@-lab
Contesti
per la comunicazione
formativa

A cura di Roberto Medeghini,
Walter Fornasa

L'educazione inclusiva

Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page
al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

@-lab
Contesti
per la comunicazione
formativa

A cura di Roberto Medeghini,
Walter Fornasa

L'educazione inclusiva

Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica

FrancoAngeli

Il presente volume ha beneficiato di un contributo dell'Università degli Studi di Bergamo – Dip. di Scienze della persona.

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Presentazione, di *Walter Fornasa* pag. 7

Introduzione, di *Roberto Medeghini* » 13

Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva, di *Michael Oliver* » 23

Disabilità, identità e la lotta per l'inclusione, di *Len Barton* » 41

Politica, disabilità e la lotta per l'educazione inclusiva in Inghilterra nel mondo globalizzato, di *Felicity Armstrong* » 51

Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia, di *Simona D'Alessio* » 69

L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni, di *Roberto Medeghini* » 95

La riproduzione delle disabilità nella scuola dell'integrazione, di *Giuseppe Vadalà* » 129

Inclusione e doppio vincolo della "disabilità abile". Verso un'ecologia dell'apprendere e del non apprendimento, di *Walter Fornasa* » 157

Derive culturali fra senso e terminologia, di *Ugo Albrigoni* » 173

Costruire identità nella fragilità, di *Ivo Lizzola* » 181

Scuola e città educative: le sfide dell'educazione inclusiva, di *Stefania Gandolfi* » 193

Gli autori » 201

Presentazione

Un altro punto di vista

I contributi che compongono questo volume, pur partendo da un punto di vista educativo per andare comunque oltre, pongono la questione generale del diritto fondamentale di un gruppo subalterno e socialmente trasversale definito onnicomprensivamente "i disabili" di emergere da tale condizione subalterna, fondata su un'inferiorità indotta culturalmente, e per questo generatrice dello stigma sociale di "differenza".

La sfida è posta nell'abbattere le forme di discriminazione implicite ed esplicite, pregiudiziali e stereotipiche che pesano sui "disabili, gli svantaggiati" (tutti, nella più larga accezione), affinché essi com-partecipino responsabilmente e direttamente con un ruolo attivo a "qualsiasi evoluzione politica e pratica concernente la qualità delle loro vite", attraverso gli strumenti messi a disposizione dai principi e dalle pratiche inclusive come afferma L. Barton.

Vale tuttavia la pena di sottolineare come oggi la parola "inclusione" sia onnipresente nel dibattito sociale, tanto da assumere la dimensione formale del *politically correct* venendo in questo modo anestetizzata rispetto alle sue conseguenze sostanziali.

"Inclusione" è ormai una parola da citare e reiterare ogni volta che occorre affrontare una questione legata ai diritti, alla subalternità di minoranze qualsivoglia, a una condizione minoritaria personale qualsiasi: di fatto, ad esempio, essa è già l'ultima "moda" in campo educativo, moda ovviamente depurata dalle sue implicazioni antropologiche e politiche e "oggettivata" attraverso l'artificio dell'indifferenziato metodologico.

La società dei conformi allarga così le sue braccia e la sua compassione partecipe, benevola e celebrativa (l'ideologia umanitaria, come viene definita da M. Oliver nel suo contributo).

Ma l'uso di un'etichetta verbale non sempre sottende in chi la usa la conoscenza e la comprensione dell'ambito concettuale e storico da cui essa

si genera come dominio di significati né le conseguenze culturali, decisionali e operative che ne derivano.

Questo è il prezzo della superficialità di una comunicazione capace di tecniche, ma povera di contenuti e di consapevolezza delle conseguenze simboliche e pratiche implicate.

