

Da un *pensiero territorio* a un *pensiero mondo*¹

Frontiere da difendere o da attraversare?

Denis Poizat

Docente presso l'Università Lyon 2, specialista in Educazione comparata

forum

Sommario

L'articolo approfondisce la tematica dell'inganno del pensiero frazionato e la sfida del pensiero di un mondo unico, prendendo in considerazione la logica spaziale e il territorio «riservato». Si analizzano le scienze che confermano la percezione frazionata, come un pensiero arcipelago, del mondo e le scienze che lavorano per far vivere il pensiero arcipelago come un sistema unico e complesso. L'inganno del sogno di purezza. La seduzione ambigua degli spazi protetti. La domanda di inclusione. Ma siamo sotto lo stesso cielo: gli universi condivisi. Vengono altresì esaminate le influenze della globalizzazione sulle politiche educative inclusive. La riflessione internazionale sull'equità in educazione rischia di non tenere conto della popolazione con disabilità, più attenta ad altre rivendicazioni meglio mediatizzate, provocando in questo modo alcune delle riflessioni fondamentali sulla giustizia in educazione.

Parole chiave

Disabilità, Politiche educative inclusive, *Pensiero mondo*, Globalizzazione, Universi condivisi.

Territori riservati agli universi condivisi

Come passare da un *pensiero territorio* a un *pensiero mondo*? Questa sfida richiede un mutamento da territori chiusi verso universi condivisi per coloro che dai sistemi di educazione e di formazione vengono accolti ancora a fatica in certi luoghi, eccezionalmente in altri.

La mia proposta prende le mosse da tre riflessioni. La prima attinge idee dal dina-

mismo intellettuale, politico e commerciale del XVI secolo, che esplorando il mondo e scoprendo i suoi abitanti ha anticipato l'orientamento scientifico del XVIII e del XIX secolo. La sua descrizione meticolosa strutturò la conoscenza dell'uomo secondo una logica spaziale e un pensiero del territorio «riservato». Questa spartizione territoriale e umana, che ha fatto della differenza la chiave di interpretazione del nostro mondo, ha costituito indubbiamente

¹ Tratto da *Education et handicap*, Toulouse, Érès, 2004. Traduzione di Giovanna Canevaro.

uno strumento di dominio talvolta sfrenato sui popoli «altri», modellando il sentimento di superiorità di certi gruppi. Ha modellato, svuotando di contenuto la credenza nell'inferiorità di altri gruppi umani. La seconda riflessione si ispira a un fatto concomitante alla spartizione dell'umano: nelle società pre-industrializzate e industrializzate abbiamo edificato e generalizzato gli spazi protetti per soggetti che vivono la disabilità.

Dare un posto a ciascuno in una società, organizzarla, controllarla e limitarla in un territorio circoscritto e codificato in nome di uno pseudo-progetto caritatevole: una simile eredità ha segnato le memorie delle società. Infine, mostrerò come questi due elementi si trovino oggi in contrasto con la rivendicazione internazionale per l'inclusione scolastica. È una rivendicazione che invia dalla fine del XX secolo messaggi alle politiche educative. Lo fa non individualmente e frammentariamente, ma in modo federato, cosicché l'universo della disabilità scivola ormai verso un modello del *pensiero mondo*, allontanandosi progressivamente dall'insularizzazione² nella quale sono talvolta costretti il pensiero, la ricerca e le pratiche sulla disabilità, per raggiungere una diversità geopolitica e culturale. La chiamerò, facendo riferimento a Edouard Glissant, la *pensée archipelique*, il pensiero arcipelago/il pensiero plurale.

Questa metafora dell'arcipelago è un passaggio verso la costruzione di un *pensiero mondo*. Non è soltanto un ulteriore commento sulla mondializzazione/globalizzazione, ma un pensiero dove si elabora ben di più del flusso o dello scambio: un tentativo di lasciare un'impronta nella coscienza collettiva del mondo.

I territori riservati

Nel XIX secolo, la Svizzera fu teatro della controversia tra lo studioso Karl Vogt, professore all'Università di Ginevra (Vogt, 1878), e alcuni individui di confessione protestante che proclamavano le loro convinzioni egalarie. Quando venne apostrofato dalla comunità religiosa a proposito delle sue concezioni sull'evoluzione della specie umana, lo studioso rispose: «È meglio essere una scimmia perfezionata che un Adamo degenerato».

