

VERSO UNA SOCIETÀ INCLUSIVA



Possiamo considerarci una “società inclusiva”? Non si corre il rischio, pensando proprio ai processi in atto nella contemporaneità, di reificare un’idea che, a ben vedere, appare soggetta a processi di impasse, di resistenze, e al tempo stesso di ri-significazione a seconda dei contesti sociali e del momento storico? Che cosa comporta essere, il farsi di una “società inclusiva”, in particolare relativamente a contesti specifici (scuola, servizi, istituzioni, cittadinanza ecc.)? Parlare di “società inclusiva” significa affrontare un tema necessariamente complesso proprio perché abita l’interconnessione tra i mondi in cui viviamo e la questione delle forme e i modi dell’inclusione, oggi.

Un primo aspetto ha a che fare con la necessità di avvalersi di prospettive disciplinari differenti: ad uno sguardo antropologico, l’emergere del termine “inclusione” è stata occasione per ripensare in modo critico a quello più diffuso di “integrazione”. La riflessione antropologica, in quanto dedicata ai temi della diversità culturale (nel loro evolversi storico), si è elaborata come dialettica tra l’analisi di processi reali e concreti (ricerca etnografica) - ad esempio ciò che succede nei contesti educativi e sociali, in particolare quelli innescati dalla migrazione - e la continua rimessa in discussione delle stesse categorie interpretative proprie all’antropologia tradizionalmente utilizzate per l’analisi dei processi culturali, detto altrimenti il prevalere di uno “sguardo dal basso” nella riflessione antropologica sui processi inclusivi nell’incontro con l’altro.

L’interesse per la diversità culturale come alterità si è, da sempre, mescolato con l’interesse per i processi di cambiamento – acculturazione, accomodamento, assimilazione ecc. – che caratterizzano la storia di incontri e scontri tra persone appartenenti a “culture” diverse, già ben presente a partire dagli studi sui contesti urbani, primo laboratorio di analisi della contemporaneità. Pur riconoscendo le necessarie specificità di ambito disciplinare (ad es. nell’applicazione di specifiche categorie interpretative alle tematiche della disabilità piuttosto che a quelle della diversità culturale ecc.), il concetto di “inclusione”, sembra avere maggiori potenzialità nell’analisi dei processi della contemporaneità; parlare di “integrazione” rischia per certi versi di veicolare visioni etnocentriche riguardo ai processi in atto nella nostra società, inducendo a pensare che gli incontri/scontri culturali, ad esempio nei contesti scolastici o educativi - ma anche in tutti quei processi di mescolanza che, a diversi livelli, qualificano la contemporaneità – siano interpretati necessariamente come storie in cui è l’ “altro” ad inserirsi/adattarsi nel mondo-cultura di approdo – a esserne incorporato - immaginando, quest’ultimo, come “statico” e, dunque implicitamente “superiore”, “migliore”, o maggiormente legittimo (ad esempio nel suo essere “funzionale” alle presunte specificità (di mercato, di ambiente comunicativo, di spendibilità politica ecc.) del mondo contemporaneo). Quasi che questo processo di “incorporazione” fosse necessariamente univoco, indicasse una strada data e necessaria per integrarsi in modo efficace (in alcuni casi persino “giusto”) nella società d’approdo, opacizzando, così, “punti di vista” altri, modi diversi di pensare e agire il processo di inclusione, la partecipazione alla vita di una comunità.

Abbiamo, quindi, bisogno di nuove categorie per interpretare la strutturale “multivocalità” dei mondi contemporanei. Il termine “inclusione” comporta l’idea di reciprocità, che è forse favorevole a processi di reciproco e dinamico riconoscimento favorendo processi di cambiamento e di innovazione; in questo senso il concetto di “inclusione” non può che essere un concetto dinamico, ampio, sociale, partecipativo. È necessario costruire modelli di intervento diversi, in grado di leggere la novità dei processi di inclusione/esclusione attuali e di accettare la sfida di nuove forme di intervento di tipo sociale e partecipativo. D’altra parte, non possiamo riflettere sulle buone pratiche, sul cambiamento, sui processi di risignificazione del tema dell’inclusione, se non considerando purtroppo i forti processi di esclusione che la nostra società sta vivendo.