I testi che compongono questo libro tentano, invece, l'operazione inversa essendo organicamente consapevoli che l'"inclusione" è una visione generale, una cornice, non riducibile ad un'operazione di tecnologia sociale (nello specifico di ambito educativo "speciale" in riferimento ai "disabili"), secondo la quale, in una osservanza tollerante della Carta dei Diritti umani, è doveroso individuare le condizioni e i percorsi per una "buona inclusione" e con l'accortezza, nella loro attuazione, di una "certa gradualità" che non scomponga, per questo, la gerarchia dei "valori" di una società basata sulla forza lavoro e sulla produzione come elementi distintivi.

Ovvero, viene posto il punto di vista per cui il Diritto è una premessa, una pre-condizione, non l'obiettivo; che l'inclusione riguarda la qualità delle vite e delle biografie di tutti, non solo dei "disabili" e/o degli svantaggiati e che, soprattutto, essa non può dipendere dalle sole logiche economiche (come peraltro afferma A. Sen).

La questione in gioco è andare oltre l'"emancipazione tutelata" così com'è pensata e attuata oggi nei dispositivi di welfare (o ciò che ne resta) verso i gruppi sociali subalterni, quasi per sanare un'anomalia, una smagliatura del sistema sociale, emancipazione per altro messa in atto utilizzando, paradossalmente, le stesse pratiche egemoniche e gli stessi "dispositivi" propri dei gruppi dominanti che l'hanno generata[1].

L'inclusione è attuabile solo se cambia radicalmente, innanzitutto in senso epistemologico e culturale, il punto di vista sia rispetto al suo complementare concetto di esclusione sia sulle conseguenze dell'escludere che ricadono non solo sugli esclusi, ma anche sugli escludenti e su tutti quelli che silenziosamente accettano le pratiche di esclusione quale "dato di fatto oggettivo".

Oltre a ciò, uscendo dai rischiosi dualismi del determinismo, l'inclusione si presenta come un evento a volte inatteso, come un processo di emergenza e interdipendenza della rete di senso, significati e relazioni che chiamiamo rete sociale comprensibile solo a posteriori nella sua coevoluzione.

In questa prospettiva non solo ciò che emerge non può essere escluso o conservato stabilmente al margine, ma esso è funzionale alla vita stessa del sistema sociale dal quale emerge "dal basso" e a cui non si può rispondere

1. Cfr. Gramsci A. (1975), *Quaderni dal carcere*, III, Quad. 25, pp. 2277-94, Einaudi, Torino.

con una gestione tollerante e accondiscendente: le differenze vanno assunte come vitalità co-evolutiva essenziale.

Non occorre, infatti, richiamare continuamente Foucault o Bourdieu per comprendere che l'essere riconosciuti nella società degli abili non dipende solo da un qualsiasi rito iniziatico e simbolico, ma dall'accettazione individuale di un *topos* psico-sociale e produttivo guidato da un apprendistato che è garantito dall'educazione formale e informale attraverso le sue pratiche di ripetizione coatta.

Si giustificano così eccellenze, uguaglianze e disuguaglianze, sorta di "classi" antropologiche basate su standard di produzione (già sul piano cognitivo e dei comportamenti sociali infantili) avvalorati da strumenti di misurazione psicopedagogici organizzati su idealtipi di funzioni e competenze.

Si generano così simboli, identità, appartenenze e scale di "valori" da subito escludenti in sé, rispetto ai quali pochi sono "adatti" (le eccellenze), molti sono "adattabili" (gli uguali, i normali), altri sono "disadatti" (i disabili, gli incollocabili per cultura, etnia, ecc.) questi ultimi a tolleranza variabile.

Citando Bateson[2] queste assomigliano a quelle classi concettuali che "curano il sintomo in modo da rendere il mondo confortevole per la patologia", ma anche, viceversa e forse in modo più inerente al nostro punto di vista, rendono il sintomo (le disabilità e le differenze) sopportabile per il mondo.

