



Special Education Needs and Inclusive Practices.
An International Perspective.

Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive.
Una prospettiva internazionale.

Conference Proceedings

Atti del Convegno

University of Bergamo - Università di Bergamo

This ebook is published in Open Access under a Creative Commons License Attribution-Noncommercial-No Derivative Works (CC BY-NC-ND 3.0).

You are free to share - copy, distribute and transmit - the work under the following conditions:

You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).

You may not use this work for commercial purposes.

You may not alter, transform, or build upon this work.



© University of Bergamo - Università di Bergamo 2015

ISBN 978-88-940721-0-5

Special Education Needs and Inclusive Practices.
An International Perspective.

Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive.
Una prospettiva internazionale.

Conference Proceedings

Atti del Convegno

Edited by/ A cura di

Fabio Dovigo

Clara Favella

Francesca Gasparini

Anna Pietrocarlo

Vincenza Rocco

Emanuela Zappella

Table of contents - Indice

Publication ethics and malpractice statement

This book is a collection of international peer reviewed papers committed to upholding the highest standards of publication ethics. In order to provide readers with papers of highest quality we state the following principles of Publication Ethics and Malpractice Statement. Authors ensure that they have written original articles. In addition they ensure that the manuscript has not been issued elsewhere. Authors are also responsible for language editing of the submitted article. Authors confirm that the submitted works represent their authors' contributions and have not been copied or plagiarised in whole or in part from other works without clearly citing. Any work or words of other authors, contributors, or sources (including online sites) are appropriately credited and referenced. All authors disclose financial or other conflict of interest that might influence the results or interpretation of their manuscript (financial support for the project should be disclosed). Authors agree to the license agreement before submitting the article. All articles are submitted using online submission procedure. University of Bergamo, as the editor, ensures a fair double peer-review of the submitted papers for publication. The editor strives to prevent any potential conflict of interests between the author and editorial and review personnel. The editor also ensures that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential before publishing. University of Bergamo, the editor, coordinates the Scientific Committee for reviewing the works to be published. The reviewers, members of the scientific committee, include international experts in the field of higher education, university lecturers and researchers. Each is assigned papers to review that are consistent with their specific expertise. Reviewer check all papers in a double peer review process. The Reviewers also check for plagiarism and research fabrication (making up research data); falsification (manipulation of existing research data, tables, or images) and improper use of humans or animals in research. In accordance with the code of conduct, the Reviewers report any cases of suspected plagiarism or duplicate publishing. Reviewers evaluate manuscripts based on content without regard to ethnic origin, gender, sexual orientation, citizenship, religious belief or political philosophy of the authors. They ensure that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential and must report to the Editor if they are aware of copyright infringement and plagiarism on the author's side. They must evaluate the submitted works objectively as well as present their opinions on the works in a clear way in the review form. A reviewer who feels unqualified to review the research reported in a manuscript notify the Editor and excuses himself from the review process.

