

Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettuale

From exclusion to inclusion. Issues and possible life paths for people with intellectual impairment

Ines Guerini

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre – ines.guerini@uniroma3.it

The aim of this paper is continuing to think about the issues relating to inclusion, because of a series of reasons that will be illustrated by the author. The same concept of inclusion needs to be disambiguated, in order to act a transformative process that is necessary for the whole society for becoming welcoming to all. Exactly as happened in the seventies of the twentieth century, we think that the educational institution is a privileged place for the encounter with the *other* (and, therefore, capable of triggering the inclusive process). In order to remove the *stigma* which still is around disability, it is important to promote as much as possible such socialization opportunities.

With respect to disability (as will emerge from this paper), it should be reiterated that it is a socio-historical-cultural construct and, therefore, that it varies with the changing of practices linked to it. In this regard, turning our gaze towards adult life (and towards the institutional practices implemented so far), we think is important to continue to problematize the housing conditions of those who have intellectual impairment, in order to imagine solutions which could be different from those acted up to now. If implemented, these solutions would allow the identity development of the people involved (changing the same meaning of *disability*).

Key-words: practices of exclusion, inclusive processes, intellectual impairment, independent living, Disability Studies.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



I muri sono illusioni di una logica eugenetica che prova a stabilire nuovi parametri fra chi è dentro e chi è fuori
(Marco Paolini, Ausmerzen. Vite indegne di essere vissute)

Introduzione

Il presente articolo, che ha un carattere espressamente teorico, nasce dall'esigenza di compiere una riflessione e di introdurre alcuni elementi di analisi in merito al dibattito sui meccanismi di esclusione e inclusione operanti nella nostra società, con particolare attenzione a quelli che riguardano le persone con *impairment* intellettuale. Si tratta di un contributo che, almeno nelle intenzioni, intende collocarsi all'interno di quelle prospettive di studio che ritengono sia opportuno mantenere alti i livelli di problematizzazione in merito ad alcune questioni, come ad esempio quello dell'inclusione, sulle quali potrebbe essere corso il rischio di darle – vista la normativa vigente o il livello di attenzione culturale raggiunto – una connotazione di definitività o di compiutezza.

Del resto, vagliando la vastissima letteratura scientifica di riferimento (Finkelstein, 2004; Gardou, 2005; Barton, 2011; Goodley, 2011; Barnes, 2012; Schianchi, 2012; Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013; Bocci, 2016; 2019a; Trescher, 2016; Monceri, 2017; AA.VV., 2018) emerge chiaramente come i concetti di *disabilità* o anche di *diversità* siano prodotti di tipo socio-storico-culturali e che pertanto, nel corso del tempo, la loro rappresentazione e le pratiche ad esse connesse, nonché la loro stessa definizione, siano mutate.

Un'affermazione che non dovrebbe stupire, giacché la cultura stessa «può essere descritta come l'insieme di pratiche attuate dagli esseri umani che trasformano l'ambiente in cui vivono e sono considerate specifiche per una comunità, [...], una nazione, o, ancora, per un periodo di tempo» (Waldschmidt, 2018, p. 71)¹.

Allo stesso modo, diverse sono le prospettive (come, ad esempio, il modello bio-psico-sociale dell'ICF² o i Disability Studies) secondo cui è possibile analizzare – e, per talune di queste, problematizzare – il concetto stesso di *disabilità*. Per questo motivo, seguendo l'una o l'altra concettualizzazione, sembra più opportuno parlare di *disabilità*, *barriere* e *facilitatori*³ o, al contrario, distinguere tra il *deficit* (l'*impair-*

1 Trad. nostra.

2 All'ICF (*International Classification of Functioning*), che è stato divulgato nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, bisogna attribuire il merito di intendere la *disabilità* come risultante dal deficit (fattore biologico) e dal contesto (fattore sociale) in cui la persona vive. Inoltre, è importante evidenziare che l'ICF utilizza l'espressione *persona con disabilità* piuttosto che il termine *handicap* (usato, invece, dal modello medico-individuale). Relativamente alla struttura della Classificazione, questa è suddivisa in due parti: "Funzionamento e Disabilità" (all'interno della quale vi sono tre componenti: "funzioni corporee"; "strutture corporee"; "attività e partecipazione", le quali si suddividono in ulteriori macro-categorie) e "Fattori contestuali" (all'interno della quale troviamo i "fattori ambientali" e i "fattori personali"). L'interazione tra più variabili e fattori (Chiappetta Cajola, 2019) che interviene nell'ICF, rendono la Classificazione uno strumento innovativo (rispetto al modello medico-individuale che non prende in considerazione il contesto sociale in cui la persona si trova a vivere) e di *valore internazionale* (Chiappetta Cajola, 2015).

3 Ragionando in termini di ICF, la *disabilità* della persona, in qualche modo, si attenua in un contesto all'interno del quale sono presenti uno o più *facilitatori*. Costituiscono dei *facilitatori*, ad esempio, gli strumenti tecnologici e gli ausili per la comunicazione laddove tra le *barriere* vi sia una difficoltà nella comunicazione da parte della persona.



ment), che la persona presenta e la *disabilità* (disability) che è frutto della società stessa (Bocci, 2019b).

Abbracciando la prospettiva di ricerca inter-trans-multidisciplinare dei Disability Studies e riconoscendo alla società il suo carattere abilista⁴, noi preferiamo esprimerci in termini di *impairment*. Pertanto, dal nostro punto di vista, proveremo a porre attenzione al linguaggio, utilizzando una retorica discorsiva che cerca di non essere in qualche modo *stigmatizzante*. Ciononostante, nella prima parte del presente contributo utilizzeremo il vocabolo *disabilità* e le espressioni *persone con disabilità* e *persone disabili* laddove queste denominazioni (Medeghini, 2013) risultino funzionali a caratterizzare il lessico utilizzato nel periodo storico a cui faremo riferimento nella nostra argomentazione.

Entrando nel merito, in relazione alle pratiche connesse alla disabilità, Ravaud & Stiker (2000) individuano cinque *regimi*: quello dell'*eliminazione*; il regime dell'*abbandono*; il regime della *segregazione*; quello dell'*assistenza* e il regime della *discriminazione*. Tali regimi, che sono espressione di una certa modalità di pensiero e di azione, hanno avuto come effetto la diffusione di una cultura segregante nei confronti dei *disabili*, poiché rappresentativi – secondo l'immaginario collettivo – di un'alterità perturbante la norma. Non a caso, alla loro base vi è la *stigmatizzazione* dei *corpi disabili*, che (come cercheremo di spiegare) il più delle volte comporta la limitazione dello sviluppo identitario della persona coinvolta.