È forse una domanda fuori luogo, allora, il chiederci come mai continuiamo a formare operatori (medici, insegnanti, giuristi, ecc.) sempre più attenti ai soli sintomi e sempre meno ai sistemi (sociali, educativi, sanitari, legislativi, economici, ecc.) che li producono e di cui essi stessi sono parte? Ma anche, chi forma i formatori a formare secondo questa distruttiva finalità (in)cosciente?

Verso un'esigenza di ecologia sociale

Possiamo, allora, immaginare e costruire un desiderio, una tensione verso "un mondo dove la menomazione sia apprezzata e rispettata, dove tutte le barriere siano abbattute. Un mondo di questo tipo è inclusivo per tutti" (Oliver e Barnes, 1998)[3].

Abbiamo di fronte la prospettiva di un forte contrasto concettuale e operativo per l'attuazione di un diritto, di un cambiamento trasformativo

2. Bateson G. (1997), *Una sacra unità*, Adelphi, Milano, pp. 439-443.

3. Oliver M., Barnes C. (1998), *Disable People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion*, Addison Wesley Longman, Harlow.

verso la com-partecipazione decisionale e progettuale e la rimozione delle discriminazioni, di qualsiasi tipo.

Nella consapevolezza, come si diceva, che le dinamiche evolutive individuali e sociali porranno sempre, se osservate solo in modo causale, la questione dell'inclusione di minoranze emergenti per questo via via sempre più capaci di esigere cittadinanza e considerazione: ciò si pone come tema culturale, politico e metodologico del nuovo secolo.

È il tema ben noto, soprattutto in senso etnometodologico, del ruolo proprio delle minoranze attive e delle loro resistenze al soccombere per omologazione e stigmatizzazione non accettando di abitare riserve o ghetti non solo fisici quanto culturali e relazionali per non essere escluse: in sostanza occorre sempre ridiscutere e negoziare anche in campo sociale il rapporto dialettico (o conflittuale in alcuni casi) tra conservazione, innovazione, sperimentazione ed "emergenza".

Questo testo si occupa, allora, del dissenso vivente, incarnato dal ruolo attivo delle differenze individuali e sociali (per questo, di per sé, minoritarie) nell'opporsi, resistendo attraverso la loro esistenza, all'omologazione nella attuale classe culturale e politica dei "non-a-norma assistiti", rifiutando per questo il diritto ai "diritti speciali" (nello specifico, le pedagogie speciali e le didattiche speciali), ma chiedendo di essere nel mondo come tutti, a pieno diritto umano.

Il testo rimanda in sostanza all'esigenza di una nuova ecologia delle relazioni che permetta di abbattere tutte quelle "tecniche di depotenziamento" delle esistenze, tipiche e proprie delle pratiche di segregazione nel senso più ampio.

In sostanza va disegnata un'ecologia sociale in cui gli interventi speciali pedagogici, medico-riabilitativi, socio-assistenziali di cura, intervengano certo sulle necessità, ma entro un'epistemologia delle differenze come risorsa antropologica per tutti, come essenziale metafora della complessità del moderno e nel modo in cui sembra farci intravedere il dibattito, ancora parzialmente esplorato, dei *cultural studies*.

Consapevolmente, verso questo scopo, gli autori cercano allora di parlare il linguaggio dei diritti esigibili, l'unico che può ottenere l'ascolto della società degli "abilitati-abilitanti", per evitare la frantumazione segmentata delle vite, a questo punto di tutti noi, in ambiti di diritti specifici e chiusi (i "diritti dei bambini", delle donne, degli anziani, dei perseguitati, ecc.) non sufficienti in sé.

Altrimenti la minaccia implicita (o voluta) è la continua alimentazione surrettizia di patologie dell'esistere quali condizioni e biografie agite e contenute in ambienti disabilitanti non solo fisici (e per questo, forse, espliciti), quanto anche culturali (le dotazioni "innate", le razze, i "bisogni", i corpi, forme educative, ecc.), politici (appartenenza di classe, ideo-

logia, forme di tutela, regole gerarchiche, ecc.) ed economici (produttività, costi, reddito, plus-valore, ecc.).