Etica della pubblicazione e prevenzione del plagio

Questo volume è una raccolta di contributi frutto di revisione tra pari, e che si impegnano a sostenere i più alti standard di etica nella campo pubblicazione scientifica. Al fine di assicurare un processo basato su un'alta qualità scientifica, sono stati adottati i seguenti principi di etica e prevenzione del plagio. Gli autori assicurano di aver scritto testi originali. Inoltre garantiscono che il manoscritto non è stato pubblicato altrove. Gli autori sono anche responsabili per la revisione linguistica del testo presentato. Gli autori confermano che le opere rappresentano contributi degli autori e non sono stati copiati o plagati in tutto o in parte da altri lavori non chiaramente citati. Qualsiasi testo di altri autori, collaboratori o fonti (compresi i siti on-line) sono stati adeguatamente citati e accreditati. Tutti gli autori hanno dato comunicazione di assenza di conflitto finanziario o di altro interesse che potrebbero influenzare i risultati o l'interpretazione del loro manoscritto, indicando l'eventuale sostegno finanziario ricevuto. Gli autori accettano il contratto di licenza prima di inviare il testo. Tutti i testi sono acquisiti utilizzando la procedura di presentazione on-line. L'Università degli Studi di Bergamo, in quanto editore, garantisce un equo processo di doppia peer-review dei documenti presentati per la pubblicazione. L'editore si impegna a evitare qualsiasi potenziale conflitto di interessi tra gli autori, l'editore e gli incaricati della revisione. L'editore assicura inoltre che tutte le informazioni relative ai manoscritti presentati sono trattate in modo riservato prima della pubblicazione. L'Università degli Studi di Bergamo, in quanto editore, coordina il comitato scientifico per la revisione dei testi da pubblicare. I revisori, membri del comitato scientifico, comprendono esperti internazionali nel campo dell'istruzione superiore, docenti universitari e ricercatori. Ad ognuno di essi vengono assegnati per la revisione testi che siano coerenti con le loro specifiche competenze. I revisori controllano tutti i testi in un doppio processo di peer review. I revisori controllano inoltre l'eventuale presenza di plagio, contraffazione dei dati della ricerca, falsificazione, e l'uso improprio di esseri umani o animali nella ricerca. In conformità con il codice di condotta, i revisori segnalano eventuali casi di sospetto plagio o falsificazione. I revisori valutano i manoscritti in base al contenuto, senza riferimento alla origine etnica, genere, orientamento sessuale, cittadinanza, credo religioso o filosofia politica degli autori. Essi assicurano che tutte le informazioni relative ai manoscritti presentati sono mantenute riservate e riferiscono al curatore se sono a conoscenza di violazione del copyright e plagio da parte degli autori. I revisori si impegnano a valutare i testi pervenuti in modo oggettivo, e a presentare in modo chiaro il loro parere rispetto al testo nel modulo di revisione. Un revisore che non si senta qualificato per la valutazione del testo deve informare il curatore così da essere escluso dal processo di revisione.

Introduction – Introduzione <i>F. Dovigo</i>	4
Benvenuti! Un progetto di peer education presso l'ABF di Albino – Bergamo <i>Z. Amidoni, A. Gabellari</i>	26
Bisogni Educativi Speciali o Bisogni Estivi Speciali? Un'indagine sulla perdita di apprendimento dovuta alle vacanze scolastiche <i>G. Asquini, M. Sabella</i>	31
Methodological issues concerning the application of sociometric techniques to examine the social outcomes of inclusion <i>E. Avramidis, C. Kantaraki Thessalia, V. Strogilos</i>	36
Bisogni educativi speciali: esigenze informative e dati disponibili <i>A. Battisti, S. Corradini, L. Martinez</i>	45
Il progetto TRIS e l'inclusione socio-educativa degli studenti impossibilitati alla normale frequenza scolastica <i>V. Benigno, G. Caruso, F. Ravicchio, M. Repetto, G. Trentin</i>	44
La qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione e l'intervento <i>N. Bianquin, S. Besio</i>	51
L'utilizzo dell'ICF come sfondo integratore scientifico per i processi inclusivi. Il progetto di ricerca nazionale EDUFIBES attraverso la didattica per competenze <i>P. Damiani, F. Gomez Paloma, D. Ianes</i>	56

Strumenti assistivi per studenti non vedenti e ipovedenti: dalla progettazione di lezioni multimediali alla stesura di linee guida per docenti <i>A. De Piano</i>	61	Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Uno studio qualitativo sul territorio nazionale <i>D. Heidrun</i>	94
Yoet dice la sua: prendersi cura dei ragazzini migranti in un servizio pubblico di neuropsichiatria infantile <i>A. Galizzi</i>	66	Transition patterns after inclusive preschool: The educational pathways of children with and without special educational needs in Sweden <i>J. Lundqvist</i>	98
“Inclusiva–mente, storie di qui e lì”. Un’esperienza con gli alunni stranieri <i>C. Gemma, A. Poli</i>	69	Hellerup Skole di Gentofte (Copenhagen). Una scuola “per tutti” attraverso la “Pedarchitettura”, ossia il dialogo tra pedagogia e architettura <i>M. Marcarini</i>	103
Il co-teaching: il valore della collaborazione tra docenti nell’educazione inclusiva <i>E. Ghedin, D. Di Masi, D. Aquario</i>	73	What Can Inclusive Education Do For You? The Case of European Roma <i>M. Miskovic, S. Curcic</i>	109
Creare culture inclusive. Una indagine sulle prospettive dei dirigenti scolastici <i>E. Ghedin, G. Scattolin</i>	78	Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori <i>C. Martinazzoli</i>	114
Elementary school children and SEN children’s opinions about learning <i>A. Habók</i>	82	Il bilancio tangibile e intangibile dell’inclusione <i>G. Migliaccio</i>	118
Research on learning to learn among elementary school children and children with special educational needs Research on learning to learn among elementary school children and children with special educational needs <i>A. Habók</i>	87	Bisogni educativi speciali: formazione e sperimentazione <i>G. Monti</i>	124
A cross-cultural comparison of inclusive education in Japan and Italy: Students’ views on inclusive education <i>S. Hashimoto, A. Ruggeri Takeshita, H. Goma</i>	91	L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità visiva vent’anni dopo <i>L. Paschetta</i>	128
		Narrare per includere a scuola: una ricerca-formazione sull’ “autobiografismo interculturale” <i>L. Perla, N. Schiavone</i>	133