Lo storico André Pichot (2000) sottolinea come il sogno di purezza così vivace in certe società si sia fondato sulla fortuna raggiunta da un'ideologia di suddivisione dell'umanità in classi. «La tavola tassonomica delle dodici specie e delle trentasei razze umane» elaborata nel XIX secolo da Ernst Hæckel (1874) permette di distinguere approssimativamente le specie umane che si suppone siano differenti: la specie Papou (*homo papua*), suddivisa in quattro razze, la specie Ottenotta (*homo hottentus*), composta dai celebri boscimani del Capo di Buona Speranza; la specie Caffre (*homo cafer*), che si trova in Africa sud-orientale, a sud dell'Africa centrale o in Africa sud-continentale; la specie Nègre (*homo niger*) si incontra invece nel Paese di Tibù, nel Sudan, in Senegambia e in Nigrizia.

Così si sarebbe dovuta strutturare la divisione del mondo operata dai rappresentanti della scienza dell'epoca, tradotti in diverse lingue: Darwin, Gobineau, Vacher de Lapouge e molti altri. Naturalmente, *Le tableau taxonomique des douze espèces et des trente-six races humaines* secondo Ernst Hæckel è scientificamente falso, ma la classificazione dell'uomo sulla base di una tipologia morfologica rimane viva a testimonianza dell'ideologia socio-darwiniana del XIX secolo. Permane in certe società dove si continua ad attribuire a un supposto tipo morfologico un superiore valore intrinseco.

² Si deve il concetto di insularizzazione della disabilità a Charles Gardou (2002).

Ma a leggere bene questo sogno della società pura, si rivela chiaramente la relazione tra la classificazione degli esseri umani e il territorio che occupano. La categorizzazione degli uomini in specie, razze o altro non è fluttuante nello spazio. A ogni genere, a ogni tipo, a ogni categoria viene assegnato il suo territorio. La razza iperboreana della specie *homo articus* si trova secondo Ernst Hæckel nel nord-est dell'Asia, e non è presente nel sud-est. Territorio e razza sono così indissociabili e hanno costituito a lungo un fatto poco contestato dalla sistemazione umana in una logica dell'appartenenza sia territoriale che razziale.

Ma in questi territori riservati, segnati dall'appartenenza a una razza (*racialisme*), si dimentica spesso l'assegnazione concomitante e prolungata delle persone in situazione di disabilità a territori specifici, un'assegnazione sostenuta da quando loro vivono in residenza «protetta».

Gli spazi protetti

L'assegnazione degli individui a residenza «protetta» è stata a lungo nascosta con il pretesto che si trattava di un progetto altruistico. Nel corso del XVII secolo in Francia si sono volute indagare le cause di ciò che si considerava allora la mostruosità. In quell'epoca, la deformità si inquadra in uno spazio che le era chiaramente designato, per carità si pensava allora. Lo storico Henri-Jacques Sticker (1997, p. 101), nell'affermare che, in questa età classica, ogni potere che l'ostentazione della carità ha sempre contribuito, nei fatti se non intenzionalmente, a questa azione del potere politico di inquadrare la devianza, si mostra molto vicino alle analisi di Michel Foucault (1995, pp. 166 ss.). Il filosofo ricorda effettivamente che l'arte della ripartizione degli individui nello spazio è innanzitutto un

fatto disciplinare. Erige una chiusura, edifica uno spazio diverso da tutti gli altri, chiuso su se stesso e sui suoi occupanti. Alla chiusura si aggiungono la suddivisione in gruppi, la superspecificazione degli individui e la lotta costante contro l'agglomerazione diffusa delle persone. Questa gestione dello spazio è codificata dall'edificazione di sedi funzionali, utili a massimizzare la produttività dei compiti ai quali sono sottomessi gli individui.