Se una possibile chiave di lettura di un'ecologia sociale – che sempre s'intreccia con quella ambientale e quella della mente, come sostengono Bateson e Guattari – sta nel costruire, sviluppare e coltivare pratiche "viabili" di interazione relazionale (con-vivenza) capaci di ri-comporre le sensibilità verso i modi di essere nei contesti, ovvero nelle reti di relazione che ci caratterizzano come sistemi-(con)viventi-in-un-contesto-capaci-di-(co)evoluzione, allora, forse, una cornice operativa per l'inclusione potrebbe rivelarsi la partecipazione di tutti i membri di una comunità al suo cambiamento evolutivo secondo un progetto in comune in cui siano agibili le condizioni della autonoma espressione e il progetto di vita di ciascuno.

E così, infine, dopo i percorsi e le faticose conquiste dell'inserimento e poi dell'integrazione che tanto hanno segnato, sia sul piano legislativo, sia in molte esperienze, la qualità della scuola italiana a livello europeo (almeno fino a pochi anni fa) e rispetto ai quali l'inclusione non è né sinonimo, ne tantomeno una "semplice" conseguenza, val la pena di notare come la sollecitazione a pensare la cornice e le pratiche inclusive giunga, in qualche modo inattesa, dal mondo socio-educativo anglosassone e dagli stessi "disabili" che ne sono attori.

Forse il mondo della scuola inglese, da noi percepita come tanto rigida, selettiva e, forse per questo, fonte di tanta ispirazione per la nostra pedagogia ha invece tolto "un altro mattone nel muro" dell'educazione per tutti.

Walter Fornasa

Introduzione

di *Roberto Medeghini*

Il convegno internazionale sull'educazione inclusiva[1] segna il primo confronto con il tradizionale approccio integrativo che dalla legge 517 alla legge 104 e fino ad oggi ha ispirato le riflessioni nell'area della disabilità. Infatti il dibattito, delineando le epistemologie e gli sfondi culturali che ispirano le azioni educative, traccia un percorso certamente dissonante rispetto al contenuto oggi prevalente delle buone prassi, dissonante rispetto alla riduzione dell'analisi alla razionalizzazione organizzativa e all'applicazione di metodi, dissonante soprattutto rispetto al modello politico, culturale e pedagogico che attualmente ispira l'idea di differenza e che guida il sistema educativo. In tal senso vengono poste domande nuove a chi si occupa di differenze e di educazione, domande che non riguardano solamente le pratiche, ma che investono le prospettive e il senso che le guida. E questo è l'interrogativo centrale del convegno ovvero se le idee attuali di *integrazione*, di *integrazioni* e di *bisogni educativi speciali* siano in grado di raccogliere le domande di cambiamento e di nuove prospettive tali da prospettare un diverso senso e un diverso modo di avvicinarsi ai temi educativi, formativi e ai processi di insegnamento-apprendimento.

Attorno a tale questione, gli interventi qui contenuti hanno trovato un terreno comune sul quale interrogarsi e condividere una prospettiva inclusiva e cioè la necessità di rivedere e superare le attuali epistemologie, teorie e linguaggi che, fondandosi sul concetto di *abilità*, interpretano le *differenze* in termini di *deficit*, *mancanza* e *bisogno*. L'idea di inclusione che ne consegue, pur nelle diverse prospettive e sottolineature, è quella di un processo in continua costruzione che non si riduce a stati fuori norma o mancanti da integrare come sintetizza l'espressione "integrazione scolastica degli alunni con disabilità". Essa si rivolge invece a "tutti", assumendo l'e-

1. Il Convegno si è tenuto nel febbraio 2009 presso l'Università degli Studi di Bergamo.

pistemologia delle *differenze* come sfondo di senso, quella di *relazioni* che evidenzia il peso delle interazioni nella tessitura e strutturazione del sociale e dei diversi contesti ed, infine, quella di *disabilitazioni* e di *ostacoli*, come prodotti di relazioni che impediscono o rendono difficoltose la partecipazione, la cittadinanza, l'educazione, la formazione e l'apprendimento.