La scrittura professionale degli insegnanti specializzati. Risorsa per un sistema scolastico inclusivo in Puglia <i>L. Perla, N. Schiavone</i>	139	Inclusione e buone prassi. Uno studio sulla cultura inclusiva condivisa dagli insegnanti <i>M. Striano, N. Rainone, A. Gentile, V. P. Cesarano, B. Galante, A. Cuccurullo</i>	177
Inclusive values and Finnish educational policy <i>P. Pihlaja, H. Ketovuori, A. Laiho</i>	144	Un modello didattico inclusivo context-oriented. Deviazioni sull'osservazione dei BES <i>A. Tigano</i>	181
Intensive special educational needs and the development of inclusive practices in Finland <i>R. Pirttimaa, T. Kokko, L. Rätty, E. Kontu, H. Pesonen, T. Ojala</i>	149	Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di studenti con bisogni educativi speciali - prima fase <i>D. Tonelli, S. Di Crisci, R. Santuliana</i>	187
Teacher Education for Inclusion <i>A. Rank, M. Scholz</i>	154	Collaborative Assessment of Social Inclusive Contexts <i>V. Vinci</i>	192
The expertise of the music support teacher and workshop- teaching for school inclusion: practices and research data <i>A. L. Rizzo</i>	159	Aesthetic perspective on students' learning: using non- academic literature in a dialogic classroom to foster inclusive teacher education <i>R. Zakirova Engstrand, B. Ernberg, H. Knutes</i>	197
Il disagio "invisibile" dei bambini. Una proposta di personalizzazione educativa nella scuola dell'infanzia <i>V. Rossini</i>	165		
Developing a New Scale (TAIS) for the Assessment of Teachers' Attitudes toward Inclusive Education <i>T. Saloviita</i>	170		
Intelligenza Somatica e competenze relazionali. Studio esplorativo di un training psicopedagogico rivolto a un gruppo di studenti di una scuola secondaria di secondo grado <i>R. M. Scognamiglio, S. M. Russo, M. Morbe</i>	174		

Introduction

Fabio Dovigo

University of Bergamo

Two kinds of discourse

Today, two important kinds of discourse colonize most talk about school and education, concurring to provide analysis, explanations, watchwords, and directions for practice. Surprisingly, neither shows an interest in listening to the voice of pedagogy, which is supposed to be native to the educational field. Pedagogy actually seems to be confined to a sort of “reservation”, essentially benevolently tolerated, provided it focuses on folkloric activities and avoids intruding on the exploitation of new pastures.

The first discourse refers to the economic sphere, especially to the neoconservative wave which in the last few decades has largely permeated most social and educational politics. For a long time, it has been thought that the push towards globalization would prevail against the traditional boundaries of local cultures and politics, prompting new forms of interpretation and management of economic questions, so as to reduce large disparities and produce more wealth and wellbeing for all. On the contrary, we have seen the rise of a sort of neoliberal monolithic culture, which also pervades education in the name of a reductionist approach. This approach is surely not able to solve the complex issues of today, but offers in return a comfortable feeling of being in control, thanks to a handful of simplistic watchwords (Burbules, Torres 2003; Artiles, 2003). Instead of engaging in strengthening the requisite variety implied by educational activities, neoliberal ideology suggests reviving a one-dimensional interpretation of school based on individualism, competition, the talent myth, social Darwinism, labelling, and so on (Ball, 2010; Gandin, 2006).