Sul fronte della relazione tra inclusione, differenze e diversità culturale è ormai assodato che il problema della diversità non è una questione che riguarda mondi o territori lontani: la diversità culturale è strutturale alla nostra società, è una questione che ha a che vedere con i processi, oggi fin troppo al centro dell’attenzione mediatica, definiti dalla “globalizzazione”. Dalle dimensioni di analisi più macro fino a quelle più minute, di dettaglio che riguardano le relazioni quotidiane presenti ad esempio nelle pratiche educative, ci troviamo di fronte a uno scenario in cui ogni evento deve essere considerato come parte di processo di globalizzazione di diversa natura (economici, sociali, culturali, mediatici ecc.). “Globalizzazione” per un antropologo vuol dire innanzitutto “interdipendenza” (Eriksen 2017; Hannerz 2001): coloro che operano nella ricerca in ambito educativo, sono consapevoli del fatto che agiamo in un mondo complesso ed esposto a criticità di diverso livello, un mondo che, a fianco di possibilità di cambiamento inedite rispetto al passato, è definito dall’interdipendenza economico-finanziaria e dunque sociale e culturale.

La contemporaneità, forse in modo inatteso rispetto a quanto molti si sarebbero aspettati cinquant’anni fa, è il luogo di forti processi di impoverimento, che non rinviano soltanto alle realtà del Sud del mondo. Faccio solo un esempio: ragionare su un 35% di disoccupazione giovanile vuol dire che riflettere su processi di impoverimento di natura trasversale ma anche che considerare necessariamente non tanto le criticità insite al placement delle scuole superiori e dei percorsi universitari quanto il senso delle traiettorie biografiche di socializzazione (scolastica ed extrascolastica) dei bambini e dei ragazzi che oggi frequentano la scuola domandandosi fino a che punto, ad uno “sguardo dal basso” la scuola è un contesto inclusivo, non come spazio isolato ma come contesto in cui si sperimenta una forma di “cittadinanza” che rinvia a quella più ampia del mondo fuori dalla scuola. In questo senso, una scuola che facesse i conti in modo univoco con il mercato del lavoro o esclusivamente con il mondo dentro la scuola.

Parlare di “interdipendenza” come tratto distintivo della contemporaneità rinvia anche al prodursi di una sorta di ambiente comunicativo, ad una sorta di interdipendenza mediatica, le nostre riflessioni e le nostre pratiche edu-

IL TERMINE
INCLUSIONE
COMPORTE
L’IDEA DI
RECIPROCIÀ

IL CONCETTO DI
INCLUSIONE NON PUÒ
CHE ESSERE DINAMICO,
AMPIO, SOCIALE,
PARTECIPATIVO

cative fanno i conti cioè innanzitutto con le rappresentazioni dell'altro che i media ci ripropongono in modo incessante e al tempo stesso variabile. A differenza di dieci o vent'anni fa, queste rappresentazioni dell'altro si tingono dei modi e dell'aggressività comunicativa, ma anche della conflittualità sociale che pervade le nostre città e, a livello globale, con le guerre e la paura dell'altro. L'ultimo libro, postumo, di Zigmunt Bauman (Bauman 2017) parla di "retrotopie"; se la parola "utopia" è riferibile ad una realtà dinamicamente rivolta a un continuo progresso, o alla pensabilità di un futuro desiderato a tratti inatteso, le retroutopie alludono a un mondo pensato come "in regressione culturale" rinforzando la crisi della nozione di progresso già affermatasi con la contemporaneità attraverso l'esperienza di senso comune della quotidianità ovvero l'assunto ormai diffuso che la traiettoria verso la quale la società si muove non passa necessariamente per un continuo miglioramento delle condizioni sociali, anzi.

L'ultima forma di interdipendenza è ugualmente strategica nella comprensione dei cambiamenti che attraversano la contemporaneità e ha a che fare con l'ambiente, con la questione della salute e con quella dei diritti tra le generazioni: scelte già fatte da generazioni precedenti (l'uso dei combustibili fossili come fonte predominante di energia), scelte che stiamo facendo e scelte che continuiamo a fare, nonostante ricerca e scienza ci dimostrino praticamente che dovremmo smettere di fare qualunque attività, se non quella di occuparci della questione ambientale, incidono sulle possibilità di una "società inclusiva" realmente possibile, perché contribuiscono a un processo di cambiamento accelerato che sembra mettere in crisi la stessa sopravvivenza delle generazioni future.