Com'è noto, il termine *stigma* è stato coniato dai greci per designare i tratti fisici, solitamente associati alle caratteristiche poco comuni e criticabili della condizione morale di chi lo possiede. Nell'ambito delle scienze umane, una delle voci più autorevoli che hanno indagato lo *stigma* è sicuramente quella del sociologo Erving Goffman⁵, il quale nel celebre volume del 1963 lo ha definito come la relazione sociale che si instaura tra chi attua comportamenti discriminanti e chi è discriminato. Una costruzione, cioè, «alla quale partecipano sia le persone disabili sia quelle normodotate» (Ferrucci, 2006, p. 62). Di conseguenza lo stigma (così come le pratiche che da esso derivano), originandosi dalle dinamiche socio-culturali non resta immutato nel tempo, ma cambia al variare della cultura e della società.

Sono tre i tipi di *stigma* individuati da Goffman. Il primo è relativo alle menomazioni fisiche, mentre il secondo ha a che fare con tutta quella serie di aspetti «criticabili del carattere che vengono percepiti come mancanza di volontà, passioni sfrenate o innaturali, credenze malefiche e dogmatiche, disonestà» (Goffman, 2003, p. 14). Il terzo, infine, è ascrivibile alla razza o alla religione. Nella prospettiva sociologica di Goffman, la stigmatizzazione non si riferisce esclusivamente alle persone disabili, ma si sviluppa «anche secondo criteri etnici, religiosi, di orientamento sessuale [e] di condotte sociali» (Schianchi, 2012, p. 25). Operazione questa che si avvicina molto a quella portata avanti dagli studiosi dei *Critical Disability Studies* (Ferri, 2018; Goodely *et alii*, 2019), i quali espongono il concetto di *intersezionalità*. Secondo tale concetto il genere, l'etnia, la disabilità e il sesso sono strettamente interconnessi nella costruzione dell'identità umana (e di conseguenza nella possibile discriminazione).

4 I Disability Studies utilizzano la locuzione *società abilista* in quanto sono convinti che sia la società – con le barriere fisiche e culturali (si veda, ad esempio, l'utilizzo del linguaggio) – a produrre disabilità.

5 Tra l'altro punto di riferimento della versione socio-costruzionista americana dei Disability Studies (Valtellina, 2013).



Goffman individua quattro fasi che conducono alla *stigmatizzazione* vera e propria, ossia all'effettiva «perdita di statuto [...] dell'individuo stigmatizzato» (Schianchi, 2012, pp. 24-25). Innanzitutto vengono individuate le differenze bio-psico-sociali delle persone, al fine di determinare categorie di individui da discriminare (per il fatto stesso di possedere quelle caratteristiche); nella seconda fase alcuni stereotipi negativi sono associati alle categorie di persone prodotte e nella terza fase si distingue tra individui stigmatizzati e individui non stigmatizzati. Di conseguenza, il soggetto su cui è stato proiettato uno stigma si trova a intessere relazioni sociali durante le quali introduce «una 'diversità non desiderata', cosicché le persone 'normali' nutrono la convinzione che non si tratti di una persona propriamente umana» (Ferrucci, 2006, p. 59).

Da quanto finora affermato, deriva l'allontanamento del *diverso*, dell'*inaspettato*.

Un distanziamento prodotto da quelle *modalità di re-azione* (Bocci, 2013a), le quali, secondo Festinger (1957), si originano dal fenomeno della *dissonanza cognitiva*, ossia una *dissonanza rispetto alle proprie cognizioni* (Canevaro, 1988) che si genera proprio nel momento in cui si incontra la diversità. A quel punto, spiega ancora Canevaro «per superare il disagio o la vera e propria sofferenza che l'accompagna, possono essere messe in atto diverse strategie: può essere negata ogni importanza alla diversità sia banalizzandola sia devalorizzandola con dichiarazioni di incredulità e accuse di mistificazione» (Canevaro, 1988, pp. 40-41). Allo stesso modo, la persona stigmatizzata (disabile, nel nostro caso) può mettere in atto una serie di comportamenti *normalizzanti*, attraverso cui è in grado di divenire quanto più possibile *normale* e, quindi, poter restare dentro il contesto sociale dal quale è stato allontanato. Stiamo facendo riferimento ai meccanismi di compensazione del deficit, quali, ad esempio, l'utilizzo dell'apparecchio acustico e l'inserimento di protesi (nel caso di deficit sensoriali e motori).

Tuttavia, se tali meccanismi non vengono azionati, il *diverso* continua a perturbare i *normali*, i quali vedono l'*altro/alterità* come specchio che riflette la proiezione delle proprie limitazioni evocando così la condizione di vulnerabilità che accomuna tutti (Gardou, 2005; Bocci, 2013b).

Di conseguenza, il *normale* mette in atto tutta una serie di azioni e di discorsi volti a discriminare, quando non addirittura ad escludere il *diverso*. Quest'ultimo, infatti, resta confinato in uno spazio che Foucault (1994) definisce *eterotopico*, ossia, uno *spazio altro* o un *nonluogo*, per usare le parole di Marc Augé (1992).

La storia della disabilità, come vedremo nel successivo paragrafo, ci ha riportato (e per taluni versi, continua a mostrarci) esperienze di tali eterotopie: i manicomi in cui le persone con disabilità intellettive (e non solo loro⁶) sono state costrette a vivere per diversi anni, ne sono un drammatico esempio. Inoltre, è possibile rinvenire *nonluoghi* anche nelle attuali strutture residenziali (in cui si crea la dinamica istituente-istituito⁷) o in tutti quei servizi messi a disposizione solo per le persone disabili (come, ad esempio, il pulmino per il trasporto dei disabili adulti del centro diurno o il centro diurno stesso). A tal proposito, è importante ricordare che l'esistenza di eterotopie è dannosa non solo per coloro i quali presentano qualsiasi forma di vulnerabilità che «nell'anonimato del nonluogo [...] prova[no] in solitudine

6 A tal proposito Paolini (2016) riporta la propria esperienza di *internato* in manicomio, dovuta all'abbandono da parte della famiglia che lo aveva precedentemente adottato.

7 Si vedano Hess & Weigand, 2008; Canevaro, 2006.



la comunanza dei destini umani» (Augé, 2009, p. 105), ma anche per tutti gli altri membri di quella particolare comunità. Questi, infatti, non beneficiando della conoscenza altrui (tipica dell'incontro), continueranno a far esistere con i loro discorsi e il loro atteggiamento quello spazio altro, collocandoci l'altro da sé.

1. Società *abiliste* e regimi disabilitanti

L'allontanamento sociale, quindi, sembra essere stato fin dall'antichità la risposta individuata per coloro i quali presentavano una o più disabilità. La civiltà greco-romana, così come i secoli XVIII e XIX, ad esempio, sono rappresentativi dei regimi dell'eliminazione e dell'abbandono (Canevaro, Goussot, 2000; Zappaterra, 2003; Trisciuzzi, Fratini, Galanti, 2007; Pavone, 2010; Bocci, 2011).