The fairy tale of a “knowledge society” – to which we all supposedly currently belong – provided a vague, and therefore flexible framework for implementing that programme. As well as recently witnessing how finance has attempted to dominate the economy through the promise of quick and easy money for all, a scenario was depicted where achieving immaterial and highly specialized skills would get rid of vocational training addressed at developing low-profile, vanishing manual jobs. As we know, this hasn't happened. In the end, a few people beca-

me richer, while many were impoverished; “dirty jobs” have not disappeared, as what has actually increased is the gap between students attending premier and bush league schools, along with the fear of staying unemployed regardless (Tomlinson, 2013). Nevertheless, these undeniable failures don’t trouble the economic discourse on education, which in fact continues to revamp simple recipes: success can be guaranteed by attending the “right” schools, because “whoever got a good education and vocational guidance at secondary school is likely to get good marks also at the University level” (Fondazione Agnelli, <http://www.eduscopio.it/>).

In short, after decades of the “free choice” mythology and the “free market” school we are still waiting to see the actual benefits of the prevailing economic discourse on education. Conversely, the damage is evident: whoever bet on the neoliberal model increasingly falls in the school league tables drawn up every year by the OECD – ironically, another economic organization. Certainly, in this scenario what is growing is the number of students who turn out to be “unfit” for school, and consequently exposed to rising levels of marginalisation and exclusion. They are precisely the subject of the second discourse, which we will now examine.

Functional discrimination

The neoliberal school is designed to create disadvantage, marginalisation, and student drop-outs, that is to produce “production scraps”. Where quality is forced into ranking sche-

mes, mediocrity is so essential that it must be carefully nurtured. The notion of standard, brought into the schools through the sponsorship of the national Departments of Education, serves exactly this purpose. A standard is used for defining what is non-standard, as without deviant cases the notion itself is worthless. For example we can say that a school is good only by comparing it to other schools that are fair or poor. But when every school declares itself good, one will consequently claim to be excellent, i.e. better than the others (Slee, 2001, 2014).

If the production of “educational scraps” is mandatory to ensure this kind of ranking, then we need to find someone who can create them. This is where the psycho-medical discourse comes into play. A long tradition dating back to the first decades of last century has reinforced the idea that human beings can be discriminated against on the basis of some specific traits. While in the 1800s these traits were identified with certain physical features such as brain size or skin colour, more recently they have been seen as being situated inside the person (Gould, 1996; Richardson, Powell, 2011). Therefore, assuming that elements such as “intelligence” or “reading aptitude” lie within the individual, freed psychometrics from the obligation of proving their existence, thereby allowing a new group of professionals to directly measure and classify people on the basis of these hypothetical factors. Diagnoses and tests were developed to strengthen the status of scientific credibility of these activities through the design of more and more extended and detailed classification instruments. This way, new patholo-

gies have been created, which in turn have contributed to triggering in schools the search for “non-standard” students as subjects in need of psycho-medical treatment. In spite of this procedure having been overtly criticized, the current edition of the widespread Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders shows an even stronger inclination to describe disadvantaged students in terms of arbitrary syndromes such as “Borderline Intellectual Functioning” or “Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder” (APA, 2013; Frances, 2013). This could actually outline a new eugenic trend that aims to identify the “less fit” students, separate them from the “healthy” part of the school population - whose career must not be interfered with - and benevolently redirect them towards more appropriate educational (and later working) activities (Thomas, 2012; Cassata, 2006).

Professionals working on these procedures of deviant identification and treatment surround themselves with a technical aura, which is essential to the development of such a process of forced medicalization (Conrad, 2007; Morel, 2014). The same process is responsible for the unleashing of unlikely “epidemics” of autism or ADHD, which prove to be concentrated in specific geographical areas, a clear outcome of contamination due essentially to diagnostic hyper-activism (Batstra et al. 2012; Gnaulati, 2013). This impressive spread of disablement practices emphasizes the current expansion of the psycho-medical discourse towards new areas of intervention by pursuing a twofold objective: on the one hand, to guarantee the constant growth of the already huge professional sector working

on the treatment of people who don't fit the criteria defined by the neoliberal school: on the other, to provide the labour market with the appropriate amount of candidates for “dirty jobs” which the so-called knowledge society increasingly needs.

