

Anno VI, Edizione I - Dicembre 2020

RIVISTA ITALIANA DI ANTROPOLOGIA APPLICATA



ISSN 2499-1848

Direttore Responsabile

Simone Borile, Direttore Generale della Scuola Superiore Universitaria per Mediatori Linguistici CIELS di Padova, SSML di Brescia e SSML IUM di Roma, nonché Presidente del Corso di Studi Triennale in Scienze della Mediazione Linguistica, e docente di Antropologia della Violenza e Fenomeni di Devianza all'interno dello stesso corso universitario.

Comitato Scientifico

Ivano Spano, Professore Ordinario di Sociologia Generale e dell'Educazione presso l'Università di Padova.

Alessandro Mariani, Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale nell'Università degli Studi di Firenze, presso la Facoltà di Scienze della Formazione.

Maurizio Mistri, Professore Associato in Economia Internazionale presso l'Università di Padova e studioso senior di Economia Internazionale.

Vittorio Alberto Torbianelli, Professore Associato nel settore scientifico disciplinare dell'Economia Applicata presso il Dipartimento di Scienze Economiche Aziendali Matematiche e Statistiche dell'Università degli Studi di Trieste.

Gianluigi Cecchini, Professore Associato di Diritto Internazionale, presso l'Università di Trieste.

José Manuel De Morais Anes, Member of two University Research Centers, the CEDIS (in Security and Law) of the Faculty of Law of the New University and CLIPSIS (Security and International Relations) of the Universidade Lusíada de Lisboa.

Slobodan I. Marković, Phd Ful professor Faculty of Law and Business Dr Lazar Vrkatic in NoviSad, University Belgrade.

Fabio Quassoli, Professore Associato presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Milano-Bicocca.

Cesare La Mantia, Professore Associato per il settore scientifico disciplinare M-STO/03 Storia dell'Europa Orientale presso la facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Trieste.

José Francisco Medina Montero, Professore Associato per il settore scientifico-disciplinare L-LIN/07 Lingua e Traduzione – Lingua Spagnola presso il Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione (IUSLIT), Sezione di Studi in Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT), dell'Università degli Studi di Trieste.

Desirée Pangerc, Antropologa applicata, membro del Royal Anthropological Institute.

Dan Podjed, Phd in Ethnology and Cultural Anthropology, University of Ljubljana.

Lucia Regolin, Professore Associato confermato presso il Dipartimento di Psicologia Generale dell'Università di Padova.

Comitato di Redazione

Abbondanza Angelicchio, Roberta Dassie, Veronica Piovan.

Segreteria di Redazione

Daniela Berto, Monica Bettella.

e-mail: rivistaitalianadianthropologia@ciels.it

Grafic Designer

Luca Pastorino

Web master

Kleber Alessandro De Oliveira Moreira

Direzione e Redazione

Campus Ciels

Via S. Venier, 200

35127 Padova

rivistaitalianadiantropologia@ciels.it

Presentazione dei contributi e referaggio

Gli articoli da sottoporre alla Rivista vanno spediti in formato Word alla sede della redazione previa valutazione della Direzione circa l'attinenza del tema trattato con quelli oggetto della Rivista; ciascun lavoro sarà sottoposto in forma assolutamente anonima a referees che decideranno sulla pubblicazione senza modifiche, con modifiche ovvero sulla non pubblicazione.

Anno VI, Edizione Numero 2 – Dicembre 2020

31 Dicembre 2020 – Padova

Registrazione al Tribunale di Padova n. 2394 del 21/10/2015.

ISSN: 2499-1848

Tutti i diritti riservati.

È consentita la riproduzione esclusivamente a fini didattici e non commerciali, a condizione che venga citata la fonte.

La rivista è fruibile dal sito www.rivistadiantropologia.it

LA RIVISTA

L'idea e l'esigenza di creare la "Rivista Italiana di Antropologia Applicata – Analisi dei Processi Socioculturali nella società contemporanea", nasce dalla necessità di rendere di facile fruizione e di ampia diffusione, i risultati delle ricerche e degli studi in ambito socio-culturale. Gli studi e le ricerche non saranno però le sole pubblicazioni presenti nella Rivista; infatti, la stessa, è pensata per essere luogo di incontro e di confronto per tutti gli studiosi del settore. Si auspica che tale confronto socio-antropologico, calato in una prospettiva multidisciplinare e multifattoriale, che consente di elaborare approcci di analisi dei contesti culturali, possa essere foriero di nuove iniziative di ricerca e di studio.

Le riflessioni con i diversi specialisti del settore consentono di avanzare proposte di studio e conseguimento di risultati attraverso l'esperienza vissuta e l'interpretazionismo dell'inevitabile cambiamento della società e del rapporto che l'uomo crea, attraverso i suoi legami sociali con essa.

Il progetto scientifico si propone quindi di convergere su obiettivi strategici attraverso l'acquisizione di modelli interpretativi applicati alle realtà, ai singoli contesti, all'uomo nelle sue più totali manifestazioni sociali e culturali.

La cadenza delle uscite è semestrale, con "Numeri Speciali" pensati per divulgare i risultati raggiunti al termine dei vari progetti in atto, o in caso di particolari contingenze.

È presente, inoltre, una "Rubrica Aperta" volta ad accogliere liberi contributi di particolare rilevanza scientifica.

Il Direttore Responsabile
Prof. Simone Borile

L'EDITORIALE

Questo è il secondo numero dell'Anno VI della Rivista Italiana di Antropologia Applicata dedicato a "*Etnografia dei territori, isolamento sociale, restrizione dello spazio, nuovi riferimenti culturali*". Si tratta dell'edizione semestrale, contenente articoli su differenti temi.

Gli autori di questo numero sono:

Giacomo Buoncompagni, in "*Il virus pandemico tra politiche della sicurezza, trauma e terrorismo*" analizzerà alcuni casi principalmente legati alla sicurezza informatica, al terrorismo nell'attuale emergenza sanitaria e al concetto di trauma culturale applicato al virus Covid-19.

Alice Colombo, in "*Abilmente a scuola. Dall'inserimento scolastico verso l'inclusione sociale delle persone con disabilità in Etiopia*", riportando l'esperienza scolastica di un piccolo gruppo di ragazzi e ragazze con disabilità in Etiopia, cerca di evidenziare il ruolo che il background socioculturale degli attori e le risorse disponibili nel contesto ricoprono nel garantire l'integrazione scolastica delle persone con disabilità.

Lorenza Perini, in "*Casa dolce casa o il ritorno della casa prigioniera? Antropologie dell'abitare contemporaneo*" si pone un semplice quesito, quale è il significato che oggi la casa ha nelle nostre città e nelle nostre vite. Inoltre, ricostruisce brevemente lo stato dell'arte della relazione tra città, pianificazione urbana e ruolo degli abitanti nella produzione di politiche pubbliche. Cerca di trasformare il significato che diamo allo spazio domestico e ripensa alle funzioni che attribuiamo a quelli spazi: una sfida per il futuro in tempi di pandemia.

L'uscita del primo numero dell'Anno VII della Rivista è programmata per Giugno 2021 e avrà per titolo: "*Disabilità e diversità*". Il termine ultimo per la consegna dei contributi viene fissato per il 15 maggio 2021.

The release of the second issue of the Year VII of the Journal is scheduled for June 2021 and will be entitled "*Disability and diversity*". The deadline for submitting contributions is 15 May 2021.

Attendiamo i vostri contributi.

Buon lavoro

Il Direttore Responsabile

Prof. Simone Borile

RIVISTA ITALIANA DI ANTROPOLOGIA APPLICATA

Diretta da Simone Borile

Numero II – Dicembre 2020

A cura di Simone Borile

Indice

IL VIRUS PANDEMICO TRA POLITICHE DELLA SICUREZZA, TRAUMA E TERRORISMO

THE PANDEMIC VIRUS BETWEEN SECURITY POLICIES, TRAUMA AND TERRORISM

di Giacomo Buoncompagni 7

***ABILMENTE A SCUOLA. DALL'INSERIMENTO SCOLASTICO VERSO L'INCLUSIONE
SOCIALE DELLE PERSONE CON DISABILITÀ IN ETIOPIA***

***ABLY AT SCHOOL. FROM SCHOOL INTEGRATION TOWARDS SOCIAL INCLUSION OF
PERSONS WITH DISABILITIES IN ETHIOPIA***

di Alice Colombo 18

***CASA DOLCE CASA O IL RITORNO DELLA CASA PRIGIONE? ANTROPOLOGIE
DELL'ABITARE CONTEMPORANEO***

***HOME SWEET HOME OR THE RETURN OF THE PRISON HOME? ANTHROPOLOGIES OF THE
CONTEMPORARY LIVING***

di Lorenza Perini..... 40

IL VIRUS PANDEMICO TRA POLITICHE DELLA SICUREZZA, TRAUMA E TERRORISMO

THE PANDEMIC VIRUS BETWEEN SECURITY POLICIES, TRAUMA AND TERRORISM

di Giacomo Buoncompagni

Abstract

Restrictions adopted by governments around the world have left their mark on many weak and at-risk individuals. According to a UN report, the forced quarantine that has forced tens of millions of people to lock themselves in their homes for weeks has caused an increase in abuse and violence against the most vulnerable. The stress of the quarantine, the uncertainty of losing their jobs and possible proximity day and night with the attackers have triggered dozens of calls for help. The situation has also worsened due to the tension linked to the economic uncertainties surrounding the pandemic. In the current situation there is increased global tension and insecurity, already visible in digital environments. The following document will analyse some cases mainly related to cyber security, terrorism in the current health emergency and the concept of cultural trauma applied to the Covid-19 virus.

Keywords: cyber violence, digital media, Covid-19, terrorism, cultural trauma, emergency

Introduzione

La rivoluzione tecnologica digitale ha reso la sanità uno dei settori più importanti, in grado di ospitare l'innovazione e la tecnologia, nuove forme di comunicazione ed assistenza 2.0, ma allo stesso tempo, anche un numero elevato di attacchi informatici¹.

Le conseguenze possono essere rilevanti in termini di benessere del paziente, in quanto, nella maggioranza dei casi, i cyber-criminali chiedono un riscatto vero e proprio e agiscono bloccando l'accesso ai dati o rivendendo i dati al mercato nero del *deep web*, il lato oscuro della Rete.

Due le tipologie di cyber-attacco generalmente utilizzati: il "sequestro" dei dati e delle infrastrutture che vengono resi illeggibili e inutilizzabili e l'altra questione, il furto di dati personali (comprese le cartelle cliniche).

Ciò avviene perché sequestrare informazioni di questa natura si traduce, per le strutture socio-sanitarie, nell'impossibilità di erogare i propri servizi e quindi mettere a serio rischio la salute e la vita delle persone.

¹ <https://sicurezza.net/dati-trend/nel-2019-cyber-attacchi-per-due-terzi-delle-aziende-del-settore-sanitario>

Nel mese di gennaio 2017 i Ministri della salute dei Paesi OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) hanno invitato gli Stati membri ad adottare un sistema di regole comuni che consenta l'utilizzo e il riutilizzo dei dati sanitari per fini di pubblico interesse nel pieno rispetto della privacy delle persone.

La "Raccomandazione sulla governance dei dati relativi alla salute" (*Recommendation on Health Data Governance*) è stata adottata dal Consiglio dell'OCSE il 13 dicembre 2016, ma è stata resa pubblica solo dopo la sua approvazione da parte dei Ministri competenti, nell'incontro a Parigi².

L'obiettivo del documento era quello di offrire indicazioni utili a migliorare e rendere più efficiente il sistema sanitario nei Paesi aderenti all'organizzazione, favorendo la creazione di una piattaforma condivisa per la corretta gestione dei dati sanitari trattati per la salute pubblica, per scopi statistici e di ricerca scientifica, nonché per la fornitura dei servizi offerti.

L'OCSE ritiene che, se ben implementate nei rispettivi Paesi, le indicazioni contribuiranno anche a migliorare la qualità dell'assistenza sanitaria e, di conseguenza, a sviluppare una società "in buona salute".

Tali obiettivi dovranno però essere perseguiti promuovendo e tutelando le libertà individuali e la protezione dei dati personali, a carattere sensibile, di chi usufruisce dei servizi sanitari.

L'insicurezza sanitaria nella pandemia

Allo stato attuale, in piena crisi sanitaria ed economica, Ursula von der Leyen, Presidente della Commissione europea, ha recentemente sottolineato come il crimine informatico nell'UE sia in continuo aumento a causa dell'epidemia di coronavirus.

I criminali informatici stanno approfittando della crescente quantità di tempo che le persone trascorrono online a causa delle nuove misure adottate dagli Stati membri per fermare la diffusione del virus.

"Ci seguono online e sfruttano le nostre preoccupazioni per il coronavirus. La nostra paura diventa la loro opportunità commerciale", ha detto von der Leyen in un video messaggio (24 marzo 2020)³.

Di conseguenza l'agenzia di polizia Europol sta combattendo la tratta di "medicinali" contraffatti del coronavirus e allo stesso tempo, il commissario per il mercato interno, Thierry Breton, sta consultando gli operatori di telecomunicazioni su come proteggere le reti dell'UE dagli attacchi informatici.

Anche il team europeo impegnato a rispondere agli incidenti in materia di sicurezza informatica (CSIRT) ha alzato il livello di allerta, sta sollecitando una forte "resilienza informatica" (*cyber-resilience*) durante questo periodo specifico come forma di risposta strategica alle crisi⁴.

Nel frattempo, sempre più ospedali, centri di ricerca e centri medici vengono presi di mira da unità informatiche organizzate che cercano informazioni, intelligence e accessibilità del sistema.