La descrizione degli spazi di concentrazione vale oggi principalmente per la prigione nelle società contemporanee, ma l'analisi di Henri-Jacques Sticker a proposito del movimento alienista all'inizio del XX secolo e del riadattamento nel secondo dopoguerra in Europa non è tanto lontana, con una differenza però: questa assegnazione a un territorio non rientra più in un pretesto caritatevole ma in una logica di riassegnazione dell'individuo in territori specifici. Queste forme di assegnazione degli individui a luoghi separati dalla vita in comune è, si dice a volte, un male minore. Tuttavia, ricorda Vladimir Janklevitch (1993), un male anche minimo resta un male. Non è affatto sorprendente che su questo ostacolo si scontri la rivendicazione dei genitori per un'educazione più inclusiva.

Gli universi condivisi

La domanda di inclusione di bambini e adolescenti in situazione di handicap in scuole per tutti gli alunni rivela un possibile contrasto tra territori chiusi e terre aperte. È una domanda che si manifesta *come un grido del mondo*, per citare Edouard Glissant.

Questo grido si oppone a ogni intento che possa assomigliare, da vicino o da lontano, a un tentativo di scartare bambini con disabilità quando possano obiettivamente beneficiare dell'offerta scolastica. Questo spazio protetto, rappresentato dalla classe specializzata,

l'istituzione per bambini «differenti», tutto ciò viene talvolta percepito come un'aggressione indiretta. È una rimostranza che invoca il crollo di una linea di demarcazione tra spazio condiviso e spazio protetto, è una marcia verso una vera presenza al mondo. L'antropologo americano Ward Goodenough ricordava: «abitare è essere membro». Nel senso originario, il territorio è un'estensione dove vive un gruppo umano sottomesso a una giurisdizione. Ma certi spazi rimangono ancora inibiti a chi pure di diritto potrebbe vivere e imparare lì. Allora è normale, prevedibile, auspicabile persino, che questa domanda si affermi e talvolta rumoreggi. Per alcuni, la scuola è ancora un orizzonte lontano. Per troppi studenti l'accesso all'Università viene tuttora rifiutato perché capita ancora che non ci siano né i locali né le volontà individuali necessarie. Si sa bene che le procedure di accesso per gli alunni con disabilità sono minuziosamente messe in opera nei Paesi con indirizzi scolastici separati, che le commissioni decidono secondo la *métro-manie* (la mania della quantificazione) di test e misurazioni. Per questo motivo ancora troppi genitori conoscono le difficoltà di iscrizione dei loro bambini in un istituto scolastico, difficoltà che li costringono talvolta a entrare in conflitto aperto con le istituzioni.

Il conflitto tra individui e istituzioni non concerne la sola scolarizzazione di bambini e adolescenti. I progressi in questo campo, anche se restano certamente insufficienti, sono reali nei Paesi industrializzati. La domanda delle famiglie mira anche al riconoscimento dei diritti all'educazione in uno spazio condiviso. Non è sorprendente che le famiglie alle quali viene rifiutata l'iscrizione di un bambino si lancino in battaglie aperte, più frontali e più numerose. Sostenuta da associazioni, la loro azione consiste spesso, in un primo tempo, in una ricerca di informazioni e in una richiesta di appoggio. Questo impegno si colloca nel

solco tracciato dalle lobby inglesi del XVIII secolo, che assediavano la Camera dei Lords nel *corridoio* del potere. Ma quando la lobby non è sufficiente, il conflitto diventa a volte necessario. Bisogna vedere lì qualcosa che va ben al di là della ricerca di un semplice accordo arbitrato dal diritto. È una forma di socializzazione tra una società e i suoi membri. Denunciando lo scandalo, le famiglie mostrano la necessità di un passaggio verso una società organizzata sulla base di un nuovo contratto. Va così crescendo la mobilitazione delle conoscenze in quella che diventa una battaglia giuridica, mediatica e politica. La denuncia di uno scandalo si accompagna sempre a un sapere. Le famiglie e le associazioni di genitori fanno ricerche. Integrano la loro domanda con i rapporti degli organismi internazionali o le istanze europee. Quindi, la controversia e il suo regolamento appaiono come una forza regolatrice. Rifiutando di vedere il conflitto in una sola ottica distruttrice, anche il sociologo Georg Simmel (1995) ricorda che la pace è sempre latente nella battaglia. Il suo significato polisemico rappresenta, nel linguaggio condiviso del diritto, una forma paradossale di soluzione pacificatrice.