The labelling factory

The combination of neoliberal and psycho-medical discourses has offered specific motivation, as well as technical vocabulary, to the labelling of deviant subjects as a practice that is increasingly entrenched in schools too. The model for supporting disabled children has been implemented in a progressive way, at first with the wider group of students with learning difficulties (which in the meantime have become learning “disabilities”), then with the almost limitless class of pupils with “special educational needs”. As is well known, it is not possible to achieve a clear diagnosis for many disabilities. Nevertheless, the diagnosis remains pivotal in getting additional resources and the same model has been extended to learning difficulties by requiring a medical certificate (Slee, Allan, 2001; Thomas, Loxley, 2007). It is still unclear what will happen in Italy regarding the SEN policies just issued. However, we can surely expect that a sort of medical certificate will be entailed here too.

The growing number of specialized interventions aimed at identifying and treating atypical students has led to the creation of what has been called “the SEN industry”, a business sector jointly pushed by administrators, families, teachers, and professionals who, for different reasons, view this inter-

vention as an attractive solution (Tomlinson, 2012). Administrators see the labelling of students “with problems”, as well as sending them individually to care services, as an easy way to show they care, while at the same time avoiding having to tackle the structural reasons at the heart of these issues. For their part, families like labels as they allow them not to feel guilty (as disadvantage is socially perceived as a form of personal negligence) and get additional resources to support the child. Teachers, in turn consider labels a simple way of delegating supporting teachers to take care of “difficult” students, giving them more time to pursue ordinary activities with the rest of the class. Finally, consultants see labelling as a large and lucrative area for expanding professional intervention.

This race to attach in an indiscriminate way a broadening number of labels seems to gradually reduce room for reflecting about their real meaning and impact. It is worth noting that in those countries that first adopted the notion of “special educational needs”, the usefulness of this label has been called into question even by those who initially were its strongest supporters (Warnock, 1982). After all, it is not a coincidence that Finland, which steadily holds the highest positions in the famous OECD school league tables, has always managed without using labels like SEN (Graham, Jahnukainen, 2011). We can actually only apply the term “special” to one student if we believe that a “normal” student does exist, compared to whom the special student has some kind of deficit. However, as a matter of fact the use itself of the word “special” is the main reason for the deficit. When we accept that people can be de-

scribed in binary terms – black/white, native/foreigner, normal/special – we compel others and ourselves into an exclusionary logic. On the contrary, the logic of inclusion is a mindset which welcomes and values difference (Deleuze, 2003). Moreover, the stress about needs is similarly feeble (Hart, 1996). Students not only have needs, but also desires and plans for their lives in and out of school. These elements are strictly interconnected, and hence excluding the planning dimension inevitably leads to overlooking the students’ abilities to make the changes they want for their lives. Needs are met, while projects are achieved. Needs lead to interventions on the students, while projects lead to interventions with the students.

Instead of attaching meaningless labels such as SEN to our students, it would be worth re-instating the concept of disadvantage, which is far more flexible and gradual, and not referring to some ill-conceived internal condition of the child. Disadvantage is not being dyslexic, or not being a native speaker, or having Down syndrome, but living in an environment where you constantly need to conform and modify your sense of identity in order to feel adequate and fully accepted. Modifying the context, eliminating barriers to learning and participation, means welcoming diversity as an educational value.

The Italian context

In Italy we witnessed a major change in the situation/circumstances when, at the end of the seventies, disabled students began to attend mainstream schools. What initially might have

seemed like a gamble turned out to be a big achievement, especially because everyone, disabled or not, learned that disability is a shared and meaningful part of everyone's life experience (Booth, 1982; D'Alessio, 2011; Giangreco et al., 2012). Later, with the extension of compulsory schooling, an increasing number of disabled children began attending upper secondary schools. So, even though the accommodation process is far from being completely achieved today, we can state that this broadening largely contributed to further strengthening the idea that persons with a disability are first of all persons. This is the reason why it has been argued that the Italian way of accommodating disabled children ("integrazione") already owned several of the guiding principles of what, at an international level, is regarded as inclusion (Canevaro, De Anna, 2010).