Secondo Lukasz Olejnik, ricercatore e consulente indipendente di cyber-sicurezza che ha analizzato questo fenomeno, le misure inattese e straordinarie di oggi aumentano il rischio cibernetico in molti modi che non abbiamo mai visto prima.

² <https://www.privacy.it/2017/01/26/ocse-rispettare-la-privacy-nellutilizzo-dei-dati-sanitari/>

³ https://www.tgcom24.mediaset.it/mondo/coronavirus-von-der-leyen-in-aumento-i-medicinali-contraffatti_16516899-202002a.shtml

⁴ <https://www.agendadigitale.eu/sicurezza/cybersecurity-che-significa-la-resilienza-cuore-della-nuova-strategia-ue/>

La crisi del coronavirus è tristemente allettante per lo sfruttamento poiché le persone potrebbero essere più facili da truffare usando il "tema del coronavirus" perché ora tutti lo conoscono.

L'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) ha recentemente allertato cittadini e Istituzioni circa la possibilità di ricevere *fake news*, messaggi e-mail sospetti che tentano di sfruttare l'emergenza Covid-19 per estorcere denaro e dati sensibili.

Non è un caso se i tentativi di pirateria informatica contro i sistemi informatici dell'OMS, in particolare, e i suoi partner, siano aumentati pochi giorni dopo la dichiarazione ufficiale di pandemia globale⁵.

Sebbene l'obiettivo di questi attacchi non sia sempre così chiaro, si potrebbe presumere una moltitudine di motivi per attaccare importanti organizzazioni sanitarie durante questa pandemia.

Ad esempio, i criminali informatici potrebbero essere alla ricerca di informazioni su cure, test o vaccini relativi al coronavirus da vendere nel mercato nero, crittografare i dati sensibili e conservarli per riscatto o semplicemente interrompere l'operabilità dell'istituzione.

Le tecniche viste dall'inizio dell'anno includono e-mail fasulle con collegamenti che affermano di avere aggiornamenti importanti, che una volta cliccati su portano a dispositivi infetti.

Questi tentativi di *phishing* sono stati osservati in diversi paesi e possono portare alla perdita di denaro e dati sensibili; sono attacchi versatili e possono essere condotti attraverso vari media e tecniche, adattati a diversi settori e monetizzati con molteplici strumenti, tra cui *ransomware*, furto di credenziali, *bitcoin* o frodi.

Di seguito alcuni esempi di truffe online riscontrate finora.

- *Merci non consegnate*: i venditori online dichiarano di avere prodotti richiesti, come pulizie, articoli per la casa e forniture mediche e sanitarie. Effettui un ordine, ma non ricevi mai la tua spedizione. Attrezzature mediche contraffatte, maschere per il viso, disinfettanti per le mani, salviette e ventilatori sono al momento i prodotti più richiesti (e contraffatti);

- *Finte associazioni di beneficenza*: alcuni truffatori usano nomi che assomigliano molto ai nominativi di veri enti di beneficenza impegnati nel sociale o nel mondo della salute a livello nazionale ed internazionale;

- *E-mail, messaggi e phishing falsi*: i truffatori utilizzano e-mail o false informazioni per spingere la vittima a condividere informazioni personali preziose, come numeri di account, numeri di previdenza sociale o ID di accesso e password;

- *Phishing WHO*: comunicazioni apparentemente ufficiali che sembrano provenire dall' sito dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e che solitamente presentano queste caratteristiche: informazioni riservate (nomi utente o password), richiesta di *click* su un determinato link "infetto", invito ad aprire un allegato⁶.

⁵<https://www.cybersecurity360.it/nuove-minacce/coronavirus-in-aumento-campagne-di-phishing-e-malspam-a-tema-covid-19-consigli-per-difendersi/>

⁶ <https://tg24.sky.it/tecnologia/2020/03/06/coronavirus-oms-email.html>



Fig.1 E-mail falsa reca il logo dell'Organizzazione mondiale della sanità. (Sophos Ltd.)

Da tale scenario emergono due aspetti: il primo riguarda la sicurezza nazionale.

In questa fase storica è necessario investire sulla salute e nella sicurezza, ciò significa ripensare i bilanci europei per dedicare risorse strategiche alla ricerca, allo sviluppo e alla formazione, diventa cruciale per il futuro.

NATO ed Unione Europea dovrebbero dotarsi urgentemente di una politica di bio-sicurezza efficace, ben strutturata e persino meglio finanziata: la vera strategia per resistenza agli attacchi di pandemia sta nella logistica, o meglio, nell'aver e ottenere più ospedali, letti, specialisti, infermieri, macchinari e medicine .

Il secondo punto riguarda il livello di collaborazione tra media, cittadini e istituzioni.

Comunicare in modo corretto e ordinato, accettare le restrizioni e partecipare consapevolmente alla loro applicazione, sono tutti elementi utili a raggiungere il risultato tanto desiderato: sconfiggere il virus e ri-costruire il futuro.

Il Covid-19: esempio di trauma culturale

La nuova pandemia di Coronavirus e le seguenti misure restrittive attivate, il sovraccarico informativo, l'elevato numero di vittime e gli scarsi risultati finora ottenuti in termini di ricerca scientifica nel trovare un vaccino in grado di debellare il covid-19, sono tutti elementi che hanno sconvolto la quotidianità di ogni singolo cittadino a livello globale. Che le numerose morti, la confusione comunicativa, l'intervento tardivo da parte delle istituzioni nazionali ed europee, la mancanza di una cura, la crisi sanitaria prima ed economica poi siano fattori che abbiano gravemente colpito la vita privata e professionale di ogni individuo, non vi è alcun dubbio. Ma come questa situazione di crisi e di emergenza inaspettata venga esattamente percepita e come tali configurazioni influenzino la vita quotidiana collettiva nella "nuova normalità" non è stato ancora sufficientemente concettualizzato.

Le persone hanno bisogno di sicurezza, affetto, ordine e connessione, ma nel momento in cui accade qualcosa che mette a serio rischio il totale soddisfacimento di tali bisogni gli individui rischiano di essere traumatizzati.

Secondo quella che Alexander (2012) definisce “teoria profana del trauma”, quest’ultimo può essere definito come un evento accaduto naturalmente in grado di mandare in frantumi il senso di benessere di un attore individuale e collettivo; “l’essere traumatizzati” è la risposta impulsiva e immediata a tale evento distruttivo.

Gli approcci psicoanalitici e illuministici vedono gli eventi traumatici come uno *shock* improvviso, un colpo alla psiche umana, un fatto che viene percepito, ma in maniera inconsapevole, distorto dunque nell’immaginazione e nella memoria individuale (Spragher, 1998), oppure, una risposta razionale a un cambiamento sociale improvviso, seguito da una risposta altrettanto razionale delle vittime che producono soluzioni e progresso (Neal, 1998).

Provando a superare per un attimo entrambe le posizioni e adottando uno sguardo socioculturale per l’analisi del tema in oggetto, si potrebbe affermare innanzitutto che un evento in quanto tale non sia sufficiente a generare un trauma individuale o collettivo, in quanto i fatti, per loro natura, non sono traumatici; il trauma infatti è più «un’attribuzione socialmente mediata» (Alexander 2012, p.45) che può essere prodotta con o senza il verificarsi di un evento specifico o quando la rappresentazione di questo mira a esagerazioni guidate da forze politiche e sociali rancorose e aggressive.

Richiamando il processo che Anderson (1991) descrive in *Comunità immaginate*, in merito a narrazioni consapevolmente ideologizzate delle storie nazionali, è possibile infatti che un trauma (nel nostro caso specifico) sia il risultato di un evento traumatico “immaginato” legato cioè al processo stesso di immaginazione che interviene nella costruzione del trauma sia che esso sia realmente accaduto, sia che esso non abbia avuto luogo, dove i soggetti coinvolti percepiscono l’esperienza (dandole una forma) solamente attraverso il processo di rappresentazione immaginativa, dunque l’associazione, la condensazione, la reazione estetica (Durkheim, 1912).

Non sono tanto i fattori come l’imprevedibilità o la pericolosità di un fenomeno reale o immaginario a determinare il trauma, quanto piuttosto la rappresentazione pubblica di quegli eventi come fatti imprevisti e pericolosi per l’identità collettiva:

«Solo se il significato consolidato collettivamente viene repentinamente sconvolto, un evento può acquisire lo status di trauma. Sono i “colpi” ai significati a far emergere il senso di shock e paura, non gli eventi stessi. Le strutture di significato vengono più o meno destabilizzate come esito di un processo socioculturale» (Alexander 2012, p.48).

Ogni classe dirigente politica o morale deve tener conto di un problema, di una crisi, di una emergenza e attivarsi per risolverla, ogni società produce a suo modo condizioni disfunzionali o patologiche; il processo socioculturale, che definisce lo *status* di trauma, è fortemente influenzato dalle strutture di potere e dalle sensibilità e le competenze degli attori sociali coinvolti.

Il collasso dell’economia di un paese, una catastrofe naturale, così come un’epidemia sono classificabili senza dubbio come eventi che potrebbero far emergere situazioni di crisi importanti all’interno di un intero paese o di un continente, ma nonostante lo stato di realtà di tali eventi non necessariamente questi diventano traumatici per le collettività colpite.

Affinché un trauma possa emergere a livello della collettività, le crisi sociali devono mutare in crisi culturali.

Un trauma culturale si produce nei momenti in cui i membri di una collettività avvertono di essere stati colpiti da un evento traumatico che ha lasciato un segno indelebile sulla loro coscienza di gruppo (Alexander, 2012).

La rivista di medicina *Lancet* in merito all'impatto psicologico della quarantena, indagando sulle conseguenze psico-sociali di gruppi di soggetti chiusi in casa per prevenire la diffusione di un contagio, in situazioni simili a quella attualmente in corso, ha sottolineato come numerosi soggetti abbiano mostrato sintomi post traumatici da stress, insonnia, ansia, irritabilità, certe volte depressione. In generale, i sentimenti dominanti sono la rabbia e la confusione.

«Il rischio degli arresti domiciliari collettivi, un'esperienza mai vissuta prima – ha scritto la filosofa Donatella Di Cesare sul quotidiano italiano *ilManifesto* – è un'enorme implosione psichica». Secondo Mark Fisher (2012) la salute mentale, non è solo una questione sanitaria, ma è un problema principalmente politico. E se oltre a questo il Covid-19 fosse anche un problema culturale? O meglio, la pandemia globale potrebbe assumere la forma di un "trauma culturale" una volta superata l'emergenza sanitaria (ed economica)? Come questo è stato costruito, come diviene collettivo e come viene rappresentato nelle "arene istituzionali"?

Ciò che definiamo "trauma", nel senso comune, si riferisce a qualcosa "comunemente vissuto e intuitivamente comprensibile" (Alexander, 2012), ma in realtà questo è il prodotto di un articolato lavoro di produzione sociale di significato definito "spirale di significazione". Ciò che diventa traumatico per la collettività non è solo l'evento, ma la sua rappresentazione e questo perché «una cosa sono gli eventi, cosa completamente diversa le rappresentazioni (...) Sono gli attori collettivi "decidono" di rappresentare socialmente il male come una minaccia al loro senso di sé" (Alexander 2012, pg. 49). Si tratta di una vera e propria operazione simbolica, in un certo senso, semplicemente, "raccontare una storia" dove la vittima colpita dal trauma cerca di convincere pubblici sempre più ampi, partendo dal gruppo portatore fino a raggiungere audience più estese, e in alcuni casi, intere società, di essere stati colpiti allo stesso modo dallo stesso evento favorendo spesso la creazione di una sfera pubblica polarizzata e frammentata.

Il processo trauma può essere definito come la distanza che separa un evento dalla sua rappresentazione; Thompson (1998) parla di "processo di rappresentazione" o "spirale di significazione" che comprende quattro dimensioni che potremmo, nel nostro caso, applicare alla situazione emergenziale in corso:

- natura del dolore: Che cosa è davvero accaduto con il covid-19?
- natura delle vittime: Quale gruppo è stato colpito dal virus?
- relazione tra vittime del trauma e *audience*: Chi ascolta le storie delle vittime e come le persone davanti alle tv si identificano con i pazienti?
- attribuzione delle responsabilità: Chi ha provocato il virus, come questo può essersi tramutato in trauma, come superiamo l'emergenza?

Ognuno di queste dimensioni, così come lo stesso processo di rappresentazione, è fortemente legato all'azione di mediazione delle cosiddette "arene istituzionali" e delle gerarchie di stratificazione.

L'arena scientifica, ad esempio, è il luogo del dibattito sulla natura e sulla pericolosità del virus, così come l'arena mass-mediatica è lo spazio dell'infodemia, del sovraccarico informativo sulla

malattia in corso e autore di numerosi conflitti istituzionali; vi è poi l'arena della burocrazia statale che nel caso in esame ha rallentato l'arrivo dei finanziamenti a sostegno di famiglie e imprese italiane così come l'ottenimento degli strumenti sanitari (mascherine, guanti..) utili per la difesa personale e per affrontare la crisi sanitaria ed economica.

Il calo della fiducia nei media e nelle istituzioni e allo stesso tempo le forme di solidarietà sociali che stanno aumentando a livello nazionale ed internazionale hanno generato nuove forme di responsabilità morale e allargato/modificato le identità collettive.

I traumi collettivi non hanno limiti culturali o geografici: essi emergono quanto le collettività sentono di aver subito profonde ferite e quando iniziano a comprendere che anche da una forte crisi è possibile non solo uscire, ma trarne addirittura una lezione.