La seconda dimensione dei processi di globalizzazione ha a che fare con il modificarsi della relazione tra locale e globale da cui la stessa riflessione antropologica aveva inaugurato la sua riflessione sulla diversità culturale: ma comporta anche il domandarsi in che cosa consista sul piano educativo e dell'affermarsi dei processi di inclusione "agire localmente pensando globalmente". È ovvio che, per un antropologo, i processi di globalizzazione hanno ridisegnato definitivamente la relazione tra comunità locali e processi globali. Nessun contesto locale – nemmeno la più piccola comunità isolata ed esotica – ripensa se stesso se non all'interno di quei processi di globalizzazione che pure lo attraversano, così rivendica questioni che hanno a che fare con la propria sopravvivenza e con i propri diritti culturali e con la propria capacità di interagire sui tavoli internazionali, risignificando tali obiettivi in relazione a processi globali. Questo "agire localmente pensando globalmente" significa anche e soprattutto darsi del tempo per riflettere sulle dinamiche tra individui e appartenenza, perché l'individuo certamente si pensa appartenente a una comunità...ma quale?

Un piccolo testo di Ulf Hannerz - "La diversità culturale" (Hannerz 2001)– ormai qualche tempo fa descriveva appunto la figura del cosmopolita come un attore sociale in grado di pensarsi localmente e al tempo stesso globalmente, non basta però spostarsi, viaggiare, abitare in città diverse da quella natale per essere (o diventare) cosmopoliti, non tutti i migranti possono essere considerati cosmopoliti perché esistono migranti che per scelta o anche a causa delle condizioni nei paesi di approdo rimangono in un qualche

modo “incapsulati” nella loro cultura. Non basta viaggiare, non basta fare esperienze di mondi “altri” per diventare cosmopoliti, è necessario, in realtà, agire un modo di “pensare la realtà” in termini plurali. Questa è un po’ la sfida attuale al tema dell’“inclusione”, significa appunto ripensare i contesti in modo dinamico, considerando quali termini, quali politiche, e quali pratiche, soprattutto educative, rendano possibile una partecipazione attiva (e necessariamente reciproca) a una comunità che è quella che ci caratterizza. È chiaro che l’esperienza dell’alterità e della pluralità che è strutturale nei processi di inclusione è decisiva lungo un percorso di socializzazione alla costruzione della cittadinanza (sul piano pratico e sociale, oltre che politico), e – in senso più ampio – all’essere società educante.



Un altro punto su cui volevo soffermarmi è il fatto che noi viviamo in realtà non solo in un mondo plurale e segnato dalla diversità culturale, ma – come diceva Augé (Augé 2007; 2017) – in un “mondo di mondi”: vuol dire che quando noi facciamo esperienza della diversità e pensiamo a percorsi di inclusione, non abbiamo a che fare solo con le pratiche, l’agire (nostro o altrui) ma col fatto che in uno stesso contesto coesistono stili educativi e stili quotidiani in parte diversi, e in particolare con il fatto che l’agire è definito dai modi con cui attribuiamo un significato all’agire e al contesto di cui siamo parte. Ovvero la specificità del mondo contemporaneo consiste in un flusso culturale globale che in un qualche modo costruisce un “ambiente” globale di narrazioni e di significati, la nostra prima “dimora” sembra essere questo immaginario al tempo stesso globale e localizzato, questo luogo di produzione culturale per la prima volta nella storia dell’umanità che informa (dà forma) in modo globalizzato all’agency dell’attore sociale: l’immagine dell’altro, delle migrazioni, dei confini – intesi come spazi di attraversamento o, viceversa, come erigersi di nuovi muri – della convivenza o del conflitto, si produce e viene continuamente ri-narrata in uno spazio poliforme e necessariamente meticcio che è la galassia mediatica nella quale siamo tutti immersi “in tempo reale”.