In questo spirito, uno può essere colpito dall'ampia modificazione intervenuta a partire dagli anni Novanta. Oltre alla rivendicazione e al conflitto tra l'individuo e l'istituzione, c'è la crescita di una domanda di inclusione collettiva locale, a livello internazionale. Non è più una rivendicazione delle famiglie isolate, ma delle famiglie raggruppate, non associa più unicamente gruppi privati ma Stati e istituzioni internazionali. È in questa direzione che si elabora oggi il *pensiero mondo*. Si basa su una nuova flessibilità della domanda, organizzata ma mobile, che si rivolge ai sistemi educativi, si incarna in un sistema stabile di pratiche rivendicative, che è nello stesso tempo più preciso e più solidale e costituisce una forma

di ingiunzione ai responsabili dei sistemi educativi ormai condannati a adottare ambiti di azione rinnovati per le politiche pubbliche. Costrette a giustificare chiaramente le loro decisioni, le politiche dei sistemi educativi non possono accontentarsi di una sovran-tendenza a distanza, ma devono sforzarsi di essere più vicine alle difficoltà delle famiglie e degli insegnanti.

Eppure, una politica pubblica è il risultato di diverse influenze, di rappresentazioni delle sfide socio-politiche, di adeguamenti e di negoziazioni. Le azioni alla fine prese in considerazione sono ispirate da quello che si è convenuto chiamare in materia di analisi di politica pubblica «l'enunciato di una teoria generale di azione». Si è creduto a lungo, a proposito della disabilità, che l'ambizione degli uomini non potesse andare contro la forza di un destino biologico. Il responsabile politico in questo campo fa fatica, a volte, a considerare il potenziale della propria azione di fronte alle forze implacabili della biologia, dell'ereditarietà o, più generalmente, delle limitazioni del corpo e dello spirito. Charles Gardou (2002) ricorda che prima del 1965, in Francia, venivano dichiarati incapaci di imparare a leggere e a scrivere i bambini affetti da trisomia 21. Davanti a questa incapacità supposta, considerata ineluttabile, «gli uomini hanno inventato il destino, al fine di attribuirgli i disordini dell'Universo che devono governare», ricordava Romain Rolland nel 1914. Come effettivamente orientare i sistemi educativi nel senso del progresso dell'inclusione? La diversità dei livelli di sviluppo economico e il volontarismo più o meno marcato delle politiche pubbliche sembrano i fattori più visibili di questa marcia, mentre invece altri elementi, più profondi, di ordine antropologico, storico o psicologico contrastano questa prospettiva.

La globalizzazione — percepita da taluni come una minaccia, considerata da altri

come una potente leva di sviluppo grazie agli scambi economici e culturali che suscita — gioca un ruolo ancora opaco nella messa in opera dell'educazione inclusiva. Inizialmente applicata all'evoluzione dell'economia con la realizzazione di un libero scambio generalizzato, è stata così naturalmente consacrata alla circolazione delle idee. Ma l'apparente superamento dello Stato-nazione a vantaggio di una società civile mondiale emergente non è probabilmente altro che un'illusione un poco ingenua. La globalizzazione che conosciamo è soltanto l'ultimo sviluppo di un processo antico, quello dell'era industriale europea del XVIII secolo e, molto prima, quello dell'inizio dei tempi moderni, nel XV secolo. Fenomeno storico diventato soggetto di attualità, la globalizzazione costituisce più un cambiamento di ritmo che una rottura storica radicale. Le analisi geopolitiche recenti (Brasbavsky, 2000; Montbrial, 2002) mostrano che le società si strutturano come in una clessidra, dove le parti inferiore e superiore comunicano mediante un legame tenue, mentre una volta erano strutturate a piramide, quindi con una base più larga, meno iniqua. Di fronte a questa situazione, proprio in merito all'installazione di società scisse, la globalizzazione contemporanea deve rispondere alla sfida «dell'utopia del cerchio e della circolazione», all'interno della quale i sistemi educativi sembrano costretti a organizzare i loro percorsi di insegnamento secondo il metodo della circolazione dolce invece che secondo quello dei compartimenti stagni.

Alla fine del XX secolo, il mercato dell'educazione ammontava a più di 2.000 miliardi di dollari (Guttman, 2000) — la ventesima parte del PIL planetario —, somma di cui un quinto spettava al settore privato, il che può far temere tre orientamenti possibili. Organizzata in maniera crescente dal settore privato, in particolar modo associativo,

la scolarizzazione dei bambini e adolescenti con disabilità dipenderà troppo spesso dalle volontà private nei Paesi in via di sviluppo e sarà segnata dalla cancellazione delle politiche pubbliche. Un'altra ipotesi, che mi sembra la più credibile, consiste in un livello di sviluppo dei sistemi educativi estremamente lento nei prossimi decenni nei Paesi a basso reddito, accompagnato in parallelo da un decremento dello sviluppo dell'educazione inclusiva nei Paesi in via di sviluppo, che non verrà compensato dal settore privato, a causa dell'organizzazione sempre più a forma di clessidra delle società. Le solidarietà tra

le classi sociali, che nelle società piramidali potevano ancora giocare un ruolo, sono adesso rimesse in discussione anche nelle società di *social-welfare* del Nord Europa.

Infine, è possibile che la riflessione internazionale sull'equità nel campo dell'educazione non tenga sufficientemente conto della popolazione con disabilità, il più delle volte per ignoranza del problema, essendo più attenta ad altre rivendicazioni meglio mediatizzate, e provocando in questo modo alcune delle riflessioni fondamentali sulla giustizia in educazione (Poizat, 2010).

From territorial thinking to world thinking. Borders to defend or to cross?

Abstract

The article examines the topic of the fallacy of fractioned thinking and the challenge of one world thinking. It takes into account spatial logic and «reserved» territory. Furthermore it analyses sciences that confirm fractioned thinking as a kind of archipelago thinking, and sciences that try to make archipelago thinking work as a single, complex system. The fallacy of the dream of purity. The ambiguous seduction of protected spaces. The demand for inclusion. But we live under the same sky: shared universes. The article examines also the influences of globalisation on inclusive educational policies. International reflection on equality in education risks leaving out people with disabilities, as it is more sensitive to other better publicised demands, thus provoking vital reflection on justice in education.

Keywords

Disability, Inclusive educational policies, Global thinking, Shared universes.

Autore per corrispondenza

Denis Poizat
 Université Lyon 2
 17, Rue de la Vieille
 69001 Lyon
 E-mail: denis.poizat@univ-lyon2.fr

Bibliografia

- Braslavsky C. (2000), *Les enjeux de la mondialisation: Les grands débats éducatifs aujourd'hui*, «Revue de Sèvres», vol. 27, pp. 33-49.
- Foucault M. (1995), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- Gardou C. (2002), *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Ramonville Saint-Aigne, Érès.
- Glissant E. (1997), *Le traité du Tout-Monde*, Paris, Gallimard.
- Guttman C. (a cura di) (2000), *Education, un marché de 2000 milliards de dollars*, «Le Courrier de l'Unesco», vol. 11, pp. 13-85.
- Häckel E. (1874), *Histoire de la création des êtres organisés d'après les lois naturelles*, trad. fr. Ch. Létourneau, Paris, Reinwald.
- Janklevitch V. (1993), *Le pur et l'impur*, Paris, Flammarion.
- Montbrial T. (2002), *L'action et le système du monde*, Paris, PUF.
- Pichot A. (2000), *La société pure, de Darwin à Hitler*, Paris, Flammarion.
- Poizat D. (2010), *Légitimité et illégitimité des catégories de population dans la réflexion internationale sur l'équité en éducation. Cas de la catégorisation «ethnique» et des personnes en situation de handicap*. In M. Pilon, J.Y. Martin e A. Carry (a cura di), *Droit à l'éducation*, Paris, Archives Contemporaines, pp. 53-69.
- Rolland R. (1914), *Au-dessus de la mêlée*, «Journal de Genève», Septembre.
- Simmel G. (1995), *Le conflit*, Paris, Circé.
- Sticker H.J. (1997), *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Dunod.
- Vogt K. (1878), *Leçons sur l'homme, sa place dans la création et dans l'histoire de la terre*, trad. fr. J.J. Moulinié, Paris, Reinwald.