I contributi presenti nel libro esplorano questi nodi, rendendo visibile il terreno epistemologico su cui si articola l'inclusione. Il panorama, pur nella condivisione degli sfondi sopra citati, non è però omogeneo sia per il variare dei riferimenti teorici che per le diverse accentazioni delle variabili in gioco, ma rimanda comunque ad una fitta trama fra le prospettive che vengono qui di seguito proposte.

La prospettiva sociale

Nella prospettiva qui considerata convivono diversi approcci che hanno in comune la critica al modello biomedico e bio-psico-sociale, ma che anche si differenziano sul peso da attribuire alla variabile sociale. Da una parte, nell'approccio inglese e nel *minority group*, la struttura sociale è il fattore causale fondamentale dei processi di discriminazione e di emarginazione, mentre nell'approccio interazionista e drammaturgico si pone l'accento sul carattere attivo delle relazioni sociali, cioè sulla capacità delle persone di riflettere e analizzare le loro azioni e di modificare il loro ambiente.

La matrice teorica da cui si sono sviluppate le analisi più importanti del modello sociale inglese è quella del materialismo storico: ciò che la caratterizza è l'idea secondo cui è l'organizzazione del sociale a produrre l'esperienza di discriminazione delle persone disabili. Ciò è presente in autori come M. Oliver, V., L. Barton, C. Barnes[2] i quali, per sottolineare il ruolo delle strutture sociali e il loro impatto sulle persone disabili, utilizzano il termine *disabled people*, persone disabilitate, preferito a *people with disabilities*, persone con disabilità. Questa prospettiva evidenzia il ruolo dell'organizzazione sociale, soprattutto dei mezzi di produzione, nell'impedire a determinate categorie, e fra queste i disabili, la piena partecipazione alla società in termini occupazionali e di cittadinanza attiva. Secondo tale approccio, l'esclusione dal mondo della produzione, mondo fondato su un presupposto abilista, relega le persone disabili in una posizione di marginalità e di dipendenza che viene resa evidente da quella sorta di delega che

2. Barnes C., Oliver M., Barton L. (2002), *Disability studies today,* Polity Press, Cambridge.

la società affida alla categoria dei medici e degli specialisti nella gestione della vita dei disabili, anche in ambiti non di pertinenza medica.

Come categoria sociale la costruzione della disabilità viene inoltre indagata nel suo intreccio con un'altra categoria, quella di dipendenza: infatti, anche se ogni individuo è coinvolto in dinamiche di interdipendenza con altri individui e istituzioni, è solo il disabile che viene ritenuto dipendente. E questo non in ragione del deficit, ma del dispositivo di gestione sociale, politica ed istituzionale della disabilità come ad esempio il sistema medico o il tipo di assistenza pubblica. La decostruzione del dispositivo di dipendenza passa attraverso l'affermazione dell'autonomia e della soggettività disabile ad opera dei movimenti per l'affermazione dei diritti delle persone disabili che, per Oliver, sono una forma specifica dei nuovi movimenti sociali il cui luogo d'azione si colloca nella società civile.

Se il modello sociale inglese, fin dai suoi esordi (UPIAS[3], 1976[4]) si richiama al neomarxismo, quello statunitense, noto come modello del *minority group*, ha combinato l'analisi marxista con una prospettiva politica fondata sui diritti civili e costituzionali. L'assunto fondamentale è che le persone disabili sono soggette alle stesse forme di pregiudizio, discriminazione e segregazione imposte ad altri gruppi oppressi, differenziati dal resto della popolazione sulla base di caratteristiche come razza o etnia, genere o età.

Un'altra versione del modello sociale, nata negli Stati Uniti, prende le mosse dall'interazionismo simbolico (G.H. Mead, 1934[5]), ponendo particolare attenzione ai processi di interazione che si attivano fra le persone e ai ruoli che ne conseguono. L'approccio drammaturgico e il concetto di stigma (Goffman, 1959[6]; 1963[7]) rappresentano le due teorizzazioni che meglio aiutano a descrivere sia il ruolo sociale della disabilità sia come questa è percepita e rappresentata nell'interazione e dall'organizzazione sociale.

Nei suoi scritti Goffman analizza gli incontri sociali delle persone attraverso analogie con il teatro, utilizzando i termini di copione e di rappresentazione per indicare le modalità e le attività costruite dalle persone per influenzare chi incontrano, chi sta loro attorno, chi interagisce con esse (il pubblico). In queste rappresentazioni una persona interpreta una o più *parti*, cioè modelli di azione, che possono portare ad un ruolo sociale. Il problema che si evidenzia può essere posto nel modo seguente:

3. Union of Physically Impaired Against Segregation.

4. UPIAS (1976). *Fundamental Principles of Disability*, UPIAS, London.

5. Mead G.H. (1934), *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press.

6. Goffman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.

7. Goffman E. (1963), *Stigma. Notes on The Management of Spoiled Identities*, trad. it. *Stigma. L'identità negata*, Ombre Corte, Verona, 2003.

se la vita richiede di ricoprire una o più parti, alle persone disabili mancano mezzi e luoghi per poterle assumere. Infatti per padroneggiare la propria immagine è necessario avere il controllo dello spazio e del proprio tempo, poter decidere quali siano le persone alle quali riferirsi, avere opportunità di vita sociale; e tutto questo è difficile per le persone disabili.

Un secondo tema posto ancora da Goffman riguarda il concetto di *stigma* (1963) che nasce dal sociale, da quel complesso di norme e attributi attraverso cui si definiscono categorie (es. abile, non abile) e l'appartenenza a una di queste categorie. In tal modo l'identità delle persone disabili viene definita attraverso l'attributo più visibile, perché maggiormente dissonante dalla norma attesa, come ad esempio il ritardo mentale, rompendo così il carattere positivo che potevano avere gli altri attributi.

D. Pfeiffer (2001)[8], muovendo da una prospettiva sociale radicale, critica tale impostazione, soprattutto in riferimento al concetto di ruolo sociale, in quanto la definizione di Goffman sembra poco problematizzata e generica rispetto alla questione dei rapporti di potere esistenti nella struttura sociale. Di conseguenza i ruoli sociali esistenti sarebbero cristallizzati nelle interazioni, dando della disabilità una visione obiettiva e inevitabile.

Una seconda obiezione viene portata alla constatazione che in Goffman non vi è alcuna critica a quei giudizi di valore che definiscono il sistema delle norme[9]: infatti lo stigma può essere analizzato non solo nella sua componente di "risposta" ad un criterio dato, ma anche in relazione al criterio stesso e alle logiche che l'hanno prodotto.

Queste sottolineature evidenziano la comunanza e le differenze fra l'approccio di Goffman e quello del modello sociale inglese: infatti entrambe si allontanano dalla concezione individualistica, ma mentre l'interazionismo pone il problema nelle menti delle persone abili, sia individualmente (pregiudizio) che collettivamente, la prospettiva sociale vede il problema come situato nelle pratiche istituzionali della società.

La prospettiva ecologica delle relazioni

Il punto di vista sociale che ha come riferimento il materialismo storico ora si presta a diverse critiche; fra queste spicca quella relativa all'egemonia della struttura sociale rispetto ai sistemi relazionali ed interattivi. L'interrogativo che si pone è se sia sufficiente limitarsi a evidenziare tale egemonia per spiegare i processi di disabilitazione e, di conseguen-

8. Pfeiffer D. (2001), "The Philosophical Foundations of Disability Studies", *Disability Studies Quaterly*, vol. 2/22.

9. Ne è un esempio il concetto di abilità.

za, gli effetti di potere che ne derivano o se non sia più utile superare tale dimensione di causa/effetto per inserirli in un sistema più ampio di relazioni.

In quest'ultima prospettiva si tratta di assumere la relazione come insieme di interazioni fra individuo ed individui, fra individuo e contesti e fra questi e contesti più allargati: ciò significa che le attività educative, e non solo, non possono essere interpretate come atti singoli, isolati, ma azioni che sono connesse ad altre. Diventa qui di fondamentale importanza assumere il concetto di ecologia quale luogo di scambi e di relazioni, interrogandosi sulle possibilità che le istituzioni e i contesti offrono per la loro costruzione. Pensare alla relazione come a qualcosa che connette permette così di introdurre nei pensieri, negli atteggiamenti e negli atti educativi non tanto e solo l'intenzionalità, la consapevolezza e i significati di chi intende promuovere l'azione, ma anche quelli delle persone alle quali l'azione si rivolge. Il problema è allora quello di comprendere come non si possano osservare "cose", ma relazioni entro una rete di sottosistemi attraverso i quali si costituisce non solo chi abbiamo di fronte, ma anche noi stessi. Nella prospettiva ecologica delle relazioni la persona con disabilità è certamente disabilitata, non da una struttura definita in sé, bensì da sistemi di relazioni: naturalmente la struttura determina vincoli, ma essi non possono essere interpretati in modo deterministico in quanto i diversi contesti si offrono continuamente alle ricostruzioni di chi in essi comunica e agisce. Questa visione modifica anche il modo di interpretare il potere: questo, rifacendosi a Foucault (1998)[10], non si identifica con la coercizione o con il dominio, ma emerge da un sistema di *relazioni di potere*, intese come insieme di giochi strategici tendenti a costituire la condotta degli altri, i quali possono rispondere con forme di resistenza o con tentativi di modifica per determinare loro stessi tale condotta. Questa natura relazionale richiede però la presenza di *forme* di libertà tali da permettere alle varie parti di poter agire anche nelle situazioni di maggior disequilibrio: qui il potere può essere esercitato solo se sono possibili forme di resistenza tendenti a modificare la situazione.

La prospettiva ecologica delle relazioni si presenta quindi dinamicamente aperta, permettendo agli attori delle relazioni di potersi districare nelle situazioni interattive, tenendo presente che queste si costruiscono attraverso reciproci giochi di *apertura* che segnalano la possibilità della relazione e di *chiusura*[11] come possibilità per mantenere un'identità: ed è in

10. Foucault M. (1998), *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in *Archivio Foucault 3*, Feltrinelli, Milano.

11. "È essa (la chiusura organizzazionale) che seleziona fra gli stimoli dell'ambiente quelli significativi e quelli non significativi, e soprattutto è essa che determina quale signi-

questa reciprocità che la relazione si caratterizza in termini di *dinamicità*. Questo significa che esiste una reciproca influenza fra l'insieme e le sue componenti e ciò non indica che queste siano omologabili all'insieme e che ciò riduca o annulli le differenze. Anzi, la dinamicità dell'insieme (contesti come classe, scuola, situazioni nell'extrascuola, gruppo…) si attiva a partire dalle diversità delle singole componenti e dallo stesso insieme: questa circolarità di interazioni rende l'insieme "modificabile", nella sua struttura di relazioni e apre la strada alla possibilità del cambiamento. Tale prospettiva collega il concetto di interazione all'insieme degli scambi che si attivano fra persone e fra persone e contesti e richiama l'idea di un sistema che si costituisce sulla base di atti tra unità complesse[12]. In questo ambito possiamo pensare ad un contesto socio-educativo, ad una classe scolastica, ad un gruppo informale nel tempo libero: ognuno di questi diventa un sistema non solo in virtù dell'intreccio fra le azioni dei singoli partecipanti, ad esempio insegnante-alunno, alunno-alunni-insegnante oppure assistente/educatore-persona con disabilità, ma anche per l'influenza che l'insieme di questi intrecci ha sulle particolari relazioni.

Nella prospettiva ecologica, la disabilità non è quindi l'esito del solo dominio strutturale o della sola rappresentazione, è invece il prodotto di sistemi interattivi in cui si confrontano e scontrano, a scopo egemonico, sistemi culturali, disciplinari e istituzionali assieme a rappresentazioni sociali e credenze dove le persone, comprese quelle con disabilità, non sono sfumate, ma hanno o un posto o una presa o una possibile resistenza. La centralità delle relazioni restituisce quindi l'immagine di una realtà come un insieme ecodipendente che necessita quindi di una responsabilità che deve essere assunta come elemento sostanziale delle relazioni: e ciò, non solo per permettere di dare voce agli altri, ma per uscire da una dimensione consumistica delle relazioni, recuperando in questo modo anche la responsabilità verso se stessi.

ficato attribuire a questi stimoli in vista dei mutamenti del sistema stesso…". Ceruti M. (1985), *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità*, in Bocchi G. e Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, p. 37, Feltrinelli, Milano.

12. Morin E. (1982), *Scienza con coscienza*, FrancoAngeli, Milano.

La prospettiva fenomenologica. Il deficit, il corpo e la fragilità

W. Gareth[13] sottolinea come sia limitante teorizzare la disabilità esclusivamente secondo l'ottica dell'oppressione sociale e a supporto di questa critica introduce i concetti di *condizione* e di *esperienza*. Per Gareth la disabilità è allo stesso tempo una categoria potenzialmente aperta a tutte le persone ed un'esperienza: infatti l'essere abili è collocato nella temporaneità e la disabilità fa riferimento alla percezione del corpo e al senso esistenziale rimandato dalla quotidianità. La sola variabile sociale non spiega dunque la complessità della concettualizzazione della disabilità e, per questo motivo, diventa importante proporre un'analisi multidimensionale che comprenda le esperienze, i processi mentali, le relazioni, i contesti in cui hanno luogo, i significati che emergono per le persone, l'oppressione e lo svantaggio esperito in circostanze sociali peculiari. Ciò significa che ci sono differenti ontologie della disabilità che si collocano nel corpo costruito dal sapere biomedico, nella relazione individuale al proprio corpo, nelle relazioni delle persone disabili col mondo sociale e tra una società strutturata (nella dimensione economica, assistenziale, culturale e ideologica) e la persona che ne è parte.

La maggior parte del lavoro di teorizzazione si è concentrato comunque sulle conseguenze disabilitanti di un'invalidità attraverso l'analisi della gestione dei sintomi e della relazione medico-paziente. Più recentemente, il crescente interesse per la relazione tra corpo e identità ha portato l'analisi dell'esperienza della malattia o della disabilità a concentrarsi sul significato dell'incorporamento dell'esperienza, spostando l'accento dalle interazioni della persona disabile con il sociale al sé e al corpo esperito, incarnato, in cui si rivela il significato della disabilità.

Alcune delle analisi maggiormente significative in tale ambito vengono da persone che hanno provato ad esplorare autobiograficamente le profondità della loro stessa condizione[14], descrivendo l'esperienza della vulnerabilità del corpo come luogo in cui la perdita e l'umiliazione vengono esperiti e offrono la testimonianza della verità della condizione umana. Questi lavori si concentrano sulla prospettiva della persona malata o invalida, sottolineando la dimensione della malattia come esperienza sociale ad un tempo interna ed esterna al corpo. Infatti essa diventa la via per esplorare le questioni di fondo relative alla natura del sé nel mondo e le strutture fondamentali del significato dell'esistenza personale.

13. Gareth W. (2001), *Theorizing Disability*, in *Handbook of disability studies*, Sage Publications Inc., London, pp. 123-142.

14. Murphy R. (1987), *The Body Silent*, Holt, New York.