuale diventa possibile se viene fondata sulla relazionalità piuttosto che sull'affermazione della propria autosufficienza, comportando la necessaria consapevolezza delle dipendenze dal contesto e dagli altri: ci si trova così di fronte a ciò che Morin (1982) definisce «autonomia dipendente». In questa dimensione l'autonomia dell'apprendimento è possibile in un contesto ricco di sostegni e di possibilità che sono destinate a moltiplicarsi in virtù del progressivo aumentare della complessità delle richieste. Ed è in questa prospettiva che si evidenzia la professionalità degli insegnanti nel superamento dell'omogeneità formativa.
- *La libertà di insegnamento* intesa come centralità, autoreferenzialità e autonomia dell'insegnante nei processi relazionali e di apprendimento. La presa di distanza dalle relazioni comporta quindi un'oggettivazione delle caratteristiche osservate come se ciò che si osserva fosse altro, al di fuori delle relazioni e dell'osservatore, e non invece un prodotto di interazioni e di significazione. È in questa posizione,

anche sociale, che si delineano due forme di potere che Foucault (1997) definisce *polivalente ed epistemologico*: se con il primo ci si riferisce alla capacità normativa, cioè alla possibilità di dare norme, controllare comportamenti, valutarli, definire esclusioni e inclusioni, con il secondo viene messo in primo piano sia il potere di ottenere un sapere *dagli* individui sia un sapere *sugli* stessi individui. Un rovesciamento della prospettiva avviene nel momento in cui si assume non l'autonomia dell'insegnante (del suo sapere e delle sue metodologie), ma le relazioni fra i sistemi che sono in relazione e in apprendimento (insegnante, alunno, alunni) che si attivano nel continuo confronto e nella negoziazione di significati: da questa premessa risulta che il problema dell'intervento educativo e della relazione fra apprendimento e insegnamento diventa quello della qualità di queste interazioni e della responsabilità verso di esse. E ciò richiede presenze, non tanto e solo fisiche, ma concettuali e valoriali, in grado di dare significato a uno spazio reso vuoto dal richiamo ossessivo all'autonomia.

I servizi per la disabilità

La prospettiva inclusiva, con il suo riferimento all'adulità, pone domande immediate anche alle politiche dei servizi, al pensiero e alle conseguenti progettazioni che li guidano: qual è, ad esempio, il ruolo dei servizi nella costruzione dell'appartenenza sociale? E di conseguenza, quale deve essere la loro natura e in quali forme deve manifestarsi? E ancora, come possono collocarsi all'interno delle linee tracciate dalla Convenzione ONU (2006) sui diritti per le persone con disabilità? È sufficiente istituire servizi alla persona con disabilità oppure non è più opportuno pensare a servizi nella comunità e nel territorio?

Questi interrogativi rimandano la riflessione alla possibilità per i servizi di uscire dal ruolo di controllo sociale e di conferma della standardizzazione del corso di vita per le persone con disabilità per assumere, assieme ad altre istituzioni e attori sociali, un pensiero, una progettazione e un'organizzazione inclusivi che siano strumento per la costruzione di traiettorie fondanti l'adulità con i suoi sistemi di appartenenza, di partecipazione sociale e di cittadinanza.

Tale visione richiede alle politiche e alla progettazione di modificare l'approccio fino a ora utilizzato, passando dalla razionalizzazione dei servizi (ad esempio, la loro concentrazione territoriale) e dalla loro sanitarizzazione alle proposte che abbiano come presupposto l'investimento sul territorio e la comunità. Questa sottolineatura ha un valore sostanziale, in quanto richiede alle politiche sociali e del welfare e ai servizi un mutamento concettuale rispetto all'idea di bisogno individuale e della sua fissità temporale, entrambi interpretati come esiti del deficit e della sua gravità.

Quali sfondi di analisi e di azione si possono richiamare per trovare una risposta alla prospettiva inclusiva dei servizi (Medeghini, 2006; 2012; Vadalà, 2012; Medeghini et al., 2013)?

1. *Il servizio inclusivo*. Se l'ostacolo più evidente a una prospettiva inclusiva è stato indicato nella standardizzazione del corso di vita, la via d'uscita da questa situazione può essere rintracciata in politiche sociali e in strutture dei servizi che assumono politiche differenziate orientate agli eventi, alle transizioni e agli episodi significativi del corso della vita delle persone (Saraceno, 2001). In questa prospettiva, il riferimento culturale di un servizio sta nelle possibilità di azione delle persone e nella promozione di condizioni e opportunità per il supera-

mento delle barriere alla partecipazione sociale.

2. *Dentro/fuori: una dicotomia da superare.*

Nonostante diverse esperienze abbiano tentato di uscire da vincoli legislativi attraverso progettazioni innovative, è ancora dominante la rappresentazione «sostitutiva» e immunizzante del servizio derivante dalla delega che gli ha attribuito il sociale. Si genera così l'idea di *servizio* come luogo funzionalmente dedicato per le categorie a rischio, soprattutto per la disabilità, ed è in questa rappresentazione che si costituisce la sua autoreferenzialità: da qui, l'identità del servizio si mantiene distante dal sociale e non affonda le sue radici nei sistemi quotidiani di vita per una partecipazione che lascia tracce e connessioni nelle relazioni sociali. L'uscita da questo vincolo epistemologico sta nel superamento concettuale e semantico della dicotomia *dentro/fuori*, sempre pensando il servizio come territorio e parte di esso, sempre in relazione ai luoghi in cui si trova e a quelli di provenienza delle persone con disabilità.

3. *L'educatore e il territorio.* Il superamento della dicotomia *dentro/fuori* e il riferimento ai diritti sollecitano una riflessione sulle figure educative (educatori nei servizi e nella scuola) pensate per le persone con disabilità. Certamente la distinzione fra figure sanitarie e sociali non aiuta a sostenere la prospettiva inclusiva, la quale richiede conoscenze del linguaggio medico (deficit e problemi connessi), ma soprattutto un forte combinato fra attenzione alla persona e al sociale. Il superamento del *dentro/fuori* non riguarda solo lo spazio del servizio e del territorio, ma anche i riferimenti a una professionalità dell'educatore in grado di pensare la persona nel territorio e nelle sue relazioni anche nei casi di «gravità».

In questa dimensione, l'educatore non diventa la *compensazione* di un problema, ma un investimento sociale attraverso il quale attribuire un significato sostanziale al progetto di vita.

4. *La dimensione temporale nella prospettiva evolutiva.*

Il riferimento al corso di vita ha una ricaduta importante sulla prospettiva inclusiva dei servizi, in quanto permette di togliere la disabilità da un indifferenziato temporale in cui si trova inserita. L'assunzione della prospettiva evolutiva richiede ai servizi di interrogarsi sul posizionamento e sullo scorrere del tempo nella persona (giovane, adulto, anziano) e sul cambiamento che ciò comporta in termini di percezione di sé, di aspettative e di richieste. Ciò richiama la necessità di superare le pratiche ispirate dalla fissità temporale come, ad esempio, i criteri per la costituzione dei gruppi, la proposta delle attività e la scelta dei luoghi non standardizzati per le esperienze sociali.

5. *Il linguaggio dei servizi e del territorio come problema.*

La dimensione inclusiva dei servizi non può escludere l'analisi del linguaggio, affrontando la relazione fra piano lessicale, discorsi, cultura e il loro ruolo soprattutto nei processi di oggettivazione. Pensare ai discorsi, per un servizio e per il territorio, significa quindi interrogarsi sulla propria produzione epistemologica per evidenziare i saperi di riferimento; sulle proprie pratiche e formazioni discorsive (modi, espressioni, termini, concetti, valutazioni, regole, prescrizioni amministrative, procedure d'osservazione); sull'asimmetria comunicativa, orale e scritta, che, fondandosi sui ruoli, marginalizza i discorsi delle persone con disabilità. Si apre in questo modo la ricerca di un nuovo e diverso vocabolario che non riguarda solo la disabilità, ma la

totalità delle persone (educatori, personale, coordinatori, famiglie, volontari, territorio).

Gli spunti di riflessione sopra evidenziati mostrano come la prospettiva dei DS e DS Italy intrecci e saldi fra loro i processi politici, sociali, formativi, scolastici e le politiche relative ai servizi; evita di trattare, ad esempio, la scuola e i servizi per la disabilità come entità separate dal più vasto concetto di relazione sociale, problematizzando così il principio di un'autoreferenzialità che impedisce le connessioni con le questioni legate all'esclusione.

Quest'ottica non nega la specificità delle singole aree, ma sollecita ad analizzarle nelle loro relazioni, togliendole così da un processo autoreferenziale e, allo stesso tempo, ponendole di fronte ai seguenti interrogativi.

Per la scuola: «È possibile ipotizzare un suo ruolo nella costruzione o meno dell'appartenenza sociale e del successo formativo?». Ad esempio, la scuola si interroga su una possibile esclusione sociale e interviene con un progetto inclusivo, legando l'esperienza interna alla scuola e quella del territorio?

Per i servizi: «La centralità e la delega attribuite ai servizi per la disabilità adulta vengono viste come rischio di esclusione e di una nuova istituzionalizzazione?».

In generale: «Il sociale, la scuola, gli insegnanti, i servizi, gli educatori e i politici si interrogano in merito al peso che hanno le loro rappresentazioni delle differenze, le loro scelte e le pratiche sui processi di inclusione, discriminazione, esclusione, partecipazione e apprendimento?».

Partendo da qui, dall'interrogarsi sul peso causale che ognuno di noi e i contesti hanno verso l'esperienza degli altri e la sua qualità, si costruirebbero presupposti veramente inclusivi dove non sono sufficienti le condizioni o le opportunità, ma è necessaria l'etica della responsabilità, assunta come elemento sostanziale delle relazioni.

Bibliografia

- Barnes C. e Oliver M. (2003), *Disability: A sociological phenomenon ignored by sociologists*, unpublished manuscript, <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index.html> accessed on November.
- Collins P.H. (2009), *Black Feminist Thought: Knowledge Consciousness, and the Politics of Empowerment*, London, Routledge.
- D'Alessio S. (2007), *Prospettive di cambiamento*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 6, pp. 342-365.
- Esposito R. (1998), *Communitas*, Torino, Einaudi.
- Esposito R. (2002), *Immunitas. Protezione e negazione della vita*, Torino, Einaudi.
- Ferrucci F. (2004), *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, Catanzaro, Rubbettino.
- Foucault M. (1997), *La verità e le forme giuridiche*. In *Archivio Foucault 2*, Milano, Feltrinelli.
- Foucault M. (1999), *Soggettività e verità*. In M. Foucault, *I corsi al Collège de France. I Résumés*, Milano, Feltrinelli.
- Foucault M. (2001), *Il discorso, la storia, la verità*, Torino, Einaudi.
- Goffman E. (1963), *Stigma*, trad. it. *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre Corte, 2003.
- Marra A.D. (2010), *Diritto e Disability Studies. Materiali per una nuova ricerca multidisciplinare*, Reggio Calabria, Falzea.
- Medeghini R. (2005), *Problematizzare il concetto di integrazione. Dall'integrazione all'inclusione*, «Animazione Sociale», vol. 10, pp. 48-58.
- Medeghini R. (2008), *Dall'integrazione all'inclusione*. In G. Onger (a cura di), *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*, Brescia, Vannini, pp. 79-95.
- 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, FrancoAngeli.
- Medeghini R. (2012), *Quali servizi nella prospettiva inclusiva?* In R. Medeghini et al. (a cura di),

- L'adulto disabile è risorsa di una comunità inclusiva*, «Animazione Sociale», n. 261, pp. 42-51.
- Medeghini R. (a cura di) (2015), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson.
- Medeghini R. e Valtellina E. (2006), *Quale disabilità?*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- Morin E. (1982), *Scienza con coscienza*, Milano, FrancoAngeli.
- Saraceno C. (a cura di) (2001), *Età e corso della vita*, Bologna, il Mulino.
- Tomlinson S. (2008), *Race and education. Policy and politics in Britain*, New York, McGraw Hill.
- Vadalà G. (2009), *Oltre la differenza semantica. Riflessioni e note a margine del Convegno sull'Educazione Inclusiva*, «CQIA scuole», <http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/682/36460.pdf>.
- Vadalà G. (2012), *La voce del disabile nel tratteggiare la vita sociale. I disabili come attori di ricerca emancipativa per l'intera comunità*. In R. Medeghini et al. (a cura di), *L'adulto disabile è risorsa di una comunità inclusiva*, «Animazione Sociale», n. 261, pp. 42-51.

Abstract

This paper provides the theoretical and cultural background of both Disability Studies and Disability Studies Italy highlighting the outcomes they have on both schools and services for adult disability. The choice of these contexts comes from their centrality as sensitive indicators for inclusion analysis. The considerations will be critically expressed around central themes such as the meaning of disability, the causal aspects that determine it and the influences they have on the practices of schools and services. Finally, the analysis of assumptions at the basis of inclusion will be discussed, orienting the analysis towards contexts and barriers to learning.