However, after a few decades, we can say that, for various reasons, what is currently in action in Italian schools is a sort of half-achieved inclusion:

- The political drive that originally, on behalf of the equity principle, advocated for the inclusion of disabled children in normal schools has not been adequately nurtured, so it largely evaporated, leaving as a milestone the right of every disabled person to access compulsory school while getting additional resources. This narrowing of the attention from social to individual conditions has led in turn to a step back on how disabled children are perceived, which tends to minimize the weight of the context and social relationships in producing positive school experiences, while emphasizing the intrinsic features of disabled subjects in terms of a deficit to be compensa-

ted for (Ainscow & Sandill, 2010). Consequently, the effort disabled students are required to make to adapt to the educational context is normally far greater than the investment directed at adapting the same context in order to guarantee the full participation of the disabled child in everyday activities along with other students;

- The emphasis on the single student, often passed off as individualization or personalization, usually gives rise to new forms of segregation. Even though in Italian schools normal and special children do indeed live together in the same building, separation is resurfacing inside in the form of alienation related both to spaces and activities (D'Alessio, 2012). The environment is actually altered, but favouring separation, not inclusion. This becomes more frequent as students pass from lower to higher school levels: if in preschool sharing spaces and activities is typically the norm, in upper secondary school disabled students are, as a rule, taken outside the classroom, officially to carry out more "suitable" activities, but often just to not slow down the classmates' planned work;

- This kind of segregation in turn is reflected in the frequent separation of professional roles: even though the supporting teacher is expected, by law, to work side by side with the curriculum teacher in managing class activities, it is common to see the former working separately with the disabled child, leaving the latter free to develop the activities planned for "normal" students. Moreover, this adds to the recurring habit of deferring to external professionals (neuropsychiatrists, psychologists, speech therapists...) on decisions about what

are proper activities to carry out in school with disabled students, thereby creating new forms of separation in relation to the other students and teachers.

Beyond these limitations, what the Italian context apparently misses more is the recognition that the glorious age of integration, when the world could easily be split into seemingly neat categories such as disabled and not-disabled/able-bodied people, has come to an end. The special pedagogy approach, still focused on the disabled individuals, seems to ignore the main problem teachers are dealing with in school today, that is, class heterogeneity. The pressing demands from the environment about reaching high standards favours an interpretation of students' variability chiefly in negative terms, triggering the race to disable increasing portions of students who turn out to be "unfit" on the cognitive, linguistic, behavioural, or emotional level. The current trend is to label all these minorities, so transforming disadvantage into discomfort and the majority of students into prospective patients. Even if schools look still open to all, segregation is actually in full swing: premier league (normally fee-paying) schools guarantee a safe environment and excellent results, while bush league schools are attended by immigrants' offspring, disabled children, and other pariahs. Therefore, it is urgent also in Italy to reconsider not only the school model, but also the form of society we would like education to promote.

Community and recognition

As we have noted, the social connotations which initially prompted the pro-integration movement in Italy have long been replaced by a view essentially centred on the individual. This strengthened the idea of disadvantage as an outcome of a personal deficit, an inward condition representing a sort of subjective tragedy deriving from the situation of abnormality the individual is suffering from (Oliver, Barnes, 2011; Swain, French, 2008). Nevertheless, this assumption has recently been strongly criticized and an alternative description has emerged, which looks at disadvantage as a phenomenon originating essentially in context, in the form of barriers to learning and participation of less able students. In contrast with the individual explanation, a social model has been proposed which analyzes exclusion as a feature of biopolitics towards diversity. Accordingly, exclusion is seen as the process of active marginalization of people who deviate from an increasingly strict and invasive definition of normalcy (Barnes, Mercer, 2010; Shakespeare, 2006).

Calling attention again to the material and external elements concurring to create experiences of disablement, the social approach greatly contributed to calling into question the currently prevailing psycho-medical view, according to which every difficulty, also in school, should be interpreted essentially in terms of both physical or cognitive personal characteristics. However, it has been rightly observed that the social perspective has been better able to express abstract critiques than implement actual changes to the practices in use (Allan, 2014).

