

L'inclusione: un progetto non ancora realizzato. Perché abbiamo bisogno dei Disability Studies in Education

Beth A. Ferri

PhD, Professor of Inclusive Education and Disability Studies at Syracuse University

Sommario

L'articolo presenta in modo chiaro e sintetico le ragioni che sostengono la necessità di utilizzare l'approccio dei Disability Studies, e più specificamente dei Disability Studies in Education, per lo sviluppo dell'educazione inclusiva. Dopo avere brevemente discusso alcune delle problematiche che hanno impedito l'attuazione dell'inclusione nella pratica scolastica, sia in Italia sia negli Stati Uniti, l'autrice auspica che l'Italia torni a essere leader nel mondo per l'educazione inclusiva, così come lo era stata per l'integrazione scolastica. L'autrice sostiene che questo processo richiede però lo sforzo intellettuale di abbandonare il paradigma dell'educazione speciale, che ancora informa le pratiche integrative italiane e quelle inclusive americane, e di abbracciare il modello dei Disability Studies in Education.

Nonostante l'Italia rappresenti il Paese guida per l'educazione *inclusiva o integrata*,¹ non è insolito trovare delle discrepanze tra la politica e la pratica dell'inclusione nelle classi. Sebbene sia i dirigenti scolastici sia gli insegnanti abbiano la tendenza a sostenere l'integrazione, quando si visitano le scuole italiane

non è difficile incontrare diverse modalità con cui gli studenti disabili continuano a essere marginalizzati nelle scuole, sia apertamente (ad esempio quando vengono portati fuori dalla classe per dei periodi più o meno lunghi per un sostegno di tipo specialistico), oppure attraverso delle forme di micro-esclusione, che segnalano la mancata appartenenza alla classe comune (D'Alessio, 2011). Naturalmente le stesse critiche potrebbero essere dirette alle scuole statunitensi che tendono, allo stesso modo, a essere meno inclusive nonostante il supporto fornito attraverso la normativa denominata IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*). Il principio del *Least Restrictive Environment*, enunciato in una legge statunitense, dichiara che gli

¹ Dato che ancora non esiste un accordo sui differenti significati di questi due termini e poiché esistono delle differenze a livello regionale con scuole che tendono a preferire l'uso di un termine piuttosto che di un altro, in questo contributo userò i due termini *inclusione* e *integrazione* in modo intercambiabile. Inoltre sostengo che entrambi i termini (*inclusione* negli Stati Uniti e *integrazione* in Italia) non sono stati in grado di far crollare il modello della disabilità di tipo deficitario e le logiche dell'educazione speciale, da cui entrambe le normative si sviluppano.

studenti con disabilità debbano essere educati in un contesto che abbia il *minor numero di restrizioni* oppure in un contesto che sia il *più integrato possibile*, ma la stessa legge non fa mai riferimento specificamente all'inclusione. Il lavoro di Smith (2010), che cerca di ripercorrere il progresso dell'inclusione nelle scuole americane, ci ricorda che l'inclusione non si raggiunge mai completamente e che è invece necessario difendere le istituzioni scolastiche dalle pressioni che spingono ancora verso un'istruzione in contesti speciali. I ricercatori in Italia potrebbero prendere spunto dalla ricerca di Smith come monito per evitare il rischio di tornare indietro verso le classi segregate, un fenomeno possibile anche in quei Paesi che sono dei leader dell'educazione inclusiva.

Dopo aver condotto una ricerca in 16 diverse scuole in cinque differenti regioni italiane, Giangreco, Doyle e Suter (2012, p. 97) hanno riscontrato *una sostanziale variazione* nelle modalità con cui la politica dell'integrazione scolastica è attuata nella pratica. Sebbene sia possibile risalire a diversi fattori per spiegare tali differenze — quali ad esempio l'impatto di recessioni economiche di rilievo, una crescita nel numero di studenti con diversi background dal punto di vista culturale e linguistico, un problema di inaccessibilità degli edifici scolastici, le recenti pressioni per le valutazioni degli studenti e della scuola e la persistente mancanza di docenti — è comunque possibile affermare che l'ostacolo principale alla realizzazione di una piena inclusione abbia poco a che fare con le leggi imperfette oppure con gli errori compiuti a causa di una cattiva attuazione della politica.

Il fallimento di queste leggi è dovuto piuttosto all'incapacità di mandare in frantumi i modelli teorici della disabilità di stampo medico e deficitario che ancora influenzano le attuali riforme educative. Come ha affermato Tom Skrtic (1986), criticare semplicemente

le pratiche con cui sono attuate le politiche, oppure le logiche che sostengono l'educazione speciale, sarebbe un passo inopportuno e insufficiente. Secondo Skrtic è necessario sostenere la necessità di un cambiamento paradigmatico completo, una rottura radicale delle modalità con cui vediamo e diamo un senso alle cose del mondo. Simona D'Alessio (2011), a tale proposito, ha dichiarato che c'è bisogno di un cambiamento radicale che ci permetta di abbandonare il *paradigma dell'educazione speciale*, che è ancora fortemente radicato nelle pratiche integrative (e io credo anche inclusive), e di abbracciare un modello dei Disability Studies. Nella restante parte di questo contributo mostrerò le ragioni secondo le quali è necessario appoggiare la prospettiva dei Disability Studies al fine di poter realizzare pienamente la promessa delle scuole inclusive.

Comprendere e sostenere i Disability Studies in Education

La nascita di Disability Studies all'interno delle università ci ha offerto dei nuovi strumenti analitici per esaminare sia la disabilità sia la normalità nelle normative e nelle pratiche scolastiche. Abbracciare i Disability Studies ci ha permesso di scuotere molti dei luoghi comuni ancora esistenti nei modelli dell'educazione inclusiva sia negli Stati Uniti sia in Italia. Uno dei principi fondamentali dei Disability Studies, ad esempio, è che la linea che separa la disabilità dalla normalità sia stata costruita socialmente, pur continuando ad apparire come una cosa naturale a causa dei discorsi delle diagnosi che trasformano le differenze in patologie. Questo è importante perché «il modo in cui educiamo le persone con disabilità ha a che fare con il modo in cui *comprendiamo* la disabilità» (Valle e Connor, 2011, p. XI).

Eppure i presupposti, dati per scontati, con cui noi costruiamo i concetti di disabilità e di normalità sono utilizzati per giustificare un numero di pratiche, tra loro connesse, che suddividono ed etichettano gli studenti. Molte di queste pratiche, che sono alla base dell'educazione speciale, servono a segregare ulteriormente e a stigmatizzare gli studenti, gran parte dei quali è stata già discriminata a causa della razza, del gruppo etnico, del genere, della differenza linguistica o della classe sociale di appartenenza. Un compito ancora non attuato dall'educazione inclusiva deve essere quello di spezzare la centralità di costruzioni ideologiche legate ai concetti di normalità e di abilità che influenzano le attuali applicazioni del concetto di integrazione. In altre parole, se noi vogliamo integrare o includere gli studenti con disabilità nelle classi comuni potremmo aver allargato il cerchio (Sapon-Shevin, 2007), ma non abbiamo necessariamente messo fine alle pratiche con cui le scuole continuano ad avvantaggiare studenti che possono essere assimilati sulla base di aspettative di abilità di tipo normativo. Lo studio dei Disability Studies è pertanto essenziale per smantellare il *mito* della normalità che rimane fortemente inculcato in queste pratiche.

Gli educatori che si occupano di inclusione hanno insistito sul fatto che l'educazione speciale è rappresentata da una serie di servizi, piuttosto che da un luogo, al fine di evidenziare il fatto che i servizi possono essere forniti indipendentemente dal contesto. Eppure, questa posizione ha inavvertitamente rafforzato l'idea che l'inclusione possa realizzarsi semplicemente inserendo degli alunni con disabilità nelle classi comuni, senza cambiare le strutture di quello spazio in modo sostanziale. In altre parole, mentre da una parte si sostiene che l'educazione speciale non è un luogo, dall'altra parte si continua a focalizzare l'attenzione sull'inclusione in termini di spazio (la classe comune). Una prospettiva sostenuta

dai Disability Studies sposterebbe l'attenzione sulla scelta individuale, la dignità, l'inclusione sociale, la partecipazione attiva e significativa in tutti gli aspetti della vita di classe.

Tutto l'impianto che sorregge l'inclusione/integrazione non è stato in grado di fondere completamente i due sistemi educativi paralleli dell'educazione regolare e di quella speciale. Sia l'Italia sia gli Stati Uniti hanno mantenuto, ad esempio, la formazione dei docenti specializzati e/o di sostegno separata da quella dei docenti di classe. Un sistema duale che inavvertitamente avvantaggia gli studenti normali (regolari) e riproduce delle etichette nei confronti di quegli studenti che sono considerati problematici oppure difficili, identificandoli come alunni che hanno bisogni *speciali* (Artiles, 2005). Una volta che sono stati etichettati, gli studenti disabili vengono identificati come «fondamentalmente differenti dagli altri compagni non disabili» (Brantlinger, 2004, p. 20) e una qualche forma di esclusione dalla classe comune è spesso ritenuta necessaria per andare incontro ai loro bisogni. In questo modo, le etichette della disabilità funzionano come un sistema di costruzione sociale dell'altro attraverso dei discorsi che creano e rafforzano la suddivisione tra studenti che sono considerati normali e regolari e quelli che sono considerati come aventi dei deficit e dei disturbi (Slee, 2004).

Poiché la disabilità continua a essere considerata una parte intrinseca del bambino, ciò che avviene in classe non rientra nello sguardo diagnostico. Nel contesto statunitense, ad esempio, le riforme neo-liberali hanno privilegiato un'istruzione basata sull'evidenza o sulle prove di efficacia di tutti gli studenti, in modo particolare di coloro i quali lottano per raggiungere le aspettative del grado di scuola a cui appartengono. Questo tipo d'istruzione è stata considerata efficace per tutti gli studenti: ne consegue che quando

non si è in grado di rispondere in modo adeguato a un'istruzione basata sulle prove di efficacia ciò potrebbe essere interpretato come una *prova* dell'esistenza di un disturbo dell'apprendimento sulla base di una pratica chiamata *Risposta all'Intervento* (RTI – *Response To Intervention*).

Allo stesso modo, in Italia, gli studenti che non rientrano nella norma sul piano dei risultati accademici o del comportamento continuano a essere etichettati come studenti con *bisogni speciali*. Una volta che uno studente è stato identificato come avente dei *bisogni speciali*, gli insegnanti di classe fanno presto a credere che soltanto degli insegnanti specializzati posseggano le abilità necessarie a rispondere a quei *bisogni speciali*.

Un modello dei Disability Studies, invece, creerebbe un sistema di sostegni molto più fluido che sarebbe disponibile per tutti gli alunni. Metterebbe fine all'idea che la professionalità specialistica debba essere soltanto una prerogativa della disabilità. Invece gli studenti con disabilità e le loro famiglie sarebbero visti come delle fonti importanti di specializzazione e conoscenza riguardo alla disabilità. Piuttosto che considerare le forme di sostegno per gli studenti disabili come un modo per *attutire il colpo* di un sistema educativo rigido, un approccio dei Disability Studies sposterebbe il focus sui temi della giustizia sociale (Kugelmass e Ainscow, 2004).

Parte di questo compito richiederà il riconoscimento del fatto che l'attuale sistema educativo non è pensato per la maggior parte dei discenti (Wedell, 2005) e non sta abbracciando la diversità e la differenza come una fonte importante di conoscenza necessaria per informare la pratica educativa (Skrtic, 1991). Skrtic identifica l'insuccesso della scuola principalmente nel fallimento della struttura organizzativa scolastica, piuttosto che nei deficit degli studenti. In un sistema

burocratizzato e rigido, gli studenti non possono *adeguarsi* e le strutture standardizzate devono essere rimosse. Con l'avvento dell'educazione speciale, che si è presa in carico il *problema* della disabilità e della diversità, non si è dato adito all'educazione regolare di confrontarsi, in modo costruttivo, con l'incertezza. Inoltre, poiché l'incertezza è un prerequisito per la crescita, Skrtic afferma che l'allontanamento degli studenti sulla base della loro diversità ha impedito alla scuola comune di «attuare i suoi ideali democratici» (p. 97) e di «beneficiare di importanti fonti di conoscenza, cambiamento e progresso» (p. 126).

Sostenere i Disability Studies nelle scuole determinerebbe degli importanti cambiamenti al contesto classe. Gli insegnanti di classe sarebbero preparati ad abbracciare la diversità e la differenza, piuttosto che dare per scontata l'omogeneità. Questo potrebbe voler dire che piuttosto che enfatizzare cosa *funziona* per la maggior parte degli studenti (come ad esempio la pratica basata sulle prove di efficacia), gli insegnanti comprenderebbero che tutti gli studenti hanno *bisogni* e punti di forza unici. Gli insegnanti darebbero per scontata la competenza negli studenti piuttosto che le mancanze. Invece che dare per scontato in modo acritico che gli studenti si adatteranno a norme prestabilite, un approccio dei Disability Studies consentirebbe di riconoscere che i modi di essere e di conoscere della disabilità sono delle condizioni possibili, ugualmente valide, di esistere al mondo (Hehir, 2002).

Infine, un modello dell'inclusione basato sui Disability Studies prenderebbe in esame questioni quali l'intersecarsi di diverse condizioni e affronterebbe le molteplici modalità con cui gli studenti sono marginalizzati a scuola sulla base, ad esempio, dell'appartenenza a una specifica classe sociale, del parlare una lingua principale,

di avere uno status di rifugiato politico o di essere un migrante, per l'etnia, per la preferenza sessuale, per l'identità di genere e per le differenze nelle abilità. La storia ci ha insegnato che nel momento in cui sono nate le classi segregate negli Stati Uniti, queste erano piene di studenti appartenenti a gruppi razziali ed etnici minoritari, di immigrati e di persone appartenenti a classi e strati più bassi della società in modo sproporzionato (Franklin, 1987; Erevelles, 2005; Ferri e Connor, 2006).

Negli Stati Uniti continuano a verificarsi disparità legate alla razza e all'etnia di appartenenza sia per quel che riguarda il numero di studenti etichettati sia per il tipo di posizionamento loro assegnato. Inoltre, gli studenti *neri* con disabilità sono relegati per un tempo molto più lungo dei loro compagni bianchi disabili in attività svolte nelle aule separate destinate all'educazione speciale (Waitoller e Thorius, 2015).

Non aver affrontato tali questioni di iniquità e di ingiustizia a suo tempo ha determinato un problema che ancora oggi è presente, ossia quello degli studenti di colore negli Stati Uniti che continuano a essere etichettati come alunni con bisogni educativi speciali. Un'eccessiva presenza di immigrati, rifugiati politici, studenti Rom inseriti in contesti segregati può essere riscontrata in tutta Europa. Grazie al supporto della *Critical Theory*, i Disability Studies cercano di smascherare le modalità attraverso le quali il potere, l'esclusione, l'iniquità si riproducono a favore dei gruppi sociali dominanti.

Sostenere i Disability Studies per sviluppare l'inclusione/integrazione richiederebbe di prendere seriamente in conto tutte le forme di esclusione e di logiche deficitarie al fine di assicurare che le scuole siano dei luoghi dove la differenza è celebrata e benvenuta.

Conclusioni: essere ancora una volta dei leader

Sebbene l'inclusione e l'integrazione, almeno apparentemente, sembrano sostenere i diritti all'istruzione e all'accesso, un maggiore esame critico informato dalle logiche dei Disability Studies ci aiuterebbe a vedere come molte delle attuali pratiche continuino a dare vita a forme di ingiustizia sociale ed esclusione. Come afferma Linton: «L'educazione speciale non è una soluzione al problema della disabilità, ma è il problema, o per lo meno uno dei maggiori impedimenti alla piena realizzazione dell'integrazione delle persone disabili nella società» (2006, p. 161).

Le politiche inclusive che continuano a situare il deficit all'interno degli studenti e che rinforzano le posizioni della normalità, come tutte le pratiche dell'educazione speciale, sono usate quali strumenti per rafforzare l'esclusività dell'educazione regolare, permettendo a quest'ultima anche di mantenere inalterate l'apparente omogeneità e le rigide nozioni di normalità, persino quando si forniscono alcuni studenti di forme transitorie di accesso. Come sostenuto da una recente normativa internazionale, che io definisco *Inclusione 2.0*, sarà necessario affrontare tutte le varie pratiche con cui gli studenti sono marginalizzati nelle scuole. Per raggiungere tale obiettivo l'Italia dovrebbe, ancora una volta, essere leader di questo processo, impegnandosi concretamente nello sviluppo dell'educazione inclusiva, abbracciando l'approccio dei Disability Studies in Education.