È notorio come i neonati con disabilità venissero abbandonati sul monte Taigeto (presso la città greca di Atene), esposti al valore degli dei, mentre nella città di Roma sembrerebbe fossero gettati dalla rupe Tarpea⁸.

L'esposizione dei disabili era praticata in quanto considerati *esseri mostruosi* (Foucault, 1999) caratterizzanti una *vita inutile* ed espressione del castigo divino. La pratica era giustificata (se di giustificazione si può parlare) dal fatto che, attraverso l'esposizione, i bambini nati con disabilità (solitamente motoria) non venivano uccisi, ma affidati alla provvidenza divina. Infatti, sarebbero sopravvissuti se qualcuno li avesse ritrovati. Detto altrimenti, l'esposizione era «da considerarsi un disconoscimento del non conforme e un rinvio della sua sopravvivenza alla divinità» (Pavone, 2014, p. 22), giacché da solo non avrebbe potuto provvedere al suo mantenimento.

La suddetta concettualizzazione risentiva certamente della necessità diffusa nell'antica Grecia di essere persona *kalòs kai agathòs*, ossia *valorosa in guerra*.

Di conseguenza, «la disabilità [...] non veniva riconosciuta come propria dell'uomo ed era percepita come una sorta di condizione impossibile, negando così l'esistenza stessa di chiunque nascesse con dei deficit» (Friso, 2017, pp. 59-60). Per quanto concerne le disabilità sensoriali, non si hanno testimonianze di abbandoni di neonati che ne presentassero. Questo è probabilmente dovuto al fatto che i deficit sensoriali erano considerati di *possibile guarigione*, attraverso la medicina o l'intervento di Dio. Allo stesso modo, è probabile che i bambini con disabilità sensoriali non venissero uccisi, in quanto la loro condizione emergeva più in là negli anni, come può, ad esempio, avvenire con la sordità. In questo caso il destino di chi la presentava si consumava «tra le mura di casa, assistito e protetto dalla famiglia allargata, o agli angoli delle strade, come un 'mentecatto' esposto alla carità pubblica» (Pavone, 2014, p. 23).

Scarse sono anche le testimonianze di abbandoni di bambini con disabilità intellettive, le quali (già da allora) costituivano un *mondo a parte* (Schianchi, 2012). Pratica che ha chiaramente contribuito a creare, nell'immaginario collettivo, l'idea di *mostruosità* (Foucault, 1999) da internare.

L'infanticidio dei nati con disabilità, come accennato precedentemente, veniva

8 Utilizziamo il condizionale perché ricerche storiche più recenti (Schianchi, 2012) dimostrano che dalla rupe Tarpea venissero buttati giù i traditori, mentre ai bambini disabili spettava lo stesso destino di abbandono (mediante esposizione) attuato ad Atene.



ancora praticato nel Settecento e nell'Ottocento. Il teologo e giurista Francesco Emanuele Cangiama, difatti, testimonia nel suo *Embriologia Sacra* che nel Settecento, in Sicilia, si era soliti battezzare il *neonato deforme* e poi ucciderlo come praticavano i romani. Relativamente all'Ottocento, invece, alcuni manuali per ostetriche riportano che in caso di neonati disabili, questi andassero immediatamente levati alla madre al fine di non arrecarle un trauma psicologico. È facile intuire che i neonati sottratti alle madri venissero uccisi, giacché i manuali stessi non riportano dove dovessero essere condotti i bambini appena nati.

Nel corso dell'Ottocento, al regime dell'eliminazione subentra quello della segregazione (che, come emergerà dal presente contributo, per taluni motivi, è tuttora in corso). Inizia, in altri termini, a farsi strada l'idea che «anche i disabili hanno un posto nella società. Un posto che però si trova al di là dei suoi confini interni, sui quali vegliano medici e psichiatri» (Ferrucci, 2006, p. 72).

Stiamo facendo riferimento all'istituzionalizzazione, ossia al ricovero in manicomio delle persone con disabilità intellettiva (Babini, 1996; Bocci, 2011). Pratica (richiamata anche prima) che corrispondeva al bisogno sociale di *metter via* (Paolini, 2012) il *diverso*.

Inoltre, nonostante il regime dell'eliminazione non venisse più praticato già dalla seconda metà dell'Ottocento, è doveroso ricordare che nel corso del Novecento è stata sperimentata l'*eliminazione di massa dei disabili* (Pavone, 2014). Ci riferiamo al tragico progetto nazista (denominato *Aktion T4*), che – giustificato da logiche eugenetiche⁹ e fattosi strada attraverso la propaganda dell'epoca, la quale sosteneva che lo Stato spendeva elevati costi di mantenimento per le persone internate – ha costituito la prova generale della Shoah, giacché ha causato la morte di trecentomila persone disabili (Schianchi, 2012; Guerini, 2019a).

Nel corso del XX secolo la persecuzione dei disabili intellettivi è poi continuata in tutto il Mondo (Italia compresa) con le pratiche agite nei manicomi (a cui abbiamo già accennato) e, in qualche modo, persiste con alcune pratiche istituzionalizzanti messe in atto nelle odierne strutture residenziali¹⁰ pensate per coloro i quali presentano un impairment intellettivo. Motivo per cui si avverte attualmente la necessità di procedere in Italia con una fase di *re-deistituzionalizzazione* (Bocci & Guerini, 2017)¹¹ e un processo di *deistituzionalizzazione* in tutti quei Paesi che hanno ancora (seppure con un numero nettamente inferiore di *utenza* ricoverata) dei residui manicomiali.

Una dimostrazione ulteriore del regime della segregazione proviene dalla recente storia educativa europea, dove l'ambiente scolastico è caratterizzato dalla presenza di luoghi separati quali erano (e, per taluni Paesi europei, sono ancora oggi) gli istituti speciali e le classi differenziali.

Nella concettualizzazione, orientata dalla prospettiva dei Disability Studies, operata da Medeghini, D'Alessio & Vadalà (2013), la segregazione si manifesta attraverso l'esclusione spaziale di determinate categorie di persone. Infatti, è erronea-

9 In Italia il propagarsi del pensiero eugenetico è stato fortemente contenuto grazie alla presenza della Chiesa.

10 Ne sono un esempio la convivenza obbligata per ragioni di spazio in stanza doppia o il non possesso delle chiavi di "casa". Riflessioni operate in precedenti esperienze di ricerca (Guerini, 2018; 2019b) a cui rimandiamo.

11 *Re-deistituzionalizzazione*, poiché attraverso la *Legge Basaglia* (che ha di fatto chiuso i manicomi) si è già avuta in Italia la fase di deistituzionalizzazione.



mente ritenuto opportuno che alcuni stiano fuori da un determinato contesto, che è difatti aprioristicamente pensato solo per chi manifesta comportamenti ritenuti *normotipici*. In altri termini, la segregazione si realizza attraverso una *relazione fra un dentro e un fuori* (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013) ed è questa la ragione per cui è possibile parlare di *esclusione* nel momento in cui si fa riferimento alla pratica della segregazione attuata per decenni, a livello scolastico, nei confronti di chi presentava una qualche forma di vulnerabilità¹².

Gli studiosi succitati affermano sia possibile parlare di segregazione o *inclusione differenziata*¹³ anche in quei casi in cui il *trattamento separato* – ossia differente rispetto a quello attuato con il resto della popolazione – è messo in atto all'interno dello stesso contesto socio-scolastico e non al suo esterno. È questo il caso dell'*aula H* per gli alunni con disabilità, dei *laboratori protetti* per gli adulti con impairment intellettivo o, ancora, dei mezzi di trasporto a uso esclusivo delle persone con impairment motorio e/o intellettivo.

Una discriminazione, il cui *regime* trova applicazione ogni qual volta i diritti delle persone con disabilità, o di qualsiasi altro gruppo sociale marginalizzato, sono limitati. A tal proposito, i vari Paesi europei hanno messo in atto forme di *discriminazione positiva* (Schwartz, 2003) attraverso modalità di assistenza sociale – quale, ad esempio, l'erogazione di sussidi economici – o di misure preferenziali (come, ad esempio, le quote destinate alle persone disabili, o le quote rose, nei concorsi pubblici). In tal senso, la discriminazione positiva si avvicinerrebbe all'idea di uguaglianza, poiché darebbe a tutti l'opportunità – seppure in forme differenziate – di prendere parte a quel particolare contesto o ricevere un aiuto economico per far fronte all'impossibilità di lavorare (dovuta, ricordiamo, a tutta quella serie di barriere socio-culturali ancora esistenti).

Tuttavia, le suddette pratiche costituiscono – secondo il modello sociale inglese dei Disability Studies – vere e proprie forme di *discriminazione negativa*, in quanto violano a priori il principio di eguaglianza che al contrario vorrebbero sostenere. Per questo motivo, si preferisce optare per il cambiamento della struttura sociale, piuttosto che mettere in atto modalità assistenziali del genere.

Inoltre, il sussidio economico – così come le altre forme di assistenza messe in atto nei confronti delle persone disabili (o con qualsivoglia caratteristica vulnerabile) – generano forme di esclusione o di *inclusione condizionale*, vale a dire che la persona disabile è inclusa nella società, riconosciuta come membro di quella comunità, proprio (e talvolta solo) per il fatto di esserne assistita.

Detto altrimenti – e utilizzando le parole di Murphy (1987) – è *il sistema stesso che promuove dipendenza*. Al contempo, condotte simili alimentano il pregiudizio esistente, secondo cui il *disabile* è dipendente dagli *altri*.

Come promuovere, allora, l'inclusione delle persone disabili all'interno della società?

12 A tal proposito, ricordiamo che le classi differenziali italiane non erano frequentate solo dagli alunni disabili, ma anche dagli allievi con svantaggio socio-economico o con Bisogno Educativo Speciale (BES), per usare l'etichetta corrente.

13 Si parla di *inclusione differenziata*, giacché le pratiche attuate avrebbero come fine quello di far «riguadagnare forme partecipative attraverso modalità differenziate» (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013, p. 200).



2. Dall'esclusione all'inclusione: luci e ombre

Un primo tentativo, in tal senso, è avvenuto in Italia con la fase dell'*inserimento*, iniziata nella prima metà degli anni Settanta e che ha rappresentato, a sua volta, il preludio della fase integrativa, per la quale – come noto – il nostro Paese si è distinto come *eccezione positiva* (Dovigo, 2016).

In questa fase, sviluppatasi su iniziativa degli stessi insegnanti, la necessità che gli alunni disabili uscissero dai margini della società a loro destinati (scuole speciali e classi differenziali) ha cominciato a essere sempre più avvertita. A tal proposito, Bocci suggerisce che «le parole chiave della fase dell'*inserimento* sono accoglienza e socializzazione, all'insegna di una progressiva partecipazione dell'allievo con disabilità nelle classi comuni e nella scuola di tutti» (Bocci, 2017, p. 14).

Oltre alla *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci* (1975), antesignana della Legge 517/77 (che costituisce la prerogativa, potremmo dire, della successiva fase dell'*integrazione*), importanti riferimenti normativi di questo periodo sono la Legge 118/71¹⁴, il C.M. 191/74¹⁵ e il D.P.R. 970/75¹⁶.

La suddetta Legge 517/77, con la quale comincia in Italia la fase dell'*integrazione*, ha avuto il grande merito di abolire le classi differenziali e ridurre sensibilmente il numero delle scuole speciali. Ci esprimiamo in termini di *riduzione* e non di *eliminazione*, poiché sono rimaste attive nel nostro Paese (prevalentemente nelle regioni del Nord) circa 70 scuole speciali (d'Alonzo, 2012). Alcune famiglie preferiscono, infatti, mandare i propri figli nelle scuole speciali (o in scuole private che assolvono sotto mentite spoglie tale funzione), poiché, affermano che in quella comune non siano abbastanza seguiti e che quindi ottengano scarsi livelli di apprendimento.

A tal proposito, sono necessarie alcune precisazioni. Conosciamo bene l'attuale situazione relativa alla carenza, soprattutto nella scuola secondaria, dei docenti specializzati sul sostegno, i quali, tra l'altro, continuano a essere identificati «con il singolo soggetto disabile, [piuttosto che essere] risorsa dell'intera struttura scolastica» (Canevaro, 2015, p. 17). Allo stesso modo, siamo consapevoli del fatto che parlare di *insegnante curricolare* e *insegnante di sostegno* alimenta, nell'immaginario collettivo, la concettualizzazione «di figure/funzioni che socialmente non sono concepite alla pari e che devono integrarsi in itinere» (Bocci, 2018, p. 152). Ciononostante, esprimiamo profondo dissenso nell'odierna esistenza delle scuole speciali almeno per due ragioni.

La prima è che con esse continua a perpetuarsi la distinzione tra *abili* (che possono star dentro) e *non-abili* (che stanno fuori, anche se sono loro stessi, o i genitori in quanto minorenni, a deciderlo). La seconda è che l'esistenza (seppur di poche) scuole speciali riduce le possibilità di incontro e dunque di socializzazione – che, di contro, come già affermato, sta alla base dell'intero processo integrativo innescatosi a metà degli anni Settanta – tra le diverse caratteristiche umane, continuando a ingenerare in tal modo la *paura dell'altro da me* (come argomentato in apertura).

14 Attraverso cui si rende obbligatoria la frequenza scolastica nelle classi normali degli allievi con *handicap*, eccezion fatta per le *gravi deficienze* intellettive o fisiche. Abbiamo appositamente utilizzato il linguaggio di quegli anni, servendoci del corsivo.

15 La Circolare specifica la funzione dell'équipe socio-psico-pedagogica creata appositamente per l'istruzione degli alunni con disabilità.

16 Tale Decreto ha istituito quelli che fino per circa un ventennio sono stati i Corsi biennali per gli insegnanti di sostegno.



Ancora, non possiamo non ricordare che fenomeni di *pull e push out* (Demo, 2014) – come, ad esempio, l’uscita dall’aula dell’alunno con disabilità – permangono tuttora nelle classi comuni, nonostante le numerose norme ministeriali (quali la legge 170/10, la Direttiva 27/12/2012, la C.M. 8 del 06/03/2013 e i più recenti decreti legislativi n. 66 del 2017 e n. 96 del 2019) emanate in favore dell’inclusione degli allievi con disabilità. A tal proposito, pensiamo che l’aspetto cruciale della questione sia esattamente il fatto di intendere l’inclusione come un *semplice metter dentro*.

Di conseguenza, coloro i quali presentano funzionamenti non normotopici sono costretti a *normalizzarsi* (Medeghini, D’Alessio & Vadalà, 2013) attraverso quei meccanismi di compensazione del deficit a cui si è fatto riferimento precedentemente e che per la scuola si traducono, ad esempio, nell’utilizzo del tempo aggiuntivo o della calcolatrice. Così operando, si attuano un *semplice inserimento in un contesto e la semplice tolleranza* (Ravaud & Stiker, 2001) degli “inclusi”, piuttosto che mettere in atto delle modifiche al contesto socio-educativo.

Al contrario, *essere inclusi* dovrebbe significare *essere parte* del contesto stesso, essere riconosciuti e, quindi, non «essere collocati in un ruolo prescrittivo o in una norma rigida» (Medeghini, D’Alessio & Vadalà, 2013, p. 197). Difatti, come Habermas ci ricorda, «inclusione dell’altro significa che i confini della comunità son aperti a tutti» (Habermas, 2008, p. 10) e, di conseguenza, bisognerebbe mostrarsi propensi (ed esserlo davvero) ad accettare le differenze individuali. In tal senso Bocci (2013c) parla di *perturbabilità e permeabilità del sistema* che deve essere *amichevole al cambiamento e all’errare* (Fornasa & Medeghini, 2003).

Eppure, a riprova della quanto meno ambigua concettualizzazione del termine *inclusione*, accade tuttora che «nell’ambito collettivo (ad esempio, nelle rappresentazioni sociali, negli studi medico-individuali, nella valutazione scolastica, nel lavoro) [sia] difficile trovare il riferimento a un’idea di differenza basata sull’attività originale e positiva della persona» (Medeghini, 2018, p. 210).

Sono queste le motivazioni per cui ci sembra necessario *disambiguare l’inclusione* (Bocci, 2016). Operazione che proveremo a fare anche qui di seguito attraverso il pensiero di studiosi internazionali, cominciando con la sintesi proposta nel 2006 da Ainscow, Booth & Dyson.

Facendo riferimento al contesto scolastico, i suddetti studiosi riferiscono l’esistenza di due concettualizzazioni del termine *inclusione*: una *riduttiva (narrow)*, che ha a che fare con l’educazione in contesti regolari degli alunni considerati *vulnerabili* e una *sistemica (broad)*, la quale intende modificare l’organizzazione scolastica per essere in grado di soddisfare le esigenze di tutti gli allievi. È possibile estendere tali concettualizzazioni anche al contesto sociale.

Basti pensare, ad esempio (per mantenerci nella *concettualizzazione riduttiva*), alla necessità che le persone con impairment motorio hanno di servirsi di mezzi speciali piuttosto che usare i comuni mezzi locali, per spostarsi. Di contro, se una *concettualizzazione sistemica* fosse già messa in atto, lo spostamento sarebbe possibile senza ricorrere alla *condizione di isolamento sociale* (Medeghini, D’Alessio & Vadalà, 2013) o di *insularizzazione* (Gardou, 2005). Della stessa opinione è Trescher, secondo il quale «i modelli routinari di pensiero devono essere abbandonati» (Trescher, 2017, p. 47)¹⁷. Difatti, lo studioso concepisce l’inclusione «come il

17 Trad. nostra



processo che mira alla decostruzione delle barriere che creano esclusione» (ibidem). Idea condivisa da Canevaro e Ianes, i quali nel 2007 – a conclusione del *VI Convegno Internazionale sulla Qualità dell'Integrazione*¹⁸ – hanno espresso la necessità di *pensare l'inclusione come un dovere e un patrimonio di tutti*.

In maniera provocatoria Medeghini (2018) si (e ci) domanda se non sia il caso di *uscire dall'inclusione*. Secondo lo studioso, infatti, la parola *inclusione* è attualmente abusata. Della stessa idea è anche Gardou, il quale teme che «la diffusione rapida e ampia [del concetto di inclusione], con il suo corteo di derivati, fa[ccia] nascere il sospetto che si tratti solo di [...] una nuova musica rarefatta, una danza con parole venute artificialmente a sostituirsi a quelle anticamente forgiata intorno alla nozione di integrazione» (Gardou, 2016, p. 1).

Uscire dall'inclusione significherebbe «distaccarsi dall'ambiguità delle definizioni e dei suoi significati per orientarsi a un pensiero sistemico, a scelte e prassi culturali, politiche, educative e didattiche in grado di affermarla» (Medeghini, 2018, p. 224).

Da quanto fin qui argomentato, appare evidente che il concetto di inclusione – sia in riferimento alla società, sia in riferimento alla scuola – è da intendersi come un processo, il cui scopo è la co-costruzione dei contesti e la destrutturazione degli stessi proprio in ragione di chi li abita. A livello scolastico, è questo un modo per attuare «quanto auspicato in forma di asserzione da Maria Montessori, la quale era solita affermare che l'educazione o è per tutti (e a portata di tutti) o non è educazione» (Bocci, 2016, p. 15)¹⁹.

Va comunque ribadito, onde evitare fraintendimenti e collocazioni in posizioni che potrebbero essere percepite come *radicali*, che seppure sia ancora necessario continuare a problematizzare le pratiche inclusive attualmente agite nei contesti socio-educativi nel nostro Paese, non possiamo celare l'importanza che le stesse fasi dell'*inserimento* e dell'*integrazione* hanno avuto nell'azionare il processo che stiamo vivendo. In proposito, l'immagine riportata in figura (Fig. 1) intende rappresentare la strada percorsa (e, fortunatamente, non ancora conclusa) in Italia.

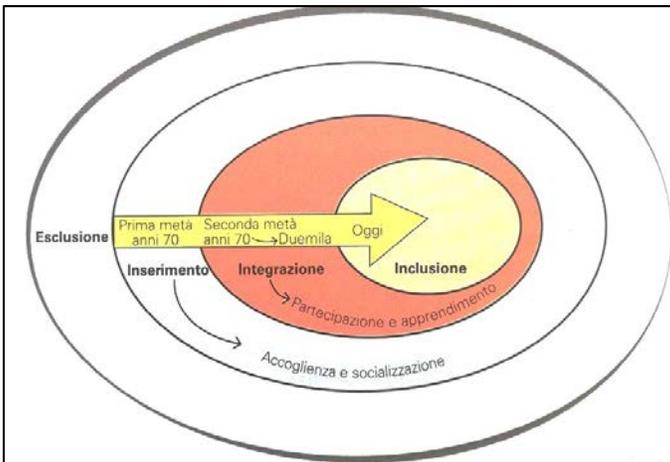


Fig. 1: Il graduale processo di inclusione della scuola italiana (Bocci, 2017, p.14)

18 Organizzato dal Centro Studi Erickson e svoltosi a Rimini dal 16 al 18 Novembre del 2007.

19 A riguardo, si veda anche Piazza (1999).



Difatti, sia che si ragioni in ottica di continuità (Ianes, Demo & Zambotti, 2010) sia di discontinuità (Bocci, 2013c), quella italiana è una via tracciata e sostenuta (ieri come oggi) dalla volontà di rendere le politiche scolastiche sempre più aderenti al mandato costituzionale. Proprio per questo occorre prestare molta attenzione e *fronteggiare* l'idea che la sola normativa (o i dispositivi di cui essa si dota) siano espressione di una sorta di *tutto è compiuto* che, sappiamo bene, in realtà è ben lungi dall'essere conseguito una volta per tutte e, forse (ed è un bene), avendo a che fare con l'umano mai lo sarà (Bocci, 2019a).

3. Processi inclusivi e itinerari di vita possibili

L'idea che l'*inclusione* vada intesa come *il processo di trasformazione dei contesti scolastici* (D'Alessio, 2011) – e sociali, aggiungiamo noi –, piuttosto che esaurirsi con l'inserimento di un gruppo di alunni considerati a rischio di esclusione in contesti regolari deriva dalla necessità di consentire a tutti e a ciascuno di percepirsi come membro effettivo della comunità in cui si trova.

Inclusione, quindi, come risposta «alle differenze di tutti [...], intese non come esito classificatorio ma come modalità personali di porsi nelle relazioni» (D'Alessio et alii, 2015, p. 155). Appare, cioè, evidente l'opportunità di interessarsi all'*inclusività del sistema* (Bocci, 2016) – non solo scolastico ma dell'intera società – modificando, quindi, i contesti, affinché non si realizzi a livello educativo un fenomeno di *bessizzazione della scuola* (Bocci, 2016). Con tale locuzione lo studioso fa riferimento al fenomeno del ricorso sistematico a forme di denominazione classificatoria, con o senza certificazione in base alla Legge 104²⁰, le quali determinano la risposta speciale (definita dalla normativa *inclusione*) che consente agli allievi di vedere riconosciuto il loro “bisogno educativo speciale”.

Detto altrimenti, non solo – come afferma Gardou – *mettere dentro non basta*, ma è il termine stesso di *inclusione* a designare l'idea di ostruzione, chiusura, reclusione (Gardou, 2015).

Basti pensare al bisogno di normalizzarsi (a cui abbiamo fatto più volte riferimento all'interno del presente contributo) per non *essere esclusi e eliminati* (Goussot, 2016). Per tali motivi lo stesso Gardou propone di utilizzare l'aggettivo *inclusivo* – piuttosto che il sostantivo *inclusione* – il quale è «più adeguato e pertinente [ed] esprime chiaramente un doppio rifiuto» (Gardou, 2016, p. 13).

Il rifiuto immaginato dallo studioso è *doppio*, perché fa riferimento a due questioni. Da un lato, il respingimento dei più vulnerabili da parte dei cosiddetti *normodotati*, i quali – ritenendo di essere gli unici abitanti dello spazio frequentato – non desiderano dividerlo con «quelli la cui esistenza stessa smonta modelli e archetipi dominanti» (Gardou, 2015, p. 21). Dall'altro lato vi è il rifiuto di collocare ai margini della società coloro i quali non sono ritenuti idonei.

Anche nell'ambito della letteratura scientifica di matrice germanica (Theunisen & Kulig, 2016; Thesing, 2009) l'aggettivo *inclusivo* è usato, ad esempio, in riferimento alle abitazioni per le persone con impairment intellettuale. Secondo l'interpretazione degli studiosi, gli appartamenti sono *inclusivi* nel momento in cui al loro interno ci

20 La Legge Quadro 104/92 ha stabilito, sul finire degli anni Novanta (poco prima, quindi, che cominciasse la fase dell'*inclusione*), «l'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università».



abitano anche persone senza impairment e quando sono ubicati in un contesto che favorisce la partecipazione sociale di tutti gli abitanti²¹. In altri termini, non può definirsi *inclusivo* un appartamento collocato in estrema periferia (priva di servizi e attività commerciali) e abitato da sole persone con impairment.

L'inclusione è così concettualizzata come «un cambiamento sistemico, un processo trasformativo del sistema formativo (scolastico, universitario, professionale, ecc.) finalizzato a identificare (sul piano culturale, politico e delle prassi) e a rimuovere tutte le barriere e gli ostacoli che determinano tutte le forme di esclusione, di marginalizzazione o di discriminazione» (Bocci, 2016, p. 22). A tal proposito, Goussot ci ricorda che «la discriminazione [...] fa dell'altro appartenente ad una minoranza (disabile, immigrato, omosessuale, gruppo etnico-culturale minoritario o gruppo politico minoritario) una non-persona» (Goussot, 2016, p. IX).

Questione che si ricollega allo stigma (di cui abbiamo parlato in apertura), per evitare il quale è necessario mettere in moto dei processi che portino alla realizzazione di una società inclusiva che sappia «modulare il proprio funzionamento, diventa[ndo] flessibile per offrire a tutti un luogo in cui sentirsi a casa» (Gardou, 2016, p. 14)²². Una società che, secondo l'antropologo francese, si basa essenzialmente sui seguenti cinque assiomi:

1. nessuno ha l'esclusività del patrimonio umano e sociale;
2. l'esclusività della norma non appartiene a nessuno, la diversità siamo tutti noi;
3. non c'è vita minuscola o maiuscola;
4. vivere senza esistere è la più crudele delle esclusioni;
5. ogni essere umano è nato per l'equità e la libertà.

Abbiamo voluto riportarli, perché riteniamo sia importante tenerli a mente proprio alla luce di quanto sta accadendo nei nostri tempi. Stiamo pensando alla situazione discriminatoria nei confronti di coloro i quali presentano una qualsivoglia vulnerabilità, sia essa connessa a una forma di impairment o a uno svantaggio socio-economico-culturale e al contingente rischioso *ritorno di istanze nazionaliste e identitarie* (Guerini, 2017).

Come emerso dalla nostra argomentazione, crediamo fortemente che il processo inclusivo vada azionato sin dalla scuola, proprio perché l'istituzione scolastica costituisce il primo ambiente esterno alla famiglia frequentato dalle persone che procedono verso il proprio percorso identitario. In proposito, anche le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) si esprimono conferendo alla scuola «il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta [...] nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno» (p. 7)²³.

21 Si vedano, a tal proposito, i precedenti lavori di ricerca (Bocci & Guerini, 2017; Guerini, 2018).

22 Con queste parole Charles Gardou fa riferimento al *Capability Approach* (Nussbaum & Sen, 1993) che è un'altra prospettiva di analisi della disabilità. Nella prospettiva del Capability, il *funzionamento* non è il risultato dell'interazione tra la persona e l'ambiente circostante (caratteristica interpretativa tipica dell'ICF), ma è rappresentato dalle attività e dalle caratteristiche individuali – come, ad esempio, lo scrivere o l'essere genitore – per compiere le quali è necessario attingere alle *risorse*, in misura minore o maggiore a seconda delle *capacità* a disposizione.

23 Questo è il motivo per cui «le strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità» (p. 9).



In fondo, il compito dell'educazione è esattamente quello di focalizzarsi «sulla relazione del soggetto con il mondo degli uomini che lo accoglie [consentendogli] di costruirsi da sé in quanto *soggetto nel mondo*, erede di una storia di cui percepisce la posta in gioco e persona in grado di comprendere il presente e di inventare l'avvenire» (Meirieu, 2007, p. 14).

Inoltre, siamo d'accordo con Pavone nel momento in cui afferma che «la possibilità di essere presenti in modo significativo nei normali contesti di vita [...] permette ai soggetti disabili sviluppi impensabili e inattesi, ma fondamentali per la conquista di ulteriori autonomie» (Pavone, 2007, p. 801). Obiettivo verso cui tende la stessa Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), la quale, ad esempio, si esprime in favore della conduzione di una vita indipendente anche per coloro i quali presentano un impairment intellettivo. Ciò, se effettivamente realizzato, costituirebbe una *curiosa* innovazione per il nostro Paese.

A riguardo, bisogna ricordare che da alcuni anni l'Italia si sta cimentando con soluzioni abitative più o meno indipendenti per le persone con impairment intellettivo. Si pensi, ad esempio, all'esperienza dei gruppi appartamento (appartamenti in cui convivono 4-5 persone con impairment. Un numero, quindi, inferiore rispetto a quanto accade nelle case-famiglia). In alcuni recenti lavori di ricerca (Bocci & Guerini, 2018; Guerini, 2019b) abbiamo provato a sondare la possibilità che si realizzi in Italia, sulla scia degli *appartamenti inclusivi* tedeschi (poc'anzi menzionati), delle co-abitazioni tra persone con impairment e persone senza impairment (verosimilmente studenti universitari fuorisede o pendolari, i quali durante gli anni di studio vivono in una condizione economica non sempre vantaggiosa, dovendo pagare i contributi universitari e l'affitto per l'abitazione). Tuttavia, tali convivenze richiedono a tutte le persone coinvolte (persone con impairment intellettivo, educatori, genitori, studenti) un grande sforzo evolutivo. Si tratta di fidarsi e affidarsi l'un l'altro, immaginando un futuro differente da quanto finora (da cinquant'anni a questa parte) attuato.

Un futuro in cui educatori e famiglie supportano le persone con impairment intellettivo nel loro percorso verso l'adulità, avendo il coraggio di *lasciarli andare* se è questo ciò che desiderano.

Nel caso della co-abitazione tra persone con e senza impairment, se realizzata, l'Italia riviverebbe il cambiamento di paradigma culturale sperimentato negli anni Settanta e Ottanta con le leggi Falcucci e Basaglia (Guerini, 2019b). Cambiamento che ridurrebbe le situazioni discriminanti attualmente esperite dalle persone con impairment intellettivo.

Conclusioni

Da quanto fin qui argomentato, emerge con una certa evidenza come il concetto di *disabilità* e le pratiche agite nei diversi contesti (sociali e scolastici) in relazione a chi è considerato espressione di una alterità, siano l'esito di una costruzione storico-culturale.

Avendo questo presupposto come sfondo, nel presente contributo abbiamo accennato alla questione abitativa di coloro i quali presentano un impairment intellettivo. Lo abbiamo fatto essenzialmente per due ragioni principali.

La prima ragione concerne il fatto che ancora oggi il *disabile adulto* (utilizziamo appositamente il linguaggio proveniente dall'immaginario collettivo) è ritenuto



perturbante la norma e appartenente a un *mondo a sé* (che, secondo l'immaginario collettivo, è opportuno resti a sé).

La seconda ragione riguarda l'idea che se persone con impairment e persone senza impairment avessero sin dall'infanzia (e in questo l'istituzione scolastica ricopre un ruolo centrale) la reale possibilità di incontrarsi e di frequentarsi, riscoprirebbero caratteristiche comuni e inizierebbero a pensare la disabilità in maniera differente fino a quanto finora compiuto. Le pratiche (a cui abbiamo fatto riferimento nella nostra argomentazione) hanno, difatti, la peculiarità di mutare nel tempo andando a modificare la stessa concettualizzazione dei fenomeni che hanno condotto gli individui a metterle in atto. Basti pensare a quanto tristemente accaduto nel secolo scorso nella Germania nazista, celato (come spiegato nel contributo) da logiche eugenetiche.

Per le suddette ragioni, pensiamo che concedere l'opportunità a persone con impairment e persone senza impairment di co-abitare sia importante al fine di azionare un processo inclusivo all'interno della società. Processo che, ribadiamo, porterebbe quantomeno se non a un immediato cambiamento almeno a una ridefinizione del paradigma della disabilità.

Quella della co-abitazione sarebbe, difatti, una *curiosa* innovazione (come sostenuto precedentemente), del tutto simile a quella che l'Italia ha già esperito con le leggi Falcucci e Basaglia (da noi richiamate nel corso della trattazione). Un'innovazione che restituirebbe alle persone con impairment intellettivo quel tratto evolutivo troppo spesso dimenticato, anche tra i professionisti della *cura*, e che richiederebbe a tutte le persone coinvolte (familiari, insegnanti, educatori, operatori) di modificare il proprio *ruolo sociale*: da *assistente ad accompagnatore*, ci verrebbe da dire.

Si tratta, in altri termini, di mettere in atto un *accompagnamento* alla vita adulta che finora è stato sostituito da forme di *assistenza* (anche dovute all'approccio biomedico-individuale principalmente diffuso nelle istituzioni), ricordando che non *esistono vite minuscole* o *vite maiuscole* (Gardou, 2015) ma traiettorie esistenziali di soltanto «esseri molteplici, non assimilabili gli uni agli altri e non riconducibili a un unico significante» (Gardou, 2006, p. 23).