This could be partially explained considering the intense political resistance such an approach meets among the stakeholders: as we noted, administrators, teachers, parents, and consultants generally prefer to deal with disadvantage in terms of a single child's treatment rather than undertaking wider structural changes involving scholastic organization. Nevertheless, the struggle to leave a permanent mark on practice can also be connected to the contrast between the individual and social view of the problem. To say exclusion is the result of a process whose responsibility is first of all social doesn't necessarily mean to negate that disadvantage is also a subjective experience, which everyone undergoes in a different and personal way. As Vygotskij would put it, the inter-psychic becomes intrapsychic. Both dimensions contribute to building the way exclusion in school is produced and experienced.

Accordingly, we think that we need to overcome the contrast between the individual and social view of disadvantage to merge both into a larger cultural and community perspective, allowing us to recognize the role inter-subjectivity and interaction play in building the identity as well as bio-political sphere (Booth, Ainscow, 2011; Remedios, Allan, 2010). Refocusing the topic of inclusion in terms of community allows us to understand and accept how exclusion actually impacts on the lives of people who experience it, and to assume it as a starting point for removing barriers embedded in educational environments and practices. Though crucial, the issue is not just promoting individual wellbeing or removing barriers which prevent a large segment of the population from fully accessing

education. In a deeper sense, what is at stake is a conflict about recognition, namely the decision about who should really be considered a part of the community, together with the ability to define and transform the same community, adopting inclusion as an active strategy for evolutionary change (Habermas, Taylor, 2002).

Research on social capital shows that building a sense of belonging can usually be developed through a process involving three different levels (Allan, Catts, 2014; Woolcock, 2002). The first level (bonding) refers to the strong relationships connecting the inner circle of people who live through similar situations to us, such as relatives or friends. The next level (bridging) is wider, as it also includes people – colleagues or acquaintances - with whom we share something, even though our situations are different. On the third level (linking), we develop connections with people who are dissimilar to us in terms of language, interests, socio-economic conditions, abilities, backgrounds, and so on. This more complex level is exactly what school provides as an environment, offering valuable opportunities to build and strengthen relationships based not only on an obvious condition of similarity, but also on diversity. This way the educational experience can be transformed into real opportunities for participation and growth for the entire community.

A long time ago, at the beginning of the democratic era, this idea of communal participation and growth was summarized in a simple but incisive set of principles: liberty, equality, and fraternity. We sometimes forget that the tension between the

first two principles can be solved only with reference to the third one. Fraternity – today we would say solidarity – allows us to see diversity as an asset instead of as a threat, and inclusion allows us to transform it into educational environments where everyone can find a space that will accommodate them and enable them to blossom.

What kind of inclusion?

The significance of inclusive practices as a central topic for education is substantiated by the growing attention that it is receiving in international research today. It is worth noting that even the OECD – the aforementioned economic organization which currently exercises strong influence worldwide also on educational development lines – is including it as an essential keyword in the editorial launch of the most recent *Education at a Glance* report (OECD, 2014). However, the debate about inclusive education has been developing at a slower pace in the past, especially because there is no single, unambiguous definition of what inclusion means, as the range of papers in this volume also confirms (Ainscow et al., 2006; Armstrong et al., 2011). Even at the risk of oversimplifying, we can identify two main approaches to inclusive education, related to the ideas of specialty and community, respectively. The former assumes as a starting point for inclusion the educational work on disability developed over the years in schools, taking it as an intervention model able to deal with the emerging issue of learning difficulties and, more recently, SEN. In other

words, the approach adopted with disabled students is expanded in order to identify learning difficulties and special needs, providing appropriate resources and support tools. On the contrary, the community approach assumes full participation of all stakeholders as well as the effort to remove participation and learning barriers as essential cornerstones of school development. Rather than providing the single student with tools to adapt to the context, the same context is transformed, making it richer and more flexible, so it can welcome and value all forms of students' diversity (Booth, Ainscow, 2011).

The two approaches significantly differ both conceptually and practically. Even when it advocates for more room for the educational discourse, the special proposal tends to see the student as an isolated individual, and through the framework of specific categories (dyslexia, behaviour disorder, language inadequacy...) which inevitably focus on deficit and assume the clinical gaze as a starting point for intervention aimed at integration. The community proposal acknowledges that barriers are connected to disability or learning difficulties, but also to socio-economic conditions, cultural and linguistic background, gender and, more generally, vulnerable situations to which everyone can be exposed during the many transitions the educational path requires. Therefore, it refrains from labelling students and prefers to draw upon all available resources inside and outside of school to improve spaces, curricula, cooperation, so everyone can be satisfied with the educational experience.

As we have noted, as it aims to expand its intervention into the area of students with learning difficulties and so-called SEN, the special approach risks worsening the ongoing process of medicalization of a growing part of the scholastic population by labelling children with reference to an unreal notion of normalcy. If we were to adopt such a method, we can suppose that in every class the number of “not normal” students – because labelled as disabled, with learning difficulties, or SEN – could easily reach 20-30% of the total. Common sense should suggest that we cannot consider one fourth of our classes (actually one fourth of future generations) abnormal. It is far better to revise our idea of normalcy and class, especially because research shows that students who receive these labels are mainly from families which are disadvantaged in economic, social, or cultural terms (Artiles, Trent, 1994; Ferri, Connor, 2005). Insisting on “technical” investments in the single student not only misinterprets such a disadvantage, framing it as a personal deficiency of the child in cognitive or behavioural terms, but also allocates the investment of limited resources in the wrong direction, favouring indiscriminate provisions instead of promoting school capabilities to differentiate interventions according to students’ diversity and community resources.

It is worth remembering that a democratic approach to inclusion is based first of all on the idea that exclusion consists of barriers to learning and participation which can successfully be removed when the school as a community makes full acceptance and the success of all students its main goal. Scientific

literature shows that schools have a store of tacit knowledge available, that is important hidden knowledge and skills which can be brought to light, becoming valuable resources for achieving inclusive practices (Ainscow, 2005; Nind, Thomas, 2005). This is possible if schools see change as an essential part of educational activities, adopting a research stance aimed at identifying the areas of organizational and didactic transformation, especially regarding the curriculum.

This way we can increase choices available to all people attending school and put into effect these pushes for participation and success which are the heart of inclusive education as a process of open and democratic empowerment.

Introduzione

Fabio Dovigo

Università degli Studi di Bergamo

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 occupi 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 agli 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 perso-

ne 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 del 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 indirizzarli verso gli opportuni trattamenti psicomedici. 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 intellettivo 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 concentrate in alcune aree geografiche e sono evidentemente frutto della contaminazione dovuta essenzialmente all'iperattivismo diagnostico (Batstra et al. 2012; Gnaulati, 2013). Questa progressiva espansione del disabili-

smo rappresenta in realtà l'esigenza del discorso psicomédico di annettere 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 facile 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 sosteni-

tori 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, abbia fatto sempre 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). Inoltre altrettanto critico 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.

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 di società che in essa vorremmo si riflettesse.

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'interpsichico 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'esclusione 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 viviamo 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 del suo ultimo rapporto lo mette per la prima volta al centro delle proprie riflessioni (OECD, 2014). 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 nella presente pubblicazione (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 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 alun-

ni. 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.

References . 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, 109-124.

Ainscow, M., Sandill, A. (2010), *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(May 2013), 401-416. doi:10.1080/13603110802504903

Allan, J. (2014), *Inclusive education and the arts*, *Cambridge Journal of Education*, Volume 44, Number 4, 2 October 2014, p 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: Author. (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, U. K.: Routledge (pp. 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),
Childhood emotional and behavioral problems: reducing over-diagnosis 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, pp. 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, 203-216.

Cassata, F. (2011) *Building a New Man. Eugenics, Racial Science and Genetics in Twentieth Century Italy*. Budapest: Central European University Press. ISBN: 978-963-9776-83- 8; 438 S. (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(May 2013), 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(September), 519–534. doi:10.1080/13603116.2012.655495

Deleuze, G. (2003) *Préface à l'édition américaine de Différence et répétition*, pp. 282-283, in Id., *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995*, Minuit: Paris, pp. 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).

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, pp. 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(October 2012), 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. ISSN: 1471–3802. DOI: 10.1111/J.1471–3802.2005.00048.x

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. ISBN 978-92-64-21132-2 (print).

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, (October 2014), 37–41. doi:10.1080/03057640120086620

Slee, R. (2014), Evolving theories of student disengagement: a new job for Durkheim's children? *Oxford Review of Education*, 40(September), 446–465. doi:10.1080/03054985.2014.939414

Slee, R., Allan, J. (2001), Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education, (January 2014), 37–41. doi:10.1080/09620210100200073

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), pp. 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.