Bibliografia

Artiles A.J. (2005), *Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space*. In L. Katzman, A.G. Gandhi,

- W.S. Harbour e J.D. LaRock (a cura di), *Special education for a new century*, Cambridge, MA, Harvard Educational Review, pp. 85-120.
- Brantlinger E. (2004), *Ideologies discerned, values determined: Getting past the hierarchies of special education*. In L. Ware (a cura di), *Ideology and the politics of (In)exclusion*, New York, Peter Lang, pp. 11-31.
- 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, Springer, pp. 53-72.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of Integrazione scolastica*, Rotterdam, Sense.
- Erevelles N. (2005), *Rewriting critical pedagogy from the periphery*. In S. Gabel (a cura di), *Disability studies in education: Readings in theory and method*, New York, Peter Lang, pp. 65-83.
- Ferri B.A. (2006), *Teaching to trouble: Why teach disability studies in education*. In S. Danforth e S. Gabel (a cura di), *Vital questions in disability studies in education*, New York, Peter Lang, pp. 289-306.
- Ferri B.A. e Connor D.J. (2006), *Reading resistance: Discourses of exclusion in desegregation and inclusion debates*, New York, Peter Lang.
- Franklin B.M. (1987), *The first crusade for learning disabilities: The movement for the education of backward children*. In T. Popkewitz (a cura di), *The foundations of the school subjects*, London, Falmer, pp. 190-209.
- Giangreco M.F. e Doyle M.B. (2012), *Integrazione Scolastica in Italy: A Compilation of English-Language Resources*, «International Journal of Whole Schooling», vol. 8, n. 1, pp. 63-105.
- Giangreco M.F., Doyle M.B. e Suter J.C. (2012), *Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools*, «Life Span and Disability: An Interdisciplinary Journal», vol. 15, n. 1, pp. 97-123.
- Hehir T. (2002), *Eliminating ableism in education*, «Harvard Educational Review», vol. 72, n. 1, pp. 1-33.
- Kugelmass J. e Ainscow M. (2004), *Leadership for inclusion: a comparison of international practices*, «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. 4, n. 3, pp. 133-141.
- Linton S. (2006), *My body politic*, Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.
- Sapon-Shevin M. (2007), *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*, Boston, MA, Beacon.
- Skrtic T.M. (1986), *The crisis in special education knowledge: A perspective on perspective*, «Exceptional Children», vol. 18, n. 7, pp. 1-16. Ripubblicato in S. Danforth e S.D. Taff (a cura di), *Crucial readings in special education*, Upper Saddle River, NJ, Pearson, pp. 80-95.
- Skrtic T.M. (1991), *The special education paradox: Equality as the way to excellence*, «Harvard Educational Review», vol. 61, n. 2, pp. 148-206.
- Slee R. (2004), *Meaning in the service of power*. In L. Ware (a cura di), *Ideology and the politics of (in)exclusion*, New York, Peter Lang, pp. 46-60.
- Smith P. (a cura di) (2010), *Whatever happened to inclusion? The place of students with intellectual disabilities in education (Vol. 7)*, New York, Peter Lang.
- United Nations (1994), *Salamanca statement and framework for action on special education needs*, Educational, Scientific and Cultural Organization and Ministry of Education and Science (UNESCO), Spain, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- United Nations (2000), *Dakar framework for action*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.
- United Nations (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities*, <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259>.
- Valle J.W. e Connor D.J. (2011), *Rethinking disability: A disability studies approach to inclusive practices*, New York, McGraw-Hill.
- Vianello R. e Lanfranchi S. (2011), *Positive effects of the placement of students with disabilities in typical class*, «Life Span and Disability», vol. 14, n. 1, pp. 75-84.
- Waitoller F.R. e Thorius K.K. (2015), *Playing hopscotch in inclusive education reform: examining promises and limitations of policy and practice in the US*, «Support for Learning», vol. 30, n. 1, pp. 23-41.
- Wedell K. (2005), *Dilemmas in the quest for inclusion*, «British Journal of Special Education», vol. 32, n. 1, pp. 3-11.

Abstract

The article provides a clear and concise discussion of the reasons why it is important to engage with Disability Studies, and more specifically with Disability Studies in Education, to develop inclusive education. After having briefly described what barriers have hindered the development of inclusion at a school level both in Italy and in the U.S., the author suggests that Italy should once more take the lead to realise inclusive education as it did with integration in the past. The author makes a case that this process requires an intellectual effort to shift from the special education paradigm, which still influences integration practices in Italy and inclusive practices in the U.S., to a disability studies in education paradigm.