Riferimenti bibliografici

- A.A.V.V. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Ainscow M., Booth T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London-New York: Routledge.
- Augé M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (Edizione originale pubblicata 1992).
- Babini V. P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia: 1870-1910*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnes C. (2012). The social model of disability: Valuable or irrelevant? In N. Watson, A. Roulstone & C. Thomas (Ed.). *The Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 12-29). London: Routledge.
- Barton L. (2011). Disabilità, identità e lotta per l'inclusione. In R. Medeghini & W. Fornasa (a cura di). *L'educazione inclusiva. culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica* (pp. 41-50). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2011). *Una Mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.



- Bocci F. (2013a). Altri sguardi. Più che una introduzione...una sorta di ritorno a casa. In F. Bocci (ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (pp. 9-20). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2013b). I freaks nelle immagini fotografiche tra Ottocento e Novecento. In F. Bocci (a cura di), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (pp. 107-122). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bocci F. (2013c). Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva. In AA. VV., *Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali: disabilità e DSA* (pp. 15-30). Milano: ETAS.
- Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et alii (eds.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2017). Dall'integrazione all'inclusione: lo sguardo si sposta sul contesto. In A. Morganti, F. Bocci (eds.), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà"* (pp. 12-23). Firenze: Giunti Edu.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV. (eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Bocci F. (2019a). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2019b). Disability Studies e Disability Studies in Italia. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 176-185). Brescia: Scholé.
- Bocci F., Guerini I. (2017). «Casa è dove voglio stare». Un'indagine sulle percezioni dei «disabili intellettivi» e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16, 3, 281-288.
- Canevaro A. (1988). Narciso ha bisogno dell'altro. In A. Canevaro, J. Gaudreau (eds.), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (ed.), (2015). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni Erickson*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., Ianes D. (2007). Mozione finale 6° Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica». In D. Ianes, A. Canevaro (eds.), (2008). *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi* (pp. 62-64). Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L. (2015). Il contributo dell'ICF per individuare, documentare nel portfolio e certificare le competenze dell'allievo con disabilità. Alcuni dati di ricerca. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Didattica Inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali*. Roma: Anicia.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio S. et alii. (2015). L'approccio dei *Disability Studies* per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2012). *Le scuole speciali in Lombardia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'interazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 3, 202-217.
- Dovigo F. (2016). Introduzione. In F. Dovigo et alii (2016). *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*. Atti del Convegno (pp. 23-47). Bergamo: Bergamo University Press.
- Ferri B. A. (2018). DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva. In A.A.VV.



- (eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 15-26). Trento: Erickson.
- Ferrucci F. (2006). La disabilità: differenza e alterità fra natura e cultura. In F. Monceri (ed.), *Immagini dell'altro. Identità e diversità a confronto* (pp.51-97). Roma: Edizioni Lavoro.
- Festinger L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Finkelstein V. (2004). Representing disability. In J. Swain et alii (Ed.). *Disabling barriers, enabling environments* (pp. 13-20). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Foucault M. (2000). *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1999).
- Foucault M. (2011). *Spazi altri. I luoghi delle eterotipie*. Milano: Mimesis Edizioni (Edizione originale pubblicata 1994).
- Fornasa W., Medeghini R. (2003). *Abilità differenti: processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2005).
- Gardou C. (2016). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università (Edizione originale pubblicata 2015).
- Goffman E. (2003). *Stigma: L'identità negata*. Verona: Ombre Corte (Edizione originale pubblicata 1963).
- Goodley D. (2011). *Disability Studies: An interdisciplinary introduction*. London: Sage.
- Goodley D. et alii. (2019). Provocations for Critical Disability Studies. *Disability & Society*, 34, 6, 972-997.
- Goussot A. (2016). Introduzione. In C. Gardou. *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva* (pp. VII-XVI). Milano: Mondadori Università.
- Guerini I. (2017). Recensione al volume "Avevo solo le mie tasche. Manoscritti dal manicomio". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V, 1, 231-232.
- Guerini I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In V. Biasi, M. Fiorucci (eds.), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 113-124). Roma: RomaTrE-Press.
- Guerini I. (2019a). Scrivere in Lingua Facile. Riflessioni culturali e aspetti di ricerca in prospettiva inclusiva. In F. Bocci, C. Angelini (eds.), *L'arte di scrivere. Prospettive a confronto* (pp. 85-105). Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I (2019b). Oltre i rischi della medicalizzazione. Processi emancipativi per l'indipendenza abitativa delle persone con impairment intellettuale in Italia. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, XXXVII, 203-221.
- Habermas J. (2008). *L'inclusione dell'altro: Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Hess R. & Weigand G. (2008). *Corso di analisi istituzionale*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Medeghini R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini et alii (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 53-88). Trento: Erickson.
- Medeghini R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In A.A.V.V., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Vadalà, G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini et alii (a cura di). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 191-227). Trento: Erickson.
- Meirieu P. (2007). *Frankenstein educatore*. Parma: Junior.
- MIUR. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. In http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ultima consultazione: 30 maggio 2020).
- Monceri F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.



- Murphy R. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 1987).
- Nussbaum M. C., Sen A. K. (eds.) (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- ONU (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. In <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf> (ultima consultazione 10 febbraio 2020).
- Paolini A. (2016). *Avevo solo le mie tasche. Manoscritti dal manicomio*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Paolini M. (2012). *Ausmerzen. Vite indegne di essere vissute*. Torino: Einaudi.
- Pavone M. (2007). L'integrazione degli allievi disabili, la riforma della scuola e il quadro normativo. In D. Ianes, S. Cramerotti (eds.), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (pp. 793-852). Trento: Erickson.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Education.
- Pavone M. (2014). *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.
- Piazza V. (1999). *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*. Trento: Erickson.
- Ravaud J. F., Stiker H. J. (2000). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 2ème partie: Typologie des différents régimes d'exclusion repérables dans le traitement social du handicap. *Handicap, 87*, 1-17.
- Ravaud J. F., Stiker H. J. (2001). Inclusion/exclusion. In G. L. Albrecht, K. Seelman, M. Bury (eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 490-512). London: Sage Publications.
- Schianchi M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Schwartz B. (2003). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Thesing T. (2009). *Betreute Wohngruppen und Wohngemeinschaften für Menschen mit geistiger Behinderung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Theunissen G., Kulig W. (eds.), (2016). *Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene mit Behinderung in Deutschland*. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Trescher H. (2016). *Wohnräume als Pädagogische Herausforderung: Lebenslagen Institutionalisiert Lebender Menschen mit Behinderung*. Berlin: Springer VS.
- Trescher H. (2017). *Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit 'geistiger Behinderung'*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti A. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Bari: Laterza.
- Valtellina E. (2013). Storie dei Disability Studies. In R. Medeghini et alii (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 23-51). Trento: Erickson.
- Zappaterra T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.
- Waldschmidt A. (2018). Disability–Culture–Society: Strengths and weaknesses of a cultural model of dis/ability. *ALTER, European Journal of Disability Research, 12*, 67-80.