Il lockdown nel terrore

L'inizio del lockdown nelle principali città europee segna l'inizio del terrore. Non solo quello del virus pandemico, ma anche quello della violenza terroristica. I molteplici attacchi all'interno della città di Vienna, le morti nella Notre Dame di Nizza, sono solo esempi più recenti. Il 16 ottobre scorso un diciottenne ceceno è stato ucciso dalla polizia nei pressi di Parigi dopo aver decapitato un insegnante di storia che aveva mostrato in aula le vignette satiriche su Maometto, 11 le persone fermate nell'ambito delle indagini. Quasi un mese fa, il 25 settembre 2020, quattro persone vennero gravemente ferite con un'arma da taglio a Parigi, proprio nei pressi dell'ormai ex redazione di Charlie Hebdo; l'attacco è stato sferrato da un pakistano di 18 anni, già conosciuto dalla polizia per reati comuni. Un'azione violenta connessa, come confermato dal governo e dall'intelligence francese, alle persone di Saïd e Chérif Kouachi, autori degli attentati del 7 gennaio 2015 proprio nella redazione del giornale satirico Charlie Hebdo in risposta alle pubblicazioni delle vignette raffiguranti il profeta Maometto, e all'attacco del 9 gennaio dello stesso anno nel ristorante kosher del per mano del jihadista Amédy Coulibaly che lasciò un video pre-registrato di rivendicazione degli attacchi, ribadendo la logica belligerante di quelle uccisioni rispetto a quanto la Francia stava facendo contro lo Stato Islamico. In quei casi si registrarono 17 morti tra membri della redazione del giornale, poliziotti e commessi del supermercato.

Nel ciclo di notizie ossessionato dal COVID-19 e nelle agende politiche di tutto il mondo le storie simili sul terrorismo e sugli attacchi terroristici sembravano in gran parte scomparse. Paradossalmente molto prima dell'attuale pandemia, il linguaggio dell'epidemiologia si era rivelato utile per comprendere per analogia il modo in cui il terrorismo funziona come fenomeno che dipende dal contatto e dallo scambio sociale e si espande rapidamente in modo opportunistico quando le difese vengono abbassate. In questi mesi di emergenza globale c'è sicuramente una buona notizia (utile da sottolineare in questa sede): la curva degli attacchi terroristici internazionali è stata effettivamente appiattita, in quanto avendo perso il suo "Califfato fisico", lo Stato islamico sembra aver perso la sua capacità (e forse volontà), di lanciare attacchi in tutto il mondo ben oltre le zone di conflitto.

Ma nonostante il momento storico di crisi sanitaria ed economica che ha colpito l'intera umanità, in cui gli attentati sembravano appunto essere stati culturalmente e cognitivamente "rimossi" per via del Covid-19, il fronte jihadista ha fatto comunque appello a colpire l'Occidente e ad approfittare

proprio del periodo pandemico e del caos politico-economico presente nella maggior parte dei paesi europei (UN, 2020). D'altronde il terrorismo ha da sempre trovato nei periodi di crisi nuove opportunità per promuovere i propri obiettivi e il coronavirus, causando migliaia di morti, il collasso dell'economia globale e uno sconvolgimento socio-politico, non si può negare abbia innescato una crisi internazionale.

Per comprendere dei possibili segnali di ritorno dopo periodi di "pausa" medio-lunghi, nel mezzo di una pandemia in corso, è importante prima di tutto contestualizzare il fenomeno terroristico e capirne lo "spirito" che lo anima. Innanzitutto la forma che la jihad islamista conferisce al terrorismo nel mondo contemporaneo unisce paradossalmente due ispirazioni distinte e contraddittorie: quella della tradizionale e quella della modernità. L'atto violento a cui abbiamo assistito anche lo scorso venerdì non è una novità delle attuali società e non ha nulla di specificatamente islamico, orientale o arabo, ma possiede un tratto specifico e sempre presente, quello della violenza (che va oltre l'etichetta mediatica della "follia"), quello del dominio sull'altro e la volontà degli uomini di uccidere i propri simili, accettando, se necessario, di dover morire loro stessi.

È dunque inutile pretendere di trovare esclusivamente nel registro religioso uno scenario che ci consenta di uscire in modo rapido da questa crisi storico-culturale, ma allo stesso sarebbe errato cadere negli errori di un certo pensiero in cui grandi intellettuali hanno provato a spiegare che la vera causa del terrorismo non va ricercata nella religione, ma nella resistenza degli oppressi all'imperialismo occidentale. Risulta utile, infatti, cominciare a distinguere l'islam dal fanatismo che esso è capace di alimentare e creare reti istituzionali di collaborazione con i musulmani che combattono l'integralismo, definito da Abdelwahab Meddeb (2002), la "malattia dell'islam". Poiché la globalizzazione non è solamente economica e politica, ma anche culturale ciò implica che le stesse religioni, come appunto le culture, si civilizzino reciprocamente attraverso il dialogo tra loro e con il mondo laicizzato (Appadurai 2005; Bastenier 2015).

Solo operando questa distinzione e riconoscendo "valide" entrambi le posizioni è possibile ostacolare il terrorismo individuando, allo stesso tempo, i limiti delle attuali politiche securitarie. Per far fronte a questi scopi i responsabili politici si trovano di fronte ad una duplice esigenza: distinguere i fatti realmente accaduti e la loro percezione nell'immaginario collettivo ed affrontare poi l'opinione pubblica gestendo l'insicurezza e i timori di possibili risvolti antidemocratici nell'azione repressiva.

Partendo dal fatto che un'idea di politica antiterrorista efficace al cento per cento non esiste, le istituzioni dovrebbero riconoscere i limiti dell'imperativo hobbesiano, accettando e ammettendo (anche pubblicamente) che non bisogna cedere a derive autoritarie dannose per la democrazia, e ricordare che uno dei principali obiettivi del terrorismo è minare la fiducia che tutti i cittadini hanno nell'autorità garante della comunità politica, gettando a priori il sospetto su intere categorie di popolazione che affermiamo di voler integrare nelle nostre società.

A tal proposito non è da tralasciare il fatto che gli impatti sociali ed economici del COVID-19 abbiano avuto il giusto potenziale per minare proprio la coesione sociale e alimentare i conflitti tra gruppi e quelle forme di esclusione nei confronti delle minoranze, creando così le condizioni favorevoli alla diffusione del terrorismo e dell'estremismo violento (Barton, 2020).

I terroristi stanno sfruttando il disagio, l'incertezza e le difficoltà economiche causate da COVID-19 per diffondere paura, odio e divisione, per radicalizzare e reclutare nuovi seguaci. Mentre i governi di tutto il mondo sono concentrati sulla lotta al virus (e alcuni hanno addirittura annunciato la ri-assegnazione delle risorse, compreso il ritiro delle forze armate straniere coinvolte in operazioni contro l'ISIS e Al-Qaeda e il trasferimento delle forze armate a sostegno sforzi di soccorso in caso di

pandemia interna), lo Stato Islamico e al-Qaeda si sono adattati al nuovo contesto di crisi e mirano a riaffermarsi online e offline, esortano seguaci e affiliati a intensificare gli attacchi (ICG, 2020).

Conclusioni

La pandemia ha evidenziato tutta la vulnerabilità delle istituzioni e dei cittadini comuni di fronte a crisi sanitarie ed economiche globali e alle nuove narrative estremiste violente che favoriscono il terrorismo e le forme emergenti di terrorismo, compresi gli attacchi informatici contro le istituzioni sanitarie; minacce mortali globali come il terrorismo e il COVID-19 impongono ora alle istituzioni europee di pianificare una strategia operativa comune, ma prima di tutto un rinnovato senso di unità e solidarietà.

Le Nazioni Unite definiscono come “altamente probabile” il fatto che le minacce terroristiche continueranno a diversificarsi, sottolineando la possibilità di attacchi che comporteranno l'interruzione informatica di infrastrutture critiche, l'utilizzo di agenti biologici e l'incitamento all'odio, in particolar modo nello spazio pubblico digitale, ambiente ormai “familiare e professionale” per la maggior parte dei pubblici connessi a livello globale impegnati a consumare qualsiasi forma di prodotto mediale.

Dunque dallo scenario descritto emergono due aspetti: il primo riguarda la sicurezza nazionale e la salvaguardia della democrazia nella pandemia.

In questa fase storica è necessario investire sulla comunicazione pubblica, sulla salute e nella sicurezza, ciò significa ripensare i bilanci europei per dedicare risorse strategiche alla ricerca, alla formazione, allo sviluppo di contro-narrazioni per contrastare violenza e disinformazione, interventi questi cruciali per il futuro.

La vera strategia per resistere agli attacchi di pandemia sta nella logistica, o meglio, nell'aver e ottenere più ospedali, letti, specialisti, infermieri, macchinari e medicine, quella per prevenire (e ridurre) le possibilità di attacchi terroristici risiede nell'esistenza degli immaginari sociali non ostacolanti, delle opinioni libere e militanti, anche contraddittorie, senza autocensura e nel saper guidare (e giudicare) una democrazia, non in base ai suoi nemici, ma ai suoi risultati, senza cedere alla logica della repressione.

Il secondo aspetto riguarda il livello di collaborazione e fiducia tra media, cittadini (autoctoni e stranieri) e istituzioni locali, nazionali ed europee.

Comunicare in modo corretto e ordinato le crisi e le possibili azioni di contrasto, accettare le restrizioni e partecipare consapevolmente alla loro applicazione, incentivare forme di “ospitalità” e di apertura all'Altro, sviluppare relazioni nel contesto di prossimità evitando ogni forma di etichetta mento e di esclusione, sono tutti elementi utili a raggiungere il risultato tanto desiderato: sconfiggere il virus e limitare ogni forma di minaccia e di conflitto sociale per (ri)costruire il futuro.

Inoltre, suggerisce Bastenier (2015), per ristabilire o rafforzare la fiducia nelle istituzioni e la collaborazione all'interno di ogni comunità e monitorare lo “spirito” del terrorismo, specialmente in un periodo storico di piena emergenza sanitaria in corso è importante favorire l'emergere di nuove forme di “creatività politica” nelle democrazie, dove il bisogno di ridefinirsi è costante e l'alternativa sarebbe perdersi nelle logiche di polizia e nel caos causato dalle situazioni di forte crisi.

Riferimenti bibliografici

- ALEXANDER J., *Trauma: A Social Theory*, Polity Press, 2012.
- APPADURAI A., *Sicuri da morire*, Milano, Meltemi, 2005.
- BARRY C., *The Future of CyberTerrorism, Proceedings of 11th Annual International Symposium on Criminal Justice Issues*, The University of Illinois at Chicago, 1997.
- BASTENIER A., *L'espirt du terrorisme*, La Revue nouvelle 8, pp.22-35, 2015.
- BOYD D., *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*, Roma, Lit Edizioni, 2014.
- BUONCOMPAGNI G., *Forme di comunicazione criminologica*, Fano, Aras ed., 2018.
- BUONCOMPAGNI G., D'AMBROSI L., *Hate Speech Towards Migrants*, in La Rocca G. Torvisco J.M., (a cura di), *Technological and Digital Risk: Research Issues*, Peter Lang Publishing, pp.177-190, 2020.
- BUONCOMPAGNI G., *L'immigrazione tra media tradizionali e social network: la narrazione del pregiudizio nella dimensione culturale e comunicativa*, Atti della IV Conferenza Nazionale delle Dottorande e dei Dottorandi in Scienze Sociali, Sapienza, 2020.
- CIPOLLA C., *La devianza come sociologia*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- CODELUPPI V., *Persuasi e felici?* Roma, Carrocci, 2010.
- CODELUPPI V., *Mi metto in vetrina. Selfie, Facebook, Apple, Hello Kitty, Renzi e altre vetrinizzazioni*, Milano, Mimesis edizioni, 2015.
- COHEN K. A., *Ragazzi delinquenti*, Milano, Feltrinelli, 1963.
- COLARIK A. M., *Cyber Warfare and Cyber Terrorism*, Hershey, IGI Global, 2007.
- COLLINS R., *L'intelligenza sociologica. Un'introduzione alla sociologia non ovvia*, Napoli, Ipermedium libri, 2008.
- COLLINS R., *Violenza, Un'analisi sociologica*, Catanzaro, Rubettino editore, 2014.
- CORRADI C., *Sociologia della violenza*, Roma, Meltemi editore, 2009.
- COULDRY N., *Sociologia dei nuovi media*, Milano-Torino, Pearson, 2015.
- D'ANDRIA P., *Regime detentivo e sistemi di garanzia. Ordinamento penitenziario e regolamento interno. Strumenti di trattamento in Corso di formazione per assistenti volontari penitenziari*, Livorno, 2003.
- DALFONZO V., *National crisis negotiation course*, Quantico, Virginia, FBI Academy, 2002.
- DE VINCENZIIS M., *Comunicare l'emergenza*, Milano, Centro di Documentazione Giornalistica, 2010.
- DECKER S.H., PYROOZ C.D., *The handbook of gangs*, Chichester, West Sussex, Wiley-Blackwell, 2015.
- DILTS R., *Il potere delle parole*, Milano, Alessio Roberti Editore - Nlp Italy, 2013.
- DONATO F., *Criminalistica e tecniche di investigazione*, Firenze, Olimpia, 2006.
- FREEDMAN D., THUSSU Daya K., *Media and Terrorism: Global Perspectives*, New York SAGE Publishing, 2012.
- GALLINO L., *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET, 1993.
- GATTO TROCCHI C., *Le sette in Italia*, Roma, Newton s.r.l., 1994.
- GERBER G., *Violence in Television Drama: Trends and Symbolic Functions*, in G.A. Comstok and E.A. Rubinstein, *Television and Social Behaviour*, Washington, D.C. U.S. Government Printing Office, 1971.
- GOFFMAN E., *Le Istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Torino, Einaudi, 2003.
- JAMENSON F., *The culture of globalization*, Durham, Duke University Press Books, 1998.
- JENKINS H, FORD S., GREEN J., *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*, Milano, Apogeo Education, 2013.
- JENKINS H., *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007.
- LAQUEUR W., *Storia del terrorismo*, Milano, Rizzoli, 1978
- LEVER F., MANTOVANI M., *Tra silenzi e parole. Percorsi di comunicazione*, Roma, Ed. Las, 2013.
- LEWIS M., *Il sé a nudo*, Firenze, Giunti Gruppo Editoriale, 2005.
- LORUSSO P., *L'insicurezza nell'era digitale, Tra cybercrimes e nuove frontiere di investigazione*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- MAROTTA G., *Tecnologie dell'informazione e comportamenti devianti*, Milano, LED Edizioni, 2004.
- MAROTTA G., *Profili di criminologia e comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- MASTRONARDI V.M., *Manuale di comunicazione non verbale*, Roma, Carocci, 2012.
- MCLUHAN M., *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 2008.
- MELTZER B.N., PETRAS J.W., REYNOLDS L.T., *L'interazionismo simbolico*, Milano, Franco Angeli, 1980.
- MELUZZI A., *Crimini e mass media*, Formigine (Mo), Infinito edizioni, 2014.
- MELUZZI A., *Bullismo e cyber bullismo*, Reggio Emilia, Imprimatur editore, 2015.