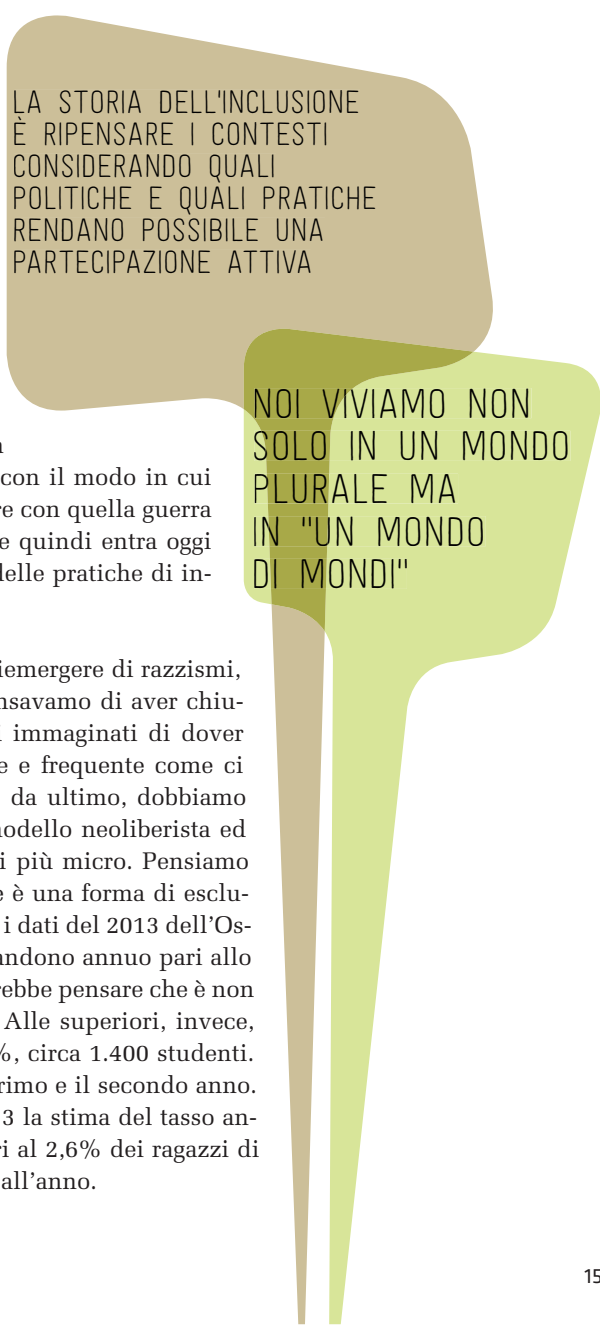
Da antropologa direi che questa differenza di pratiche tende in un qualche modo a ridursi; ovviamente non parliamo di società omogeneizzate, ma su un piano delle pratiche questa dimensione tende a una riduzione della distanza culturale. Ciò che invece talvolta tende ad aumentare in termini di distanza culturale è il modo in cui pensiamo, diamo senso alla realtà. Augé tendeva a dire, come altri antropologi, che noi non viviamo direttamente la realtà, ma viviamo innanzitutto la rappresentazione della realtà. Questa rappresentazione è necessariamente “situata” a seconda dei diversi contesti, del nostro modo di far parte di una comunità: genere, ceto sociale, esperienze di vita, background migratorio...ed è proprio questo modo di pensare la realtà che incide sia sulla possibilità di percorsi di inclusione che su quel modo di pensarsi più “incapsulato” a cui prima facevo riferimento.

È vero che la globalizzazione ha dato la possibilità alle persone di accedere a meglio standard di vita (specie se si è parte dei cosiddetti paesi in via di sviluppo), ma è anche vero che nell’ultima fase i processi della globalizzazione, a livello sia globale che locale, hanno contribuito ad un aumento della disuguaglianza sociale, che è uno dei tratti più preoccupanti del mondo contemporaneo. La questione della disuguaglianza sociale oggi è quella che ha portato alle riflessioni sulla retrotopia, cioè al fatto che a differenza

di un recente passato le comunità più ricche stanno vivendo da un punto di vista politico un processo di chiusura al proprio interno. Abitiamo un mondo globalizzato, plurale e al tempo stesso “meticcio”: se la questione delle diversità culturale è certamente cruciale per il nostro futuro, oggi non è più possibile immaginare una società inclusiva senza fare i conti con i diffusi, violenti e drammatici processi di diseguaglianza socioeconomica che i processi di globalizzazione hanno enfatizzato; da un lato, certamente gli ultimi decenni si sono caratterizzati per l'emersione dalla povertà di intere nazioni, dall'altro, però la crisi globale ha mostrato come gli stessi processi di globalizzazione abbiano provocato l'approfondirsi di gravi diseguaglianze sociali ed economiche che hanno ampliato la forbice tra pochi sempre più ricchi e i molti per i quali è sempre più difficile avere una vita minimamente dignitosa (Sennet 2009; Bauman 2007).

Da questo punto di vista, sotto diversi aspetti, economici, sociali, culturali il nostro mondo si rivela sempre di più come un mondo attraversato dal conflitto e dalla paura, dal diffondersi di guerre sempre più pervasive e perduranti nel tempo, che fa i conti con l'incertezza, l'instabilità, la miseria. La prima ricerca sociale sui processi di globalizzazione l'aveva descritta come attraversamento dei confini: economia, merci, persone, immagini, erano descritte come mobilità e attraversamento dei confini... Oggi dobbiamo fare i conti, invece, con la costruzione di muri: sono muri di mattoni, di cemento armato, ma sono anche muri che hanno a che fare anche con il modo in cui io penso l'altro. Sono muri che hanno a che fare con quella guerra diseguale che ormai è notizia quotidiana e che quindi entra oggi prepotentemente dentro la nostra pensabilità delle pratiche di inclusione.

In questo senso facciamo anche i conti con il riemergere di razzismi, di divisioni culturaliste, con cui forse non pensavamo di aver chiuso per sempre, anche se non ci saremmo mai immaginati di dover tornare a fare i conti in modo così prepotente e frequente come ci capita oggi sempre più spesso. E infine, non da ultimo, dobbiamo confrontarci con forme di “slittamento” del modello neoliberista ed economico, da livelli macro fino alle relazioni più micro. Pensiamo alla questione della dispersione scolastica, che è una forma di esclusione educativa-sociale molto forte. A Bologna, i dati del 2013 dell'Osservatorio della Provincia registravano un abbandono annuo pari allo 0,8% degli studenti tra gli 11 e i 14 anni: si potrebbe pensare che è non tanto, ma si tratta pur sempre di 200 ragazzi. Alle superiori, invece, l'abbandono da un anno all'altro è pari al 4,3%, circa 1.400 studenti. La metà di questi abbandoni si verifica tra il primo e il secondo anno. In conclusione, nel periodo tra il 2009 e il 2013 la stima del tasso annuo di dispersione scolastica e formativa è pari al 2,6% dei ragazzi di età tra i 14 e i 17 anni, cioè circa a 800 giovani all'anno.



LA STORIA DELL'INCLUSIONE
È RIPENSARE I CONTESTI
CONSIDERANDO QUALI
POLITICHE E QUALI PRATICHE
RENDANO POSSIBILE UNA
PARTECIPAZIONE ATTIVA

NOI VIVIAMO NON
SOLO IN UN MONDO
PLURALE MA
IN "UN MONDO
DI MONDI"

Un ultimo dato: di 100 ragazzi che si iscrivono alla scuola superiore con cittadinanza non italiana solo il 30% raggiunge la maturità. E la metà si ferma tra il 1° e il 2° anno. Dico questo in una regione che sul piano della dispersione scolastica, delle politiche inclusive, delle pratiche quotidiane sull'inclusione scolastica ed educativa ha fatto – credo - più di ogni altra regione.

Siamo di fronte comunque ad un contesto che, tra le altre cose, dimostra che le traiettorie scolastiche degli studenti in dispersione hanno ragioni di lunga durata. Il 60% dei giovani che vi ho citato si trova in posizione irregolare (l'età anagrafica non coincide con quella della classe) a causa di ostacoli maturati a partire dalla scuola primaria. Se alla scuola primaria le difficoltà di percorso appaiono invisibili, all'entrata alle scuole medie gli insuccessi scolastici si sedimentano trasformandosi in vere "crisi" sul piano dell'inclusione ad ogni passaggio di grado scolastico. Un giovane su cinque abbandona la scuola dopo essere stato respinto tra la prima e la seconda classe delle superiori. Le caratteristiche di questo tipo di dispersione scolastica che vi ho presentato – e che è solo un esempio tra i molti possibili – sono caratteristiche che devono essere interpretate se andiamo a leggere attraverso le traiettorie biografiche dei ragazzi: è una dimensione qualitativa che rinvia certamente a una molteplicità di fattori, che hanno a che fare con quello che Barbara Giullari definisce l'effetto congiunto di ciò che potremmo chiamare "effetto scuola" (il fatto, cioè, che la maggior parte di ragazzi con difficoltà sia iscritta a certe scuole), ma anche dell' "effetto quartiere", ovvero che gli errori di orientamento dei ragazzi tra le scuole di primo grado e quelle di secondo grado sono persino statisticamente riconducibili all'ambiente di vita tra dentro e fuori la scuola che appare diverso da quartiere a quartiere.

In altre parole, questo esito di esclusione dal percorso formativo di adolescenti tra i 15 e i 16 anni ha le sue radici su una molteplicità di fattori di dimensione appunto sociale, culturale, istituzionale. Se non è certo utile definire delle conclusioni, credo che possiamo condividere che questa riflessione non debba scoraggiarci, anzi debba invitarci con più insistenza, con più forza e con più coraggio alla necessità dell'inclusione, lavorando sugli strumenti (soprattutto educativi) che potrebbero renderla possibile, in un mondo appunto segnato dalla diversità e soprattutto dalla disuguaglianza sociale, economica e culturale. Molte scuole e molti servizi, in questa città, hanno sperimentato delle pratiche di inclusione importanti: dobbiamo riconoscerlo e forse anche renderlo più visibile. Credo che la sfida sia quella di ricollocare queste esperienze in una dimensione (seria, dunque riflessiva, consapevole e critica) di sviluppo di comunità: la scuola deve imparare a riconoscere ad esempio competenze educativo-formative che esistono fuori dalla scuola, a condizione che questo "fuori dalla scuola" sia ammesso ad essere in dialogo con la scuola ed altri contesti educativi.

Occorre ripensare le pratiche di inclusione e la lotta all'esclusione educativo-sociale cogliendo e realizzando forme concrete di rete sul territorio. In questo senso l'antropologia dell'educazione da alcuni anni parla di comunità di pratica, una categoria per la quale vari autori considerano che andare a scuola non consista solo nell'essere esposti a un processo di apprendimento di saperi e di competenze, ma consista (forse molto di più) nel fare esperienza di uno spazio sociale attraverso cui i bambini e ragazzi sperimentano la

dimensione sociale della conoscenza, fanno esperienza della possibilità o non possibilità di contribuire alla cultura di cui fanno parte. Che cosa comporta ripensare i contesti sociali ed educativi nei termini di una partecipazione attiva alla cultura: vuole dire anche riconoscere che un gruppo di pari è necessariamente attraversato dall'eterogeneità, e deve basare le proprie prassi sull'eterogeneità, eterogeneità di identità, di appartenenza, di punti di vista, di storie. Si tratta di passare da un modello che rischia dimensioni standardizzate ed univoche per quanto universalistiche a un modello di spazio aperto al sociale e attento alla pluralità e all'eterogeneità.

Essere società inclusiva è oggi più che mai decisivo. Se crediamo a un mondo che deve lottare per i diritti individuali della persona, e per il pieno sviluppo della dignità di ciascuno, è necessario condividere le diverse dimensioni di ciò che definiamo inclusione. È una questione concreta, in questo senso più politica che teorica, posso fare un esempio molto concreto citando le parole di una volontaria con cui ho avuto a che fare recentemente che lavora in ambito carcerario. Alla fine di un lavoro in cui discutevamo su quali strumenti potessero essere riabilitativi per giovani che hanno fatto esperienza del carcere - e che sono perlopiù anche migranti - questa operatrice ha sintetizzato in modo chiaro la sfida davanti a cui siamo ponendosi questa domanda: siamo convinti che le vite a perdere possono avere un altro destino? Siamo convinti che fare inclusione vuole dire anche fare sicurezza? Siamo convinti che fare "empowerment" significa operare nella relazione tra diritti fondamentali della persona e sviluppo di una comunità plurale? Se siamo convinti che questa sfida deve essere ancora una via percorribile, allora vale la pena ricominciare a pensare in modo nuovo ai temi dell'inclusione.



OCCORRE
RIPENSARE LE
PRATICHE DELL'INCLUSIONE
REALIZZANDO FORME
CONCRETE DI RETE SUL
TERRITORIO, FACENDO IN
MODO CHE ANDARE A
SCUOLA NON CONSISTA
SOLO NELL'ESSERE ESPOSTI
A UN PROCESSO DI
APPRENDIMENTO, MA NELLA
POSSIBILITÀ DI CONTRIBUIRE
ALLA CULTURA DI CUI SI
FA PARTE