

## CAPITOLO 5

### L'inclusione si costruisce facendo: dalla progettualità finalizzata all'etica della relazione. Una teoria *Grounded*

*Lavinia Bianchi*

#### *Abstract*

In questo paragrafo, attraverso una scrittura insieme riflessiva e operativa, che rappresenta lo sforzo conclusivo della costruzione della teoria, viene presentata la teoria *grounded* elaborata.

Si tratta di un documento che prova a sistematizzare in maniera concreta e strategica le numerose annotazioni teoriche scritte in itinere, in forma provvisoria, durante l'intero processo di ricerca.

Nella costruzione di questa teoria confluiscono e coesistono istanze poste su livelli logici diversi, come ad esempio quello politico (militante), normativo, pedagogico, didattico: dall'intersezione di temi-problemi riferibili a istanze composite, emerge una teoria radicata che ci sollecita a una azione trasformativa immediata e inemendabile

*Parole chiave:* teoria emergente; competenze inclusive; engaged pedagogy. L'inclusione si costruisce facendo

#### *Abstract*

In this section, through a reflection that is both operational and evocative, representing the concluding effort of theory building, the grounded theory developed is presented.

It is a document that tries to systematize in a concrete and strategic way the numerous theoretical annotations written in itinere, in provisional form, during the entire research process.

In the construction of this theory, instances placed on different logical levels, such as political (militant), normative, pedagogical, didactic, converge and coexist: from the intersection of themes- problems referable to composite instances, a grounded theory emerges that urges us to an immediate and unemendable transformative action.

*Keywords:* emergent theory; inclusive skills; engaged pedagogy. Inclusion is built by doing

In questo breve capitolo, attraverso una riflessione operativo–narrativa che rappresenta lo sforzo conclusivo della costruzione della teoria, viene presentata la teoria *grounded* elaborata.

Si tratta di un documento che prova a sistematizzare in maniera concreta e strategica le numerose annotazioni teoriche scritte in itinere, in forma provvisoria, durante l'intero processo di ricerca.

Nella costruzione di questa teoria confluiscono e coesistono istanze poste su livelli logici diversi, come ad esempio quelli politico (militante), normativo, pedagogico, didattico: dall'intersezione di temi-problemi riferibili a istanze così tanto composite, emerge una teoria radicata che ci sollecita a una azione trasformativa immediata e inemendabile.

*L'inclusione si costruisce facendo* è la teoria emergente che vuole sostenere insegnanti e professionalità a valenza pedagogica impegnate nelle sfide educative contemporanee, considerando l'inclusione come uno sfondo integratore, come un presupposto, come una istanza sovraordinata e sempre presente, non come *un obiettivo posto dal di fuori*. Sostenere l'azione di insegnanti e addetti ai lavori significa, tra l'altro, proporre una formazione iniziale e in servizio che sia capace di decostruire implicite culturali segreganti che agiscono come riproduzione invisibilizzata di potere.

Le competenze inclusive da sollecitare negli insegnanti, attraverso una formazione continua e molteplici momenti di scambio, dovrebbero essere caratterizzate da una sistematica decolonizzazione pedagogica, che permetta di agire l'educazione come pratica di libertà (hooks, 1998).

L'inclusione riguarda tutte e tutti, non soltanto i cosiddetti alunni vulnerabili: il termine "vulnerabile" è già un intero cosmo educativo. Rimanda a una fragilità, a una crepa, spesso definisce una mancanza, e quindi attira un buon numero di investimenti istituzionali, ovvero una situazione che rende naturalmente indispensabili operazioni di assistenza, compensazione, correzione.

Ed ecco allora perché risulta tanto facile e immediato creare i presupposti affinché esista un vero e proprio sapere della vulnerabilità, ripartito in discipline specifiche (pedagogiche, sociali, psicologiche, mediche ecc.) e in azioni tra loro "slegate", finalizzate, calate dall'alto ...

Nel linguaggio istituzionale, il *corpo altro* si presenta come quello che Fanon definisce «l'imprevisto» o, per dirla con Lonzi, «il Soggetto impreveduto». Riferendosi appunto alle soggettività escluse o definite per difetto, scrive Lonzi (2010, p. 47):

Seguendo il filo conduttore della negazione della dialettica e quindi dei dualismi, esiste una soggettività che si apre alla trascendenza e diventa per questo soggetto impreveduto, indisponibile alle cristallizzazioni identitarie fatte a partire dal dato biologico o simbolico.

I soggetti impreveduti, che siano studenti in transizione, che siano studenti con background migratorio o studenti con bisogni educativi speciali, sfidano la tradizione educativa e didattica a riadattarsi, a trasformarsi e ad avere anche il coraggio di agire in direzione politica ed etica.

In una realtà plurale e iperconnessa, ogni catalogazione e riduzione classificatoria, ogni necessaria organizzazione gerarchica degli obiettivi complessivi

alla luce di una prioritaria ed eticamente connotata prassi educativa della relazione. Scrive in proposito Glissant (1990, p. 183):

[...] Ma la Relazione non si confonde né con le culture di cui parliamo, né con l'economia dei loro rapporti interni, né con la proiezione dei loro rapporti esterni, e nemmeno con quegli imprevisti che nascono dall'intreccio di tutti i rapporti interni con tutti i rapporti esterni possibili. E ancor meno con l'accidente straordinario che sopraggiungerebbe al di fuori di ogni rapporto, noto o ignoto, e di cui il caso sarebbe la calamita. La Relazione è tutto questo, contemporaneamente.

Dare centralità alla relazione e agire l'inclusione come sfondo integratore – in senso metaforico, di trama connettiva e narrativa e, ancora, in senso istituzionale (cfr. Zanelli, 1986) –, significa impegnarsi a trasformare non solo i tradizionali saperi disciplinari, ma anche gli elementi didattici e metodologici, per valorizzare una “didattica per il decentramento dei punti di vista”, che ha l'obiettivo esplicito di far emergere la realtà pluriprospectiva esistente.

Più il contesto-classe è complesso, più la comunicazione si presenta come una serie di esperienze di interfaccia (Sclavi, 2003), cioè di situazioni in cui gli stessi eventi, le stesse cose, assumono significati talmente diversi da risultare incompatibili tra loro, e incomprensibili. A maggiore complessità equivale, dunque, maggiore impegno degli attori, in una riflessività sistemica senza fine: riflessività che corrisponde alla necessità di costruire una profonda familiarità con un'epistemologia in cui hanno un ruolo centrale la vulnerabilità, la polifonia, la circolarità comunicativa, la comprensione dialogica, l'empatia, l'equilibrio tra coinvolgimento e distacco, l'ascolto attivo (Bianchi, 2019). Flessibilità e competenze nell'ascolto e nel decentramento, decostruzione degli impliciti e capacità di «fare insieme»: un contesto complesso in cui mancano queste competenze potrebbe riprodurre quel potere oggettivante e paternalistico che relega l'inclusione a una serie di raccomandazioni educative e didattiche.

Dunque, l'inclusione non è – non può essere intesa – come un semplice *metter dentro* (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013) gli alunni che per le ragioni più disparate (condizione di disabilità, presenza di un disturbo specifico dell'apprendimento, esperienza migratoria, eccetera...) sono definiti *vulnerabili*.

L'inclusione agisce per impedire che si perpetui anche a scuola quel *biopotere* (Foucault, 1975; Mbembe, 2016) responsabile di controllo disciplinare sui corpi, quell'ortopedia pedagogica che assoggetta e disciplina, corregge, abilita o disabilita, riproduce segregazioni sempre nuove e all'apparenza meno violente.

Operando in un contesto marcatamente connotato da responsabilità e da esigenze etiche, diventa fondamentale valorizzare i margini di sovrapposizione tra l'educazione e gli altri ambiti di intervento, in un confronto costante con

la psico-educazione, l'etnopsichiatria, la linguistica, la mediazione interculturale, l'arteterapia, l'antropologia, la giurisprudenza, la sociologia, le scienze politiche.

L'inclusione assume, in questa teoria emergente, il valore di “qualcosa che è già”, qualcosa che *essendo* può essere *attualizzata*; l'inclusione assume dunque i connotati di de-marginalizzazione, giustizia sociale, resistenza ed emancipazione, ed è epistemologicamente sostenuta dai paradigmi sistemici e interagenti della complessità (Bateson, 1972-1979, Morin, 1993), degli studi postcoloniali (Fanon, 1961; hooks, 1994; Sayad, 1999; Spivak, 1998) e dei *DisCrit*<sup>1</sup> (Connor & al., 2016; Bocci, 2018; Ferri, 2018).

Dal posizionamento iniziale che ha dato vita alla ricerca, riprendiamo un concetto sensibilizzante che ha guidato tutto il processo di co-costruzione della teoria: se progettare un contesto educativo inclusivo – ossia in grado di essere abitato da tutti e da ciascuno – è la proposta operativa per scongiurare – o almeno limitare – il ricorso a “pseudo-soluzioni” (come, ad esempio, il ricorso a strumenti compensativi e misure dispensative), messe in atto, in buona misura, solo per “contenere” chi fatica<sup>2</sup> a starci, diventa allora “naturale” la scelta di posizionarsi all'interno del paradigma dell'*engaged pedagogy*.

È attraverso l'impegno sul campo (impegno etico, pedagogico e propriamente politico) che il cambiamento può avvenire: è urgente decostruire il pensiero sessista, classista, imperialista-occidentale-egemonico. Per fare questo è necessario considerare l'interazione delle varie forme di oppressione sociale che, come è ormai chiaro, non possono e non devono essere trattate singolarmente.

In quest'ottica

... la marginalità assume l'energia di una strategia discorsiva oppositiva che sfida le costruzioni sociali gerarchiche e i codici culturali egemonici, decostruendo l'opposizione tra un “centro” monolitico e i suoi “marginari” designati, e offrendo la possibilità politica di un equilibrio multisituato e di un'intersezione creativa delle marginalità stesse. (Bianchi, 2019a, p. 81).

La teoria *grounded* proposta non aspira a dare soluzioni, né a prescrivere formule magiche e procedure presuntuose; onestamente, aspira a sostenere il passaggio trasformativo in azione, aspira alla *possibilità*. Scrive in proposito Contini (2009, pp. 52-53):

---

<sup>1</sup> Secondo l'interpretazione dei Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit) esiste un nesso tra *abilismo* e *razzismo*. La disabilità ha un carattere intersezionale, poiché interagisce con altre caratteristiche (quali, ad esempio, la razza, il genere e l'orientamento sessuale) che solitamente causano esperienze di marginalizzazione.

<sup>2</sup> Fatica, poiché il contesto è stato ideato per l'allievo ritenuto *normotipico*: bianco, sano ed eterosessuale.

Aprire possibilità: questo è il compito fondamentale dell'educazione, nei confronti di tutti i soggetti e in particolare di quelli che la *gettatezza* ha reso svantaggiati: possibilità di conoscere e imparare a conoscere, di amare e di essere amati, di tendere alla realizzazione dei propri progetti, di accedere alla cittadinanza ricevendo conferme sociali, di esprimere, nel rispetto di quelli altrui, valori e orientamenti che, condivisi o meno, siano a loro volta rispettati. Questa è la direzione verso cui si incammina chi affronta il compito e la responsabilità di educare in termini di impegno etico, molteplicità di saperi e competenze critico-riflessive.

Imparare a disimparare, questo sembrano dirci le insegnanti coinvolte nella costruzione di questa teoria.

Destruire, decostruire e riaggregare oltre i confini abituali alcuni assunti assorbiti nelle proprie pratiche educative e didattiche diventa un'operazione per la quale è necessaria una formazione alle competenze inclusive, una formazione che si ispiri alle teorie della complessità e ai posizionamenti critici delle teorie postcoloniali e della pedagogia delle differenze.

Quando le pratiche consolidate mostrano il loro dogmatismo a-storico e a-critico, l'inadeguata e violenta riproduzione di segregazioni ascritte, diventa imprescindibile, come suggerito da Fabbri (2016), assumere su di sé la responsabilità di nuovi attraversamenti, per nulla rassicuranti, necessari. Fabbri (2016, p. 29), infatti, scrive:

Quando la spontaneità delle nostre rappresentazioni perde la propria efficacia, perché la realtà s'impone ed esercita resistenza, ne denuncia l'inadeguatezza e sollecita la ridefinizione di punti di vista consolidati [...]

Questi attraversamenti non sono immediati; assomigliano di più a un processo che non contempla l'immediato approdo a una "nuova fase" e, oltre il quale «sperimentiamo l'estraniamento e la confusione identitaria» (*ivi*).

Dunque, decostruire, agire un etnocentrismo critico, assumere la logica dell'insegnante ricercatore, valorizzare ogni esperienza del gruppo-classe e del singolo, avviare una riflessione critica (Fiorucci, 2020) diventano competenze irrinunciabili per promuovere una presa di coscienza che sappia *sconfinare* e arrivi al legislatore, per poi tornare a chi ha la responsabilità educativa sul campo. Seguendo la prospettiva *dell'engaged pedagogy*, siamo tutti chiamati a superare la solitudine di azioni di resistenza limitatamente individuali, siamo chiamati a modificare i contesti – non solo a credere nel cambiamento – ponendo in essere un *piano d'azione* che sia promotore di uno o più mondi possibili, differenti e alternativi rispetto alla visione consolidata e riproduttiva, nella quale si è, sin lì, svolta la nostra esperienza.