- MENDUNI E., *I media digitali*, Bari, Ed. Laterza, 2009.
- MILLER, W., *Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency*, in *Journal of Social Issues*, vol. 14, n. 3, pp. 5–20, 1958.
- MORIN E., *Etica e identità umana. Meet media guru*, Milano, Egea, 2015.
- NEISSER U., *Conoscenza e realtà*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- NOESNER G.W., WEBSTER M., *Crisis intervention: Using active listening skills in negotiations*. FBI Law Enforcement Bulletin, 1997.
- ORSINI A., *Anatomia delle Brigate Rosse*, Catanzaro, Rubettino, 2010.
- ORSINI A., *La Fortuna del ISIS*, Papeles FAES Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, n. 181, 2015.
- PACCAGNELLA L., *Sociologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- PADULA M., CERRETTI F., *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative*, Pisa, ETS edizioni, 2016.
- PALERMO V., MASTRONARDI M., *Il profilo criminologico*, Milano, Giuffrè editore, 2005.
- PETRONE L., TROIANO M., *Dalla violenza virtuale alle nuove forme di bullismo, strategie di prevenzione per genitori, insegnanti e operatori*, Roma, Ed. Magi, 2008.
- PISANO V., PICCIRILLI A., *Aggregazioni terroristiche contemporanee*, Roma, Adkronos libri, 2005.
- POLLITT M., *A Cyberterrorism Fact or Fancy?* Proceedings of the 20th National Information Systems Security Conference, 1997, pp. 285-289.
- PONTI G., MERZAGORA I., *Compendio di criminologia*, Milano, Cortina Editore, 2008.
- RAFFAGNINO R., OCCHINI L., *Il corpo e L'Altro*, Milano, Edizioni Angelo Guerini Associati SpA, 2004.
- REGOLIOSI L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, Carocci, 2005.
- WATZLAWICK P., JACKSON D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Casa Editrice Atrolabio-Ubaldini Editore, 1971.
- WHITE J. R., *Terrorism and Homeland Security*, Stanford, Cengage Learning, 2013.
- WOMER, S., BUNKER, R. J., *Surños Gangs and Mexican Cartel Use of Social Networking Sites*. *Small Ways and Insurgencies*, 21, pp. 81-94, 2010.
- YOUNG S. K. *Presi nella Rete, Intossicazione e dipendenza da Internet*, Milano, Calderini editore, 2000.

Sitografia

<https://sicurezza.net/dati-trend/nel-2019-cyber-attacchi-per-due-terzi-delle-aziende-del-settore-sanitario>

<https://www.privacy.it/2017/01/26/ocse-rispettare-la-privacy-nellutilizzo-dei-dati-sanitari/>

<https://www.tgcom24.mediaset.it/mondo/coronavirus-von-der-leyen-in-aumento-i-medicinali-contraffatti-16516899-202002a.shtml>

<https://www.agendadigitale.eu/sicurezza/cybersecurity-che-significa-la-resilienza-cuore-della-nuova-strategia-ue/>

ABILMENTE A SCUOLA. DALL'INSERIMENTO SCOLASTICO VERSO L'INCLUSIONE SOCIALE DELLE PERSONE CON DISABILITÀ IN ETIOPIA

ABLY AT SCHOOL. FROM SCHOOL INTEGRATION TOWARDS SOCIAL INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN ETHIOPIA

di Alice Colombo

Abstract

Disability is a factor of marginalization in current Ethiopia. Although in the last years some norms have been issued to the purpose of fighting the discrimination of persons with disabilities, the actual situation unveils the difficulties to the building of an effectively inclusive society. According to governmental dispositions, scholastic system should be deeply involved in the process of assuring the whole population equal access to its services, but the achievement of this goal is often put at stake by misleading understandings concerning disability. Reporting the schooling experience of a small group of boys and girls with disabilities, the author tries to highlight the role that the actors' socio-cultural background and the resources available in the context covers in guaranteeing school integration of persons with disabilities.

Keywords: disability, Ethiopia, equal access, school integration, social inclusion

1. Prospettive sulla disabilità: costruire, marginalizzare, includere

«Abbiamo una disabilità, ma novantanove abilità da potenziare». Con questo motto Yetnebersh Nigussie, avvocatessa e attivista per i diritti delle persone con disabilità, si impegna da anni per diffondere una cultura dell'inclusione sociale delle persone con disabilità in Etiopia. Da quando iniziò a frequentare l'università di Addis Abeba, Yetnebersh cominciò a distinguersi per la sua attività di advocacy, divenendo un personaggio pubblico molto noto nel paese⁷.

Ad oggi, in Etiopia, le persone con disabilità vivono situazioni di emarginazione in gran parte dei contesti della vita sociale, dalla frequentazione scolastica all'inserimento lavorativo, dall'accesso ai servizi pubblici alla partecipazione agli eventi di quartiere. Sebbene il grado di esclusione di questi individui vari al variare di altri fattori connessi all'identità sociale⁸ del soggetto (quali genere e condizione socio-economica), la condizione di disabilità è sicuramente da annoverarsi tra le maggiori cause di marginalizzazione dell'individuo nel contesto della città di Addis Abeba.

⁷ Per informazioni più dettagliate su Yetnebersh Nigussie è possibile consultare il sito di *Light for the World*, organizzazione internazionale per la quale lavora.

⁸ Goffman, 1963.

In Etiopia prevale l'adesione a un modello medico-individuale, che considera la disabilità come il risultato di malfunzionamenti fisiologici dovuti a un infortunio o al decorso di una malattia. Benché tali infortuni o malattie siano spesso ricondotti all'azione di forze sovranaturali, la logica del modello non cambia: è l'individuo a portare su di sé il segno della differenza che ne decreta l'esclusione sociale. In questa prospettiva, l'individuo risulta flessibile e alterabile mentre la società a lui circostante è considerata statica e immutabile. Il soggetto dovrebbe quindi conformarsi alle esigenze della società per essere incluso in essa; quando ciò non avviene, egli ne rimane ai margini⁹.

Secondo il modello sociale proposto da Mike Oliver¹⁰ non è tanto l'individuo a essere "disabile", quanto l'ambiente a essere "disabilitante". Agli antipodi rispetto al modello medico, il modello sociale inverte la relazione tra individuo e società, facendo della seconda l'elemento mutabile, cui è richiesto di essere resiliente nei confronti delle esigenze dei suoi membri.

Se nel modello medico la disfunzione biologica (*impairment*) è causa di una disfunzione più ampia (*disability*), il modello sociale lascia al soggetto individuale l'*impairment* ma riconosce nella società la responsabile della disabilità¹¹. Sebbene il modello sociale proponga uno sguardo d'insieme sul tema della disabilità, utile a chiarire alcune delle dinamiche innescate dal confronto tra persone con disabilità e persone senza disabilità, esso fallisce nel dare conto delle ragioni e delle modalità che conducono la società a individuare e differenziare alcuni individui come "disabili".

La teoria del costruzionismo sociale¹² tenta di offrire una risposta alla questione. Secondo questa prospettiva, il mondo sociale è prodotto dall'azione di individui che costruiscono la società a partire dalla realtà materiale, interpretata attraverso gli schemi collettivi del proprio gruppo di riferimento. Il mondo risulta già strutturato prima dell'arrivo degli individui sulla scena ma sono i processi sociali stessi a informare la definizione che i singoli offrono della realtà. In questo scambio, la società è costruita dalle azioni degli esseri umani e, per contro, retroagisce sugli stessi esseri umani e li costruisce a sua volta¹³. Sulla logica della costruzione sociale si basa la creazione di categorie che riuniscono un gruppo di individui in base a una certa caratteristica ritenuta significativa, come il sesso, il fenotipo o, appunto, la disabilità. Secondo Beth O. Gordon e Karen E. Rosenblum¹⁴, processi sociali differenti (denominazione, aggregazione, dicotomizzazione, stigmatizzazione), che si presentano secondo tempi e manifestazioni differenti, decretano la creazione di queste categorie.

In Etiopia il processo di costruzione sociale della categoria di "disabile" si gioca nello scarto tra presenza e assenza delle persone con disabilità sulla scena sociale. Nella città di Addis Abeba sempre più individui con disabilità hanno occasione di fare il loro ingresso nello spazio pubblico, grazie al parziale allargamento delle opportunità loro rivolte. Ma la loro visibilità non rappresenta che il preambolo all'opera di costruzione di una società inclusiva. La realizzazione di questo progetto, infatti, necessita il mutamento intrinseco degli schemi socio-culturali entro cui la disabilità è pensata.

Affinché una nuova prospettiva sulla disabilità si radichi nel bagaglio culturale dei singoli individui, è necessario che siano predisposte circostanze atte a sollecitare la conoscenza tra le persone con disabilità "in carne e ossa" e quell'ampia fetta di popolazione che pensa la disabilità come un'entità astratta e impersonale. Tali scambi possono essere favoriti da un *setting* adeguato, la cui predisposizione spetta a quanti, organi e individui, si trovino nella posizione di gestire l'accesso delle

⁹ Llewellyn & Hogan, 2000.

¹⁰ Oliver, 1983.

¹¹ Llewellyn & Hogan, 2000.

¹² Berger & Luckmann, 1966.

¹³ Vera, 2016.

¹⁴ Gordon & Rosenblum, 2001.

persone con disabilità ai contesti di vita sociale loro preclusi. Tra tali ambiti, la scuola ricopre una posizione privilegiata, dato il suo compito di formare i cittadini di domani.

Il sistema scolastico stesso non è però un'entità astratta e impersonale, bensì un insieme di individui "in carne ed ossa" in possesso sì di un bagaglio professionale specifico, ma anche di un bagaglio culturale condiviso con la società di cui fanno parte. L'attrito tra i buoni propositi in merito all'inclusione delle persone con disabilità e la radicata attitudine alla loro "disabilitazione" genera numerosissime difficoltà connesse alla realizzazione di realtà scolastiche (e non) "sinceramente" inclusive.

L'apertura alla conoscenza delle persone con disabilità finalizzata alla loro inclusione richiede un silenzioso e meticoloso lavoro di scardinamento dell'universo di pregiudizi che ruota intorno ad esse e che le priva della loro agentività. Il riconoscimento dell'esistenza di possibilità connesse alla situazione di disabilità costituisce il punto di innesco della reazione a catena necessaria al superamento "di massa" delle convinzioni alle radici dei processi marginalizzanti cui gli individui con disabilità sono sottoposti.

2. Le disposizioni ufficiali sulla disabilità

2.1 Lo stato

Nel sistema normativo etiopico il tema della disabilità appare per la prima volta nel 1971, attraverso l'ordine imperiale no. 70/1971 emanato dall'imperatore Haile Selassie al fine di creare un'agenzia di riabilitazione per persone con disabilità. L'ordine contiene la prima definizione giuridica di «persona con disabilità», cioè «qualsiasi persona che, a causa di limitazioni della salute fisica o mentale, è inabile a provvedere al suo sostentamento e non ha nessuno che la aiuti» e «qualsiasi persona che non è in grado di provvedere al suo sostentamento a causa della sua età giovane o avanzata»¹⁵.

Un riferimento giuridico più recente alle persone con disabilità è contenuto nella Costituzione della Repubblica Federale Democratica d'Etiopia del 1995, che dedica la seconda parte del terzo capitolo ai diritti democratici; nello specifico, il comma 5 dell'articolo 41, «Diritti economici, sociali e culturali», asserisce che «lo Stato deve, entro i mezzi a sua disposizione, collocare risorse per provvedere alla riabilitazione e all'assistenza dei disabili fisici e mentali, agli anziani e ai bambini che non hanno genitori o tutori»¹⁶.

Questo generico riferimento presente nella Costituzione è integrato da alcune proclamazioni di settore, emanate a partire dal decennio successivo a opera del Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali. Secondo la Proclamazione no. 691/2010, questo ministero ha, *inter alia*, «il potere e il dovere di realizzare e facilitare, insieme ai portatori d'interesse, l'implementazione di studi che assicurino e migliorino il benessere sociale dei cittadini, in particolare in merito alla creazione di condizioni che permettano alle persone con disabilità di beneficiare di pari opportunità e di piena partecipazione»¹⁷. Nella medesima proclamazione si chiarifica che la creazione di circostanze che favoriscano

¹⁵ Ordine imperiale no. 70/1971.

¹⁶ Costituzione della Repubblica Federale Democratica d'Etiopia (1995), art. 41.5.

¹⁷ Proclamazione 691/2010, art. 30.7.

l'inclusione delle persone con disabilità è dovere comune a tutti i ministeri¹⁸. A completare il corpo di leggi inerenti alla tutela delle persone con disabilità si trova un ridotto numero di proclamazioni (tra cui la Proclamazione per il Diritto all'Impiego delle Persone con Disabilità no. 568/2008 e la Proclamazione sulle Costruzioni Etiopiche no. 624/2009) che sanciscono ulteriori disposizioni in materia in riferimento ad ambiti di interesse specifici.

Nel corso degli ultimi quindici anni, la Repubblica Federale Democratica d'Etiopia ha dovuto confrontarsi con il dibattito internazionale sulla disabilità che nel 2006 ha condotto l'Assemblea Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite ad adottare la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità. La Convenzione è ispirata a un nuovo approccio alla disabilità, che riconduce la condizione invalidante all'esistenza di barriere di diversa natura che ostacolano la pari e piena partecipazione del soggetto con disabilità alla vita sociale. Le disposizioni contenute nella Convenzione vertono su alcuni principi generali individuati dai firmatari al fine di «promuovere, proteggere e assicurare il pieno ed eguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità e promuovere il rispetto per la loro inerente dignità»¹⁹.

L'Etiopia firma la Convenzione nel 2007 e la ratifica nel 2010. Due anni più tardi è redatto il Piano Nazionale d'Azione delle Persone con Disabilità (2012-2021) che nasce come revisione al precedente Piano, stilato nel 1999, in seguito all'emersione di nuove questioni e nuovi bisogni, tra cui l'adattamento alla cornice legale della Convenzione. Il Piano si pone come scopo la creazione di una società etiopica inclusiva, da realizzarsi attraverso l'individuazione di priorità e l'implementazione di strategie in condivisione con la pubblica amministrazione e con attori extra-governativi.

Con riferimento alla Convenzione ONU, nel 2018 la Commissione Africana sui Diritti dell'Uomo e dei Popoli ha adottato un ulteriore protocollo, la Carta Africana dei Diritti dell'Uomo e dei Popoli sui Diritti delle Persone con Disabilità in Africa, volto a integrare le disposizioni redatte dalle Nazioni Unite con elementi addizionali specificatamente rivolti al continente africano. A giugno 2020, solo nove paesi appartenenti alla Unione Africana hanno sottoscritto il protocollo (nessuno di essi lo ha ancora ratificato) e l'Etiopia non figura nella lista dei firmatari.

L'adozione del Piano Nazionale d'Azione delle Persone con Disabilità (2012-2021) è l'unico elemento che figura nel paragrafo «Aspetti positivi» del documento attraverso cui il Comitato ONU per i Diritti delle Persone con Disabilità ha valutato nel 2016 l'implementazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità da parte dell'Etiopia. Il paragrafo successivo, intitolato «Principali aree di preoccupazione e raccomandazioni», conta invece oltre sessanta punti che vagliano i diversi articoli della Convenzione riferendoli al contesto etiopico.

L'elenco si apre con la denuncia dell'uso di termini denigratori, come «*insane*», «*infirm*» e «*deaf-mute*»²⁰, utilizzati in ambito legislativo in riferimento alle persone con disabilità, per proseguire poi con la considerazione della mancata consultazione sistematica di persone con disabilità nello sviluppo di legislazioni e politiche²¹. Dal documento si evince che tutte le specifiche manifestazioni di esclusione nei confronti di persone con disabilità emergono in relazione a una prospettiva abilista radicata pressoché in ogni ambito della vita sociale. L'abilismo, ossia l'attitudine a intendere il corpo umano come perfetto o perfettibile, fa della disabilità una caduta rispetto alla norma e, pertanto, giustifica persone senza disabilità ad agire come protettori, guide, esempi,

¹⁸ Ivi, art. 10.5.

¹⁹ Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità, art. 1.1.

²⁰ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, art. 5.

²¹ Ivi, art. 7.

intermediari per le persone con disabilità, in quanto queste ultime risultano portatrici di una serie di caratteristiche di segno “negativo” (dipendenza, asessualità, improduttività, limitatezza emotiva)²². L'avvallamento, da parte dello stato, della prospettiva abilista detenuta dai suoi cittadini inficia la possibilità delle persone con disabilità di muoversi come attori a pieno titolo sulla scena politica, economica, sociale.

2.2 Le organizzazioni non governative

Il Piano Nazionale d'Azione delle Persone con Disabilità (2012-2021) afferma che la disabilità è «una questione trasversale che richiede una risposta multi-settoriale», pertanto esplicita ruoli e responsabilità che spettano ai vari attori, istituzionali e non, che si interfacciano con questo tema.

Oltre gli organi di governo, numerose organizzazioni non governative si occupano di sviluppare teorie e promuovere pratiche volte a rispondere alle necessità delle persone con disabilità.

A partire dal 2009, a seguito dell'emanazione della Proclamazione sulle Organizzazioni Benefiche e sulle Associazioni no. 621/2009, le attività di sostegno ai diritti delle persone con disabilità hanno subito alcune restrizioni. La Proclamazione nasce con l'intento di regolamentare la registrazione e la gestione delle organizzazioni non governative attraverso un testo definito «tra i più controversi al mondo»²³ dall'*International Centre for Not-for-Profit Law*. In particolare, la legge impedisce alle organizzazioni che ricevono più del 10% dei loro finanziamenti da fonti estere di impegnarsi in attività di *advocacy* e difesa dei diritti umani. Le fonti di finanziamento locale alle attività delle ONG sono piuttosto scarse, dunque la promulgazione di questa proclamazione ha posto un interrogativo circa il futuro delle organizzazioni più giovani e di quelle dedite a cause meno popolari.

Alcune ONG precedentemente impegnate in attività di *advocacy* hanno tentato di reinventare i propri obiettivi al fine di conformarsi a quanto disposto, cercando nuovi strumenti e nuove modalità per rimanere attive nel loro campo. Marta, coordinatrice di programma dell'*Ethiopian Center for Disability and Development* (ECDD) spiega:

«Noi non forniamo servizi diretti e non abbiamo membri come le altre associazioni di persone con disabilità. Quello che facciamo è provare a comportarci come un ponte che connetta associazioni di persone con disabilità nel mondo dello sviluppo. Questo è il nostro ruolo. [...] Quando l'ECDD è stato fondato, uno dei valori centrali era la promozione dei diritti delle persone con disabilità in Etiopia. Ma, sfortunatamente, questa parte non esiste più. Come ti ho detto, siamo nati nel 2005, quindi dal 2005 al 2009 abbiamo promosso i diritti delle persone con disabilità, poi è uscita la proclamazione e noi abbiamo smesso.»²⁴

Similmente, l'*Ethiopian Women with Disabilities National Association* (EWDNA), nata nel 2002 al fine di promuovere i diritti delle donne con disabilità, ha dovuto traslare i suoi obiettivi dalla promozione dei diritti alla fornitura di servizi diretti ai propri membri, negli ambiti dell'educazione, della riabilitazione e del sostegno economico. L'EWDNA è stata in grado di dare continuità alla sua originaria missione di *advocacy* grazie all'ideazione di una modalità d'azione più discreta, la

²² Campbell, 2008.

²³ International Centre for Not-for-Profit Law, 2009.

²⁴ Intervista raccolta dall'autrice in data 6 dicembre 2018.

“sessione del caffè”. Bisettimanalmente, donne con disabilità si incontrano intorno a un caffè nella sede dell’organizzazione, dove un’ospite esterna propone una riflessione su un tema scelto collettivamente durante la sessione precedente. Durante l’incontro, le donne pongono domande, spiegano punti di vista personali, condividono difficoltà e prospettive, discutendo attivamente e consigliandosi reciprocamente. Kalkidan, vicedirettrice dell’organizzazione, afferma che: «Qui ad Addis ogni associazione che si occupi di disabilità sta ponendo domande ovunque, ma non ci sono risposte»²⁵.

Secondo Marta, negli ultimi anni sono state redatte leggi (di cui sopra) che hanno migliorato lo status legale delle persone con disabilità; sempre più spesso i membri delle associazioni sono invitati a contribuire alla stesura di politiche in ambiti diversi, affinché i loro suggerimenti siano tenuti in considerazione trasversalmente. Nonostante il processo legislativo si avvii a prendere una piega inclusiva, le organizzazioni reclamano la presenza di un notevole gap a livello di implementazione e di attuazione non discrezionale delle leggi stesse: «Anche se ci sono leggi o proclamazioni riguardanti le persone con disabilità, a causa dell’ignoranza degli attori o dell’attitudine negativa della società, queste leggi non sono implementate»²⁶.

Secondo l’opinione di Dagnachew Wakene, al di là dei vari ostacoli posti loro dal governo, le stesse ONG non possono essere esenti da critiche. Il panorama delle stesse si compone, infatti, di «pochi giganti»²⁷, guidati da leadership scarsamente lungimiranti, le quali «fanno l’esatto contrario di quanto predicano – togliere potere alle persone con disabilità attraverso l’appropriazione indebita e lo spreco delle già scarse risorse rivolte al supporto dei disabili»²⁸.

Il discorso ufficiale che lo stato avanza intorno alla disabilità si mostra carente tanto di fonti normative atte a promuovere una cultura della non discriminazione nei confronti delle persone con disabilità quanto di strumenti adeguati all’implementazione dei pochi documenti esistenti, di cui sono esempio le difficoltà incontrate dalle organizzazioni non governative nella realizzazione della propria missione.

I limiti posti dal governo sono esplicitamente identificati dalle ONG come il grande nemico contro cui esse devono battersi per perseguire i propri intenti; questa retorica adombra le mancanze del terzo settore, entro cui sussistono dinamiche da «industria della solidarietà»²⁹ che hanno una grande parte nel circoscrivere il contributo offerto dalle organizzazioni alla causa della disabilità.

L’intreccio tra discorso ufficiale, implementazione dello stesso e pratiche effettive si complica ulteriormente quando il tema della disabilità è trattato contestualmente a specifici settori di interesse pubblico e privato volti a erogare servizi base ai cittadini, quali l’istruzione.

²⁵ Intervista raccolta dall’autrice in data 13 dicembre 2018.

²⁶ Intervista raccolta dall’autrice in data 13 dicembre 2018.

²⁷ Wakene, 2020.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Polman, 2008.

3. I servizi scolastici per bambini e ragazzi con disabilità

3.1 Piani, strategie, linee guida

Sulla scia del Piano Nazionale d'Azione delle Persone con Disabilità, il Ministero dell'Educazione ha stilato il Piano Generale per l'Educazione degli Studenti con Bisogni Speciali e l'Educazione Inclusiva in Etiopia 2016-2025, che raccoglie dati in merito all'attuale situazione degli studenti con bisogni speciali nei diversi gradi di istruzione e individua priorità strategiche, attività e risultati da ottenersi nel corso del successivo decennio.

Nel 2012, il governo aveva già redatto e distribuito nelle scuole due opuscoli, alla cui stesura erano stati chiamati a collaborare vari esperti del settore, al fine di individuare strategie e linee guida a uso e consumo delle strutture scolastiche.

Il testo dedicato alle strategie (*Special Needs/Inclusive Education Strategy*) dedica un'intera sezione alla descrizione di lacune e problemi rilevati nell'ambito scolastico circa la presenza e il trattamento degli studenti con disabilità. L'analisi evidenzia con schiettezza le debolezze delle istituzioni scolastiche sia a livello organizzativo-istituzionale (e.g. strutture non accessibili, carenza di professionisti) sia a livello sociale; si afferma, ad esempio, che le convinzioni errate circa la disabilità influenzano negativamente il lavoro di responsabili scolastici e insegnanti, i quali si mostrano restii a offrire ai bambini con disabilità il supporto che spetta loro.

Il secondo opuscolo (*Special Needs/Inclusive Education Strategy - Implementation Guideline*) sistematizza le modalità di frequenza scolastica che le scuole possono proporre agli studenti con disabilità, definendo alcuni termini di uso comune nel linguaggio di settore. Il testo spiega che l'educazione per studenti con bisogni speciali comprende tutte le disposizioni educative riguardanti studenti con disabilità o con disturbi socio-emotivi. L'educazione per studenti con bisogni speciali può attuarsi attraverso l'educazione speciale o l'educazione inclusiva. Nel primo caso, gli studenti con bisogni speciali dovrebbero frequentare classi o scuole speciali, ossia designate a rispondere ai loro soli bisogni; nel secondo caso, tutti gli studenti dovrebbero partecipare all'attività didattica ed educativa all'interno della medesima classe.

La completa inclusione scolastica può essere realizzata attraverso un processo di graduale integrazione in classe degli studenti che normalmente sono confinati ai luoghi dell'educazione speciale. L'educazione inclusiva è riconosciuta come l'accomodamento auspicabile, nonostante rimanga per il momento un obiettivo lontano a causa dei problemi di varia natura che nascono dall'intersezione tra sistema scolastico etiopico e status istituzionale e sociale delle persone con disabilità.

Le scuole pubbliche risentono maggiormente di queste difficoltà a causa del grande numero di studenti da gestire e dalla limitatezza dei fondi a loro disposizione; in Addis Abeba, parte consistente dei servizi scolastici è erogata da scuole private.

Gli istituti privati sono tenuti ad accreditarsi presso il Ministero dell'Educazione e ad attenersi a misure generali dettate dal governo; sono però sostenuti da finanziamenti privati, in grado di garantire un servizio che si differenzia sotto alcuni aspetti da quello offerto dagli istituti pubblici.

Le scuole private si concentrano di norma su due obiettivi alternativi: alta qualità didattica o allargamento della proposta educativa a categorie emarginate. Le scuole che mirano a garantire agli studenti un profilo didattico elevato sono finanziate attraverso rette di iscrizione altrettanto elevate a

carico delle famiglie degli studenti. Queste entrate vengono indirizzate al mantenimento di strutture di recente costruzione, di insegnanti preparati e aggiornati, di materiali di supporto tecnologici (e.g. computer, proiettore).

Le scuole private finanziate da istituti religiosi o ONG estere prestano invece maggiore attenzione all'estensione della proposta scolastica a bambini e ragazzi che ne sarebbero altrimenti esclusi. Una parte di queste scuole, in particolare nelle periferie della città, nasce per accogliere i figli di famiglie per cui la scolarizzazione rappresenta una spesa, non solo perché comporta l'acquisto di materiale scolastico, ma anche perché impedisce allo studente di disporre di tempo da dedicare ad attività che contribuiscano all'economia familiare.

Altri istituti in grado di contare su finanziamenti esteri si concentrano proprio sul tema dell'educazione speciale o dell'educazione inclusiva, al fine di allargare l'accesso scolastico a bambini e studenti con disabilità che per varie ragioni non hanno trovato posto nei servizi pubblici. Spesso queste scuole integrano i fondi ricevuti dalle chiese o dalle ONG attraverso rette mensili concordate arbitrariamente con le famiglie degli studenti, in proporzione alle loro possibilità economiche.

3.2 Infrastrutture scolastiche

Le ispezioni di controllo agli istituti scolastici pubblici e privati organizzate dagli uffici educazione delle *subcities*³⁰ di Addis Abeba si concentrano sulla valutazione delle infrastrutture scolastiche e sui materiali a disposizione degli studenti. La minuziosità dei controlli di spazi e strumenti mette spesso in secondo piano l'attenzione nei confronti di altri elementi altrettanto significativi a livello didattico-pedagogico, quali la preparazione degli insegnanti, la qualità e i metodi di insegnamento.

Secondo quanto riportato da due membri dell'ufficio educazione della *subcity* Arada incontrati durante la loro ispezione presso una scuola privata, le disposizioni governative prevedono che il 10% del budget scolastico sia destinato al miglioramento dell'ambiente e delle risorse scolastiche (e.g. testi per non vedenti, risorse audio-visive) in conformità alle necessità degli studenti con disabilità³¹.

Nonostante le pressioni esercitate in questa direzione, ad Addis Abeba sono ancora poche le scuole pubbliche che possono contare sulla presenza di rampe per sedie a rotelle, percorsi per ciechi, servizi igienici accessibili. Proprio l'assenza di tali disposizioni è spesso addotta a motivazione di rifiuto all'ammissione di studenti con disabilità. La presenza di tali barriere, peraltro spesso superabili in via provvisoria per mezzo di piccole accortezze (e.g. destinare la sezione dello studente con disabilità al piano terra), è solo una delle ragioni che frena le scuole dall'includere nelle classi gli studenti con disabilità o, in molti casi, dall'accettarli del tutto.

Infatti, anche nei centri di più recente costruzione, l'annullamento totale delle barriere architettoniche, finalizzato a produrre un ambiente consono alla sperimentazione dell'educazione inclusiva, non è sufficiente a condurre ai risultati preposti, che dipendono anche da risorse culturali generali (predisposizione degli individui nei confronti della disabilità) e settoriali (pedagogia di riferimento). Hareg, direttrice di una scuola privata in cui si pratica educazione inclusiva, racconta

³⁰ Addis Abeba è suddivisa in dieci *subcities*, cioè unità amministrative con giurisdizione su una specifica area della città cui fanno capo parte dei servizi pubblici erogati sul territorio.

³¹ Intervista raccolta dall'autrice in data 10 dicembre 2018.

così di una visita da lei condotta presso un istituto scolastico pubblico la cui struttura era pensata per essere accessibile:

«C'è una scuola pubblica a Jemmo³², la Ras Mekonen. Ci sono stata perché conosco il direttore dell'ufficio educazione della *subcity* e sono solita confrontarmi con lui; sono andata alla scuola per vedere il loro programma di educazione per studenti con bisogni speciali. [...] Credo che il governo cinese abbia costruito per il nostro governo queste due fantastiche scuole con tutte le facilitazioni necessarie alle persone con disabilità. Una scuola è a Bole³³, l'altra è nella nostra *subcity*. Dunque, le facilitazioni c'erano veramente, le facilitazioni e tutto il resto c'erano, potevano accettare gli studenti. [...] Quindi ci hanno mandato dei bambini. Ma tutti i bambini erano in un'unica classe, quando io ho visitato la scuola. Quelli con disabilità fisiche, quelli con ritardi nello sviluppo, quelli con la sindrome di Down, quelli autistici... Il mio cuore si è spezzato quando ho visto come stavano le cose. Ma se guardi alle facilitazioni, la scuola è fantastica.»³⁴

3.3 Formazione degli insegnanti e metodi di insegnamento

Le indagini del Ministero dell'Educazione mostrano che solo una scarsa percentuale degli insegnanti impegnati nelle scuole governative si ritiene appagato dalla professione che svolge; a parità di stipendio, molti si dicono pronti a cambiare volentieri lavoro³⁵. In ogni caso, non si registra una carenza di maestri in proporzione ai posti disponibili, poiché insegnare in ambito pubblico offre comunque alcuni vantaggi extra-lavorativi.

L'orario ridotto permette agli insegnanti che lo desiderino di frequentare corsi professionalizzanti, di solito erogati nelle ore serali, alla cui conclusione è possibile trovare impiego in settori più remunerativi di quello educativo. Inoltre, i cittadini assunti nel settore scolastico ad Addis Abeba beneficiano di alcune agevolazioni assicurate dal governo, quali un accesso più agile alle graduatorie per ottenere appartamenti in condominio³⁶.

A causa dei benefit di cui è possibile avvalersi praticando la professione di insegnante, questo mestiere non gode di molto prestigio nel contesto sociale etiopico. È convinzione comune che la scelta della carriera di docente nella scuola governativa interessi soprattutto gli individui che, completato il decimo grado del percorso di istruzione, non siano stati in grado di accedere a una scuola tecnica o al biennio di preparazione all'università³⁷.

³² Quartiere collocato nella *subcity* Nefas Silk – Lafto, nell'area sud-occidentale di Addis Abeba.

³³ *Subcity* di Addis Abeba.

³⁴ Intervista raccolta dall'autrice in data 14 febbraio 2019.

³⁵ FDRE, Education Sector Development Programme V, 2015.

³⁶ Negli ultimi anni, il piano di sviluppo urbanistico della città di Addis Abeba ha previsto la costruzione di condomini da parte del governo cittadino. L'assegnazione degli appartamenti avviene secondo varie modalità, una delle quali prevede l'iscrizione a una graduatoria, al cui scorrimento è possibile aggiudicarsi un'unità da pagare ratealmente nel corso degli anni successivi.

³⁷ Fino all'anno scolastico 2019-2020, al termine del decimo grado del percorso educativo, gli studenti erano sottoposti a un esame, il cui risultato determinava la possibilità di continuare gli studi o ne sanciva l'interruzione.

Anche nelle scuole private che si rivolgono alle fasce socio-economiche deboli il turn over degli insegnanti è elevato, poiché molti docenti rivestono l'incarico in attesa di trovare una posizione lavorativa con stipendio superiore; le frequenti e improvvisate dimissioni del corpo insegnante spesso comportano che alcune cattedre rimangano scoperte durante il corso dell'anno scolastico.

Come riportato da uno tra gli stessi professionisti impegnati nella consulenza scolastica per conto di una ONG estera, l'ambiente classe è spesso reso poco confortevole dall'atteggiamento degli insegnanti che scoraggiano o denigrano gli studenti che compiono errori: «Quando [gli studenti] sbagliano, i compagni ridono di loro e l'insegnante dice parole inappropriate. Questo è un atteggiamento tipico. Quando sei alle elementari, invece che incoraggiarti, i maestri ti offendono. [...] Non ti motivano a fare dei tentativi»³⁸.

Questa disposizione negativa nei confronti dell'errore e dell'insuccesso impedisce a maggior ragione agli studenti con disabilità di essere valorizzati in funzione delle loro capacità. La rigidità della valutazione formale e informale dell'alunno impedisce agli insegnanti di modificare modalità e obiettivi dell'insegnamento in base alle possibilità di cui ciascuno studente dispone.

Anche nei gradi di istruzione più elevata, gli studenti con disabilità non sono esentati da pretese di performance incongrue alla loro condizione. Ne è un esempio Ahmed, insegnante alla scuola pomeridiana, abbandonato in ospedale dai genitori all'età di sette anni e accolto da una congregazione di suore, presso cui attualmente lavora. In seguito a una grave ustione e alla conseguente infezione, Ahmed ha dovuto ricorrere all'amputazione di entrambi gli arti superiori; un braccio è stato sostituito da una protesi che termina con una pinza, la quale rende possibile lo svolgimento indipendente di varie attività quotidiane, tra cui la scrittura. Dopo un iter burocratico molto lungo, Ahmed è riuscito a iscriversi alla facoltà di lingue straniere presso l'università di Addis Abeba.

«Ho avuto alcuni problemi anche all'università di Addis Abeba. Un professore mi ha detto: «La tua grafia è illeggibile». «Ok, mi faccia leggere». Dal momento che ero riuscito a leggerla, ho domandato: «Per me è leggibile, come può essere illeggibile per lei? Non guardi alla forma, presti attenzione al contenuto». «Va bene, proverò a leggere per quanto possibile». [...] Alla fine, mi ha dato C, anche se meritavo A.»³⁹

Non è da escludersi che la valutazione negativa della prova si riferisse a effettivi errori di contenuto. In ogni caso, Ahmed riporta questo episodio per esemplificare l'indisposizione degli insegnanti nei confronti degli studenti con disabilità; ritiene ingiuste le lamentele del professore circa il formato del testo, poiché non tengono in considerazione i limiti che hanno reso impossibile eseguire il compito diversamente: «Dal momento che avevo capito il contenuto, il concetto, non mi importa; ma non è stato corretto»⁴⁰.

Poiché per insegnare nel primo ciclo di istruzione non è richiesto alcun particolare titolo accademico, i docenti non sono preparati in materia di pedagogia e didattica. A maggior ragione, le modalità di rapporto con gli alunni con disabilità risentono della mancanza di competenze e conoscenze formali che, se presenti, stimolerebbero a posare sulla disabilità uno sguardo critico. Gli stessi curricula universitari volti a formare professionisti nel campo dell'educazione riducono i

³⁸ Intervista raccolta dall'autrice in data 31 ottobre 2018.

³⁹ Intervista raccolta dall'autrice in data 24 ottobre 2018.

⁴⁰ Ibidem.

riferimenti alle persone con disabilità a uno specifico insegnamento, confinandovi il tema ed escludendo la possibilità di esplorarlo nella sua attualità trans-disciplinare.

Per colmare la lacuna formativa dei docenti in materia, le linee guida stilate dal Ministero dell'Education raccomandano l'utilizzo degli insegnanti itineranti, ossia di esperti in educazione per studenti con bisogni speciali da introdurre tra il personale scolastico per il miglioramento dell'offerta formativa rivolta agli individui con disabilità. Questi professionisti, recentemente inseriti nelle scuole pubbliche, annoverano tra i loro compiti la valutazione delle abilità degli studenti con bisogni speciali, la redazione di piani educativi individualizzati, l'elaborazione, in collaborazione con i docenti, di modalità di insegnamento adeguate a ciascun caso, la formazione e l'aggiornamento del corpo insegnante in materia, il mantenimento di relazioni con altri addetti al settore educativo per condividere traguardi e ostacoli.

Ad Addis Abeba, la sperimentazione dell'educazione inclusiva sta interessando varie scuole private, in particolare nel caso di istituti che si ispirano ai principi pedagogici maturati negli ultimi due decenni nei paesi occidentali più attenti al tema della disabilità. La cooperazione allo sviluppo di questi stati e le organizzazioni non governative e religiose di tale provenienza stringono spesso collaborazioni con partner locali destinando fondi specificamente diretti alla promozione di progetti di inclusione. Gli stessi finanziatori spesso sostengono anche servizi educativi non scolastici rivolti a bambini le cui disabilità intellettive sono tali da rendere ambizioso il tentativo di completa inclusione nei servizi scolastici standard. Strutture pubbliche con questa finalità sono quasi del tutto assenti dalla proposta di servizi sociali pubblici della città.

3.4 Possibilità di accesso

Negli ultimi vent'anni, il governo etiopico ha fatto grandi sforzi al fine di aumentare il tasso di scolarizzazione nel paese. Secondo le stime dell'UNESCO *Institute for Statistics*, tra il 1995 e il 2015, la percentuale di iscritti al primo ciclo di istruzione è triplicata, mentre un'analisi realizzata dal Ministero dell'Education nel 2015 parla di oltre 32 000 scuole primarie per circa 18 milioni di studenti⁴¹. Se i risultati ottenuti sono a ragione considerati un successo dal punto di vista demografico, nessuno studio reperito fornisce dati riguardanti l'accesso scolastico di bambini e ragazzi con disabilità. La convinzione che il generale ampliamento dell'offerta scolastica determini un coinvolgimento degli studenti con disabilità della stessa portata è diffusa anche tra quanti lavorano negli uffici educazione della città.

Al contrario, come riscontrato anche dai *policy makers*, la maggior parte delle scuole primarie e secondarie non sono disposte a ospitare bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali; in particolare, pare che solo una serie ristretta di tipologie di disabilità (e.g. cecità, sordità) sia accettata in un numero altrettanto ristretto di scuole⁴².

La scarsa presenza sul mercato del lavoro di professionisti nel campo dell'educazione per studenti con bisogni speciali obbliga i direttori di scuole private che vogliano proporre un servizio per i bambini con disabilità a impiegare gli insegnanti con queste competenze a costi elevati.

Hareg ricorda quando assunse la prima insegnante di sostegno per accogliere all'asilo una bambina con problemi motori.

⁴¹ FDRE, Education Sector Development Programme V, 2015.

⁴² FDRE, Special Needs/Inclusive Education Strategy, 2012.

«Mi ricordo il primo anno, ho iniziato sette anni fa. Quando ho cominciato con Mekdes, che è in sedia a rotelle, ho speso 50 000 birr. Mi sono detta: “Hareg, sei pazza?”, ma ero così entusiasta, mi dicevo: “Voglio provarci”. Quando alla fine dell’anno mi sono accorta di quanto avevo speso – avevo speso 50 000 birr per l’insegnante, per lei – mi sono detta: “Devo interrompere questa cosa.”»⁴³

A quel tempo buona parte degli studenti della scuola in questione pagavano una retta minima perché erano inseriti in un programma di *sponsorship*, volto a sgravare di alcuni costi le famiglie più povere che abitavano l’area di Goffa⁴⁴. Negli anni successivi, Hareg ha organizzato un sistema che prevede che le famiglie dei bambini con disabilità non paghino la retta scolastica, ma si impegnino a coprire lo stipendio dei professionisti a loro dedicati; la spesa totale è divisa tra le varie famiglie con criterio proporzionale, in funzione delle loro possibilità economiche. In ogni caso, la scuola non accetta più bambini con disabilità che non possano versare almeno una minima somma mensile:

«Se [le famiglie] proprio non possono permetterselo, non riesco ad accettarle ora, perché so di avere un budget. Bisogna trovare nuove strategie, magari un fondo speciale, per fare fronte al problema. Sai, io ci provo davvero, ma è la struttura che deve cambiare.»⁴⁵

La possibilità di accesso alle scuole private, oltre a essere subordinata a questioni di ordine economico, è influenzata anche dal prestigio della scuola. Come anticipato, gli istituti privati che propongono una preparazione didattica di altissimo livello si rivelano spesso restii ad accettare gli studenti con disabilità.

La recente proliferazione di disposizioni ufficiali, piani, strategie, volte all’inclusione delle persone con disabilità nella scuola e nei servizi pubblici rappresenta un primo cambiamento nell’area delle politiche sociali, che contribuisce a rendere visibili questi soggetti, almeno formalmente.

I vari tentativi che la città di Addis Abeba sta mettendo in atto per inserire nel mondo della scuola i bambini con disabilità si pongono come opportunità nuove, di cui gli stessi genitori di figli con disabilità non sono al corrente o a cui guardano con cautela.

I movimenti di urbanizzazione hanno condotto all’insediamento nelle aree periurbane di uomini e donne provenienti da zone rurali, in cui l’erogazione di servizi alla persona è più scarsa che nel cuore della città. Per questa ragione, in aree periferiche della capitale, la conoscenza e la fruizione dei servizi sociali si va costruendo nel tempo e lungo le direttive delle necessità degli individui, principalmente interessati alle sovvenzioni che lo stato o altre organizzazioni possono offrire al fine di ridurre le spese (e.g. pagamento dell’affitto, acquisto di alcuni beni, quali olio e zucchero, a prezzi stabiliti) o di incrementare il reddito (e.g. ricezione di un capitale iniziale per l’avvio di piccole attività). La ricerca di servizi educativi in cui inserire famigliari con disabilità spesso non rientra tra le priorità per cui queste persone si avvicinano agli uffici pubblici.

I genitori di bambini con disabilità spesso non prendono nemmeno in considerazione la possibilità di domandare a una scuola governativa di ammettere il proprio figlio perché il modello scolastico noto non sembra poter accomodare le necessità del bambino. Inoltre, soprattutto agli occhi di quanti non la hanno frequentata, la scuola primaria ha come unica finalità l’insegnamento di alcune capacità

⁴³ Intervista raccolta dall’autrice in data 14 febbraio 2019.

⁴⁴ Quartiere collocato nella *subcity* Nefas Silk – Lafto, nell’area sud-occidentale di Addis Abeba.

⁴⁵ Intervista raccolta dall’autrice in data 14 febbraio 2019.

(e.g., leggere, scrivere, contare) e di alcune nozioni (e.g. scienze, storia), impossibili da acquisirsi a quanti si trovino in condizione di disabilità. Muovendo da questi presupposti, l'inserimento scolastico di bambini e bambine con disabilità risulta immotivato perché votato al fallimento di qualsivoglia obiettivo didattico.

4. Tentare la scolarizzazione: a case study

4.1 Il punto di partenza

Le questioni sinora analizzate evidenziano la fragilità di un sistema che tenta di allinearsi ai principi di inclusione delle persone con disabilità promossi dalla comunità internazionale ma che fatica a creare circostanze in grado di dare attuazione a quegli stessi principi. La causa delle disparità tra il discorso ufficiale promosso da attori sia pubblici che privati e l'attualità della situazione delle persone con disabilità deve essere rivenuta nelle differenti velocità richieste rispettivamente dai processi di modifica del "dire" disabilità e dell'"agire" nei confronti della stessa. Attitudini e atteggiamenti rivolti alle persone con disabilità, infatti, sono spesso informati dall'inconsapevole adesione a uno specifico modello costruito socio-culturalmente, la cui scalfittura non può dipendere esclusivamente dall'introduzione formale di termini *politically correct* e di norme inclusive.

Al fine di dare consistenza d'esempio alle luci e alle ombre che interessano la relazione tra persone con disabilità e scuola, propongo l'analisi di un esperimento di scolarizzazione che ho seguito tra settembre 2019 e giugno 2020. L'esperimento è nato dalla collaborazione tra due istituti cattolici, una scuola privata e un centro residenziale per persone con disabilità, ubicati in una periferia della città di Addis Abeba. In quanto impegnata personalmente come missionaria laica presso il centro residenziale coinvolto, il mio ruolo è stato quello di mediare tra le necessità e i desideri degli studenti e le risorse economiche, umane e culturali a disposizione dei due contesti di riferimento.

La finalità dell'esperimento, ossia l'inserimento scolastico di sei studenti con disabilità differenti, è stata perseguita tentando di introdurre dei piccoli elementi di novità nel modo di intendere la disabilità all'interno dei due progetti interessati, cercando di evitare un'eccessiva destabilizzazione del modello operativo vigente. La ragione di tale scelta si fonda sulla convinzione che, per giungere a una reale sovversione degli schemi entro cui la disabilità è attualmente pensata, sia necessaria una graduale appropriazione di piccole ma concrete pratiche in grado di illuminare inequivocabilmente le opportunità connesse a questa condizione, coinvolgendo quanti più attori possibili in questo processo di disvelamento. L'esperimento in questione non rappresenta dunque che il primo passo, per certi versi sin troppo corto, di un percorso che, per giungere all'obiettivo della reale inclusione, deve essere pensato in una prospettiva temporale ampia, dell'ordine di anni, che dia modo alle nuove prospettive adottate di radicarsi nel contesto e di diventare parte del background esperienziale di quanti siano entrati in contatto con esse.

4.2 Gli attori coinvolti

Il contesto entro cui questa prima esperienza di scolarizzazione ha preso forma è rappresentato da uno spazio di corresponsabilità apertosi tra due istituti cattolici presenti da anni sul territorio.

Il primo polo è costituito da un centro polifunzionale, che chiamerò “Dono d’Amore”, gestito da una congregazione di suore missionarie con un carisma orientato all’assistenza sanitaria di persone con malattie, con disabilità, con problemi psichici o al supporto materiale di individui in condizione di indigenza o forte emarginazione. Il Dono d’Amore si compone di diverse sezioni dedicate a utenze differenti. La parte più consistente del progetto è dedicata a un centro residenziale rivolto da un lato a bambini e bambine orfani affetti da HIV, dall’altro a bambini, bambine e giovani con disabilità e disturbi psichiatrici. Il centro dispone poi di un’area dedicata a pazienti in trattamento per malattie polmonari, di una clinica gratuita aperta al territorio, particolarmente incentrata sulla cura di tubercolosi e disturbi infantili comuni, di una scuola materna informale gratuita, rivolta a bambini e bambine provenienti da famiglie in condizioni di fragilità economica.

Il secondo polo è costituito da una scuola privata, che chiamerò “San Giovanni Battista”, gestita dal membro locale di una congregazione religiosa cattolica di origine francese. Tale scuola copre tutto il percorso scolastico previsto dal sistema etiopico, disponendo di classi dalla prima alla dodicesima. Pur essendo una scuola privata con rette scolastiche di livello medio-basso rispetto alla media di Addis Abeba, possiede un forte orientamento meritocratico, proponendosi di formare studenti e studentesse dalle alte performance e tendendo a escludere quanti faticino a raggiungere certi standard⁴⁶.

Il gruppo che è stato coinvolto nella sperimentazione consta di sei individui, quattro maschi e due femmine, con disabilità ed età differenti (tra i 14 e i 28 anni). Tutti gli studenti eccetto uno hanno difficoltà motorie miste; in particolare, le problematiche riguardanti gli arti inferiori richiedono loro di muoversi in sedia a rotelle mentre le difficoltà che interessano gli arti superiori riducono a diversi livelli la mobilità di dita, mani, braccia, spalle. Tutti gli studenti eccetto uno hanno difficoltà cognitive causate da patologie prenatali o sviluppatesi posteriormente, in un caso in compresenza con problemi di ordine psichiatrico. In generale, il quadro clinico degli studenti non è chiaro sia perché, essendo stati abbandonati nell’infanzia, non si possiedono che poche tracce della loro storia clinica, sia perché la capacità diagnostica dei servizi alla salute locali è insufficiente a fornire una descrizione completa.

Al di là degli *impairments* che caratterizzano ciascuno studente, la condizione di disabilità dei singoli è fortemente influenzata dal contesto sociale entro cui essi sono cresciuti. In primo luogo, gli studenti vivono all’interno del centro residenziale perché le famiglie li hanno abbandonati o li hanno consegnati in prima persona a un’autorità che trovasse loro una sistemazione, privandoli così della relazione con il contesto sociale di riferimento più immediato, ovvero quello familiare. In secondo luogo, l’ambiente del centro residenziale rappresenta un campo relazionale scarsamente stimolante, dal momento che i contatti con la realtà esterna si riducono a poche occasioni eccezionali. Tale circostanza dipende, a sua volta, dagli ostacoli materiali e immateriali che la società impone alle persone con disabilità: dalle strade dissestate agli sguardi ora compassionevoli ora scostanti dei passanti, dalla scarsa accessibilità dei luoghi di intrattenimento (ristoranti, musei, parchi, ecc.) alla convinzione circa la scarsa ricettività di quanti presentino una diversità fisica.

⁴⁶ La madre di un alunno riporta che talvolta è lo stesso istituto scolastico a suggerire ai genitori di ritirare i figli che non soddisfano pienamente le richieste degli insegnanti (intervista raccolta dall’autrice in luglio 2020).

4.3 I precedenti

Solo per una tra i sei studenti l'esperienza scolastica ha rappresentato una completa novità. Negli anni precedenti, infatti, il Dono d'Amore aveva provveduto a inserire alcuni bambini e ragazzi con disabilità all'interno della scuola materna informale presente nel progetto. Tale scuola materna si propone come obiettivo la rapida alfabetizzazione degli alunni al fine di offrire ogni anno a circa 200 bambini e bambine la possibilità di accedere alla scuola primaria⁴⁷; per questa ragione, l'offerta formativa consta di un solo anno di frequenza (con possibilità di ripeterlo per quanti non risultino sufficientemente preparati) nel corso del quale gli studenti acquisiscono tutte le competenze necessarie per entrare nel sistema scolastico propriamente detto. Nel tempo, i ragazzi e le ragazze con disabilità cui era stata data la possibilità di partecipare a tale percorso sono finiti con il frequentare anche cinque volte di seguito lo stesso programma. Per quanto penalizzati dalla completa impreparazione pedagogica delle insegnanti nel gestire il gruppo classe in senso inclusivo, diversi sono stati in grado di apprendere nozioni a un livello tale da classificarsi tra i "primi" della classe⁴⁸. Proprio da alcuni tra questi studenti, di anno in anno, giungeva l'esplicita richiesta di passare alla prima elementare.

Gli stessi studenti riportano che in passato la congregazione religiosa che gestisce il Dono d'Amore si era informata presso diversi istituti ai fini dell'inserimento scolastico regolare dei ragazzi e delle ragazze con disabilità. Fino al 2015 la struttura che ospitava il centro residenziale dedicato agli utenti con disabilità era collocata in un'area di Addis Abeba più centrale rispetto a quella in cui attualmente si trova il Dono d'Amore. La posizione dell'istituto e la collaborazione con alcuni volontari italiani dediti alla causa avevano favorito il contatto con diverse scuole, sia private che pubbliche, che si erano dette disponibili ad ammettere alcuni alunni, in funzione del tipo della loro disabilità, proponendo un'offerta formativa che variava dall'inclusione completa all'inserimento in classi dedicate esclusivamente a studenti con disabilità. In generale, i bambini e i ragazzi più autonomi nei movimenti furono avvantaggiati nell'ammissione scolastica a scapito di quanti presentavano invece disturbi motori agli arti superiori e inferiori. Quando il centro residenziale fu trasferito presso la periferia della città in cui attualmente si trova, parte dell'utenza fu ricollocata presso altri centri residenziali dislocati su tutto il territorio etiopico, obbligando coloro che frequentavano la scuola a interrompere il percorso di studi iniziati. Per quanti rimasero nella nuova sede di Addis Abeba, le possibilità di scolarizzazione si ridussero ulteriormente data l'assenza nella zona di scuole disposte a inserire studenti con disabilità nella propria struttura. La stessa San Giovanni Battista mosse allora un esplicito rifiuto ad ammettere tra le proprie fila tali studenti⁴⁹.

Pertanto, quando nel settembre del 2019 il Dono d'Amore si convinse a trovare una via alla scolarizzazione di alcuni tra i propri utenti, la collaborazione con la San Giovanni Battista pareva uno scenario auspicabile ma improbabile. Contro le aspettative, il direttore della scuola si disse disponibile a sostenere la sperimentazione offrendo un contributo in termini di risorse tecniche, dalla fornitura di

⁴⁷ Ad Addis Abeba, l'accesso alla prima elementare è subordinato al superamento di un esame base di lettura, scrittura e calcolo, volto a garantire alcune competenze base dello studente. Pertanto, la frequentazione di un programma di alfabetizzazione prescolastico è condizione imprescindibile per essere ammessi alla scuola primaria.

⁴⁸ Tutti i livelli del sistema scolastico etiopico prevedono che, alla fine dell'anno, le insegnanti stilino una vera e propria classifica degli studenti in funzione della media dei risultati ottenuti nelle differenti materie.

⁴⁹ La storia dei precedenti inserimenti scolastici operati dal Dono d'Amore a beneficio dei suoi utenti è stata ricostruita attraverso le informazioni che personale e altri utenti hanno condiviso con me nel corso della mia permanenza presso il centro.

libri alla consulenza didattica, che sgravava la San Giovanni Battista dall'onere di inserire gli studenti con disabilità nel corpo studentesco ma che offriva loro la possibilità di essere considerati alla stregua di una classe succursale dedicata a un'utenza specifica.

4.4 I metodi e gli spazi

Tanto da parte del Dono d'Amore che da parte della San Giovanni Battista, l'idea di sperimentare l'avviamento alla scolarizzazione dei sei studenti era fondata sulla convinzione che il progetto avrebbe dovuto avere carattere prettamente didattico. La domanda cui l'anno scolastico si proponeva di dare risposta avrebbe potuto recitare: "Esiste la possibilità che degli specifici adolescenti con disabilità siano in grado di raggiungere gli obiettivi curricolari fissati da un regolare programma di prima elementare?". Tale modo di intendere la scuola, ossia come un ambiente la cui finalità è l'ottenimento di conoscenze e competenze didattiche, è emblema della scarsa considerazione che il contesto culturale entro cui il progetto è inserito riserva all'esperienza scolastica. Questa prospettiva declassa l'importanza che l'inserimento scolastico riveste nell'acquisizione di abilità relazionali e sociali, orientando così gli studenti a concentrarsi esclusivamente sui risultati riportati in verifiche ed esami e impedendo loro di prestare la dovuta attenzione alle competenze collaterali all'esperienza di apprendimento (collaborazione con i pari, disponibilità a supportarsi vicendevolmente, conoscenza e rispetto delle differenze, ecc.).

In linea con questa modalità rigida e impersonale di pensare la scuola, il programma didattico rivolto ai sei studenti non ha mai subito alcun tipo di revisione critica (nonostante ciò fosse previsto dalle *guidelines* proposte dal Ministero dell'Educazione⁵⁰) che lo rendesse più adatto alle loro particolarità. Per esempio, il modello valutativo fondato sulla compilazione di prove scritte non subì mai altra modifica se non l'allungamento dei tempi designati al loro svolgimento, sebbene per alcuni studenti la stesura per iscritto di risposte lunghe comportasse una fatica fisica tanto significativa da indurli nel rischio di danneggiare la performance.

Complice la staticità del modello attraverso cui la scuola è pensata nel contesto culturale etiopico e la condivisione, almeno parziale, di tale modello da parte del Dono d'Amore e della San Giovanni Battista, nessuno dei due istituti ha mai avanzato la proposta di attuare la sperimentazione in forma inclusiva all'interno della struttura scolastica. Da una parte la mancanza di dimestichezza del sistema scolastico con il modello inclusivo, dall'altra la sensazione circolante presso il Dono d'Amore che chiedere uno sforzo ulteriore alla San Giovanni Battista avrebbe mandato in frantumi la collaborazione concorsero dunque a definire uno spazio-classe sui generis.

Tanto presso il Dono d'Amore quanto presso la San Giovanni Battista, i direttori lamentavano la mancanza di un luogo adeguato a ospitare l'esperienza scolastica di un gruppo ristretto di persone con vincoli motori. Durante il confronto nato a proposito della scelta dello spazio, i due istituti iniziarono a utilizzare la strategia dello scaricabarile che segnerà altri momenti della loro collaborazione: ciascuno dei due attori poneva la questione in termini di insufficienza delle proprie specifiche risorse rispetto a quelle detenute dell'altro. Ad ogni modo, la questione si risolse riesumando un vecchio container collocato nel compound del Dono d'Amore (sul confine con la San Giovanni Battista) che era già stato utilizzato come aula per attività e pertanto già in precedenza reso

⁵⁰ FDRE, Special Needs/Inclusive Education Strategy - Implementation Guideline, 2012.

accessibile con una rampa per sedie a rotelle. L'arredamento fu organizzato con una lavagna appesa alla parete lunga del container, due tavoli rotondi, quattro sedie (tre per le insegnanti, una per uno studente, dato che i restanti erano su sedia a rotelle), un piccolo scaffale, un cestino dell'immondizia. La limitatezza dello spazio richiedeva che gli studenti entrassero nel container in un ordine prestabilito, in funzione del modello della loro sedia a rotelle, e che l'insegnante impegnata alla lavagna si muovesse a ridosso dei tavoli, impossibilitata a scrivere in un'area ben visibile contemporaneamente a tutti gli studenti. Il direttore della San Giovanni Battista propose addirittura l'ausilio di sedie con bracciolo a scrittoio, che avrebbero ulteriormente complicato la situazione richiedendo agli studenti di eseguire la scomoda manovra di accomodamento da sedia a rotelle a sedia.

La scelta dei metodi e degli spazi rivolti alla sperimentazione scolastica mette in luce l'impreparazione dei due istituti a immaginare soluzioni su misura per gli studenti coinvolti. Tale impreparazione non può però essere ridotta a una mera mancanza di interesse nei confronti della specificità della situazione. Piuttosto, l'esperimento di scolarizzazione possiede un forte carattere di originalità, che coglie impreparato tanto il centro residenziale quanto l'istituto scolastico. In primo luogo, la sperimentazione rappresenta una novità perché entrambi gli istituti sono abituati a maneggiare rispettivamente solo metà della faccenda a cavallo tra scuola e disabilità: la San Giovanni Battista è una scuola che non conosce disabilità, il Dono d'Amore è un centro per persone con disabilità che non conosce scuola. In secondo luogo, la scarsità di esperienze simili sul territorio priva questo progetto della possibilità di ispirarsi e confrontarsi con antecedenti. Benché, come visto, esistano disposizioni ufficiali inerenti alla scolarizzazione di ragazzi e ragazze con disabilità, risulta impossibile affidarsi ad esse nella gestione degli ostacoli posti dalla concretezza della situazione di disabilità (come muovere una sedia a rotelle, come esprimersi senza voce, come scrivere sul quaderno, ecc.). L'attuazione di un tale progetto richiede pertanto che strategie concrete siano studiate da coloro che lavorano quotidianamente con gli studenti e che hanno dunque la possibilità di ricercare insieme a loro le soluzioni più adeguate.

4.5 Le insegnanti

L'idea dell'avviamento scolastico degli studenti è passata dal dominio della teoria a quello della pratica nell'agosto 2019, quando è stata avviata la fase di ricerca degli insegnanti. In questo ambito, la prima arena di contrattazione tra il Dono d'Amore, la San Giovanni Battista e me (in quanto promotrice del progetto) è stata la definizione dei requisiti che la figura professionale incaricata di insegnare ai ragazzi avrebbe dovuto avere. Dal punto di vista della formazione del candidato, ritenevamo appropriate caratteristiche in minor o maggior misura differenti. Il Dono d'Amore sosteneva che l'insegnante avrebbe dovuto possedere un titolo di studio non per forza legato all'ambito educativo ma più ampiamente incluso nella sfera delle scienze umane o sociali, che fosse però inferiore alla laurea⁵¹, alla quale il centro avrebbe dovuto corrispondere uno stipendio

⁵¹ Fino all'anno scolastico 2019-2020 il sistema educativo etiopico prevedeva che, al termine della classe decima, gli studenti potessero scegliere se proseguire con la classe undicesima e dodicesima, necessarie per poi presentare domanda di ammissione all'università, o se iscriversi a un corso professionalizzante che, a seconda dei risultati ottenuti in decima, poteva durare da uno a quattro anni. Di fatto, molti studenti che, pur avendo terminato il dodicesimo anno, non erano stati ammessi all'università, sceglievano di iscriversi a questi corsi.

sproporzionato rispetto a quanto credeva adeguato stanziare per lo specifico progetto. La San Giovanni Battista propendeva invece per un candidato più inserito nel settore, che avesse una formazione specifica come insegnante ed esperienza nell'ambiente scuola. Io ritenevo che la figura migliore che avrebbe potuto essere occupata nella formazione degli studenti fosse un giovane con una formazione di livello universitario nell'ambito specifico della pedagogia della disabilità o della didattica dell'inclusione, che si dimostrasse disponibile a formarsi nel contesto collaborando con le due organizzazioni coinvolte. Dal momento che, sin dall'inizio, mi resi conto della difficoltà di individuare un tale professionista e, ancor di più, di rendere la sua presenza sostenibile economicamente, mi attestai sulla ricerca di un professionista che possedesse una formazione non universitaria in ambito educativo e che potesse rappresentare il giusto compromesso tra i profili proposti dal centro residenziale e dall'istituto scolastico.

Dopo aver raccolto diversi curricula vitae, giunti attraverso passa parola o attraverso richiesta degli stessi presso scuole di formazione nel campo, furono convocati i candidati che possedevano il requisito minimo di non avere una laurea ma di possedere un titolo di studio in ambito educativo. Tra i convocati, nessuno ha accettato la posizione lavorativa a causa della proposta salariale troppo bassa.

Proprio nel periodo in cui la selezione, così condotta, aveva iniziato a dimostrarsi infruttuosa, presso il Dono d'Amore si presentarono tre ragazze, neolaureate in educazione dell'infanzia, per offrirsi di svolgere un periodo di volontariato presso il centro al fine di accumulare esperienza professionale. La direttrice del Dono d'Amore propose che le giovani fossero ascoltate in colloquio per poter ricoprire la posizione vacante. Dopo essere state valutate positivamente dal direttore della San Giovanni Battista, furono impiegate come insegnanti per il piccolo gruppo di studenti sotto la stretta supervisione dello stesso direttore scolastico, il quale diede la sua disponibilità ad accompagnarle nella loro prima esperienza lavorativa. Il Dono d'Amore firmò con loro un accordo informale con le quali le giovani insegnanti si impegnavano a prestare servizio volontario per tre mesi percependo una piccola somma come rimborso spese⁵². La San Giovanni Battista prese l'impegno di fornire loro i materiali necessari all'insegnamento (libri di testo, gessi, ecc.) e di incontrarle un pomeriggio a settimana per discutere con loro la programmazione della settimana successiva. Questo tentativo di accompagnamento si estinse nel giro di pochi incontri a causa delle difficoltà del direttore della San Giovanni Battista di prestare fede all'appuntamento fissato. In ogni caso, le insegnanti continuarono ad avere accesso al programma scolastico impartito nelle classi prime regolari dell'istituto scolastico, mantenendosi in linea con temi e tempi di avanzamento.

Dal punto di vista dell'esperienza didattica, la compresenza all'interno dell'aula delle tre insegnanti diede modo agli studenti di essere supportati secondo i loro bisogni. Sebbene alcune situazioni abbiano portato alla luce la mancanza di un solido background pedagogico in riferimento alla condizione di disabilità, il metodo utilizzato dalle insegnanti, mai frontale, rendeva le lezioni accessibili e apprezzate agli studenti che, in seguito alla conclusione dell'anno scolastico, chiesero di proseguire con loro il percorso scolastico dell'anno successivo.

⁵² Nell'occasione, la direttrice del Dono d'Amore spese alcune parole sulla possibilità che, allo scadere dei tre mesi, l'accordo avrebbe potuto essere rinnovato per altri tre mesi, con aumento del rimborso spese. Questo episodio diede adito ad aspettative che non furono poi effettivamente rispettate, dal momento che, nel dicembre 2019, presso il centro arrivò una nuova direttrice all'oscuro di questo dettaglio. Le insegnanti decisero di continuare a prestare il proprio servizio secondo i precedenti termini, seppur con evidente disappunto.

4.6 Tempo di coronavirus, tempo di esami

L'esperienza scolastica dei sei studenti subì una battuta d'arresto a metà marzo, quando fu accertato il primo caso di positività al virus COVID-19 in Etiopia. Immediatamente, il governo etiopico scelse di mettere in atto alcune misure volte a prevenire il contagio all'interno del paese, tra cui la sospensione dell'attività scolastica per due settimane⁵³. Nonostante le fonti ufficiali mostrassero che il numero dei contagi sul territorio era largamente inferiore a quello riportato nei paesi europei più colpiti, nella prima settimana di aprile l'ufficio del Primo Ministro dichiarò lo stato d'emergenza per i seguenti cinque mesi. Il documento che fu rilasciato in tale occasione, al fine di dare specifiche indicazioni alla popolazione durante questo periodo di tempo, contava rigide misure restrittive, tra cui il divieto di radunarsi in gruppi di oltre quattro persone⁵⁴. La scuola fu dunque dichiarata sospesa nella sua forma in presenza e, agli istituti che ne avessero i mezzi, fu consigliato di erogare lezioni via Telegram o di fornire fotocopie riassuntive della parte di programma da svolgersi entro la fine dell'anno; secondo le stesse modalità, gli studenti avrebbero dovuto essere sottoposti agli esami del terzo quarto (pressoché concluso) e del quarto quarto⁵⁵.

Quando la San Giovanni Battista adempì alla distribuzione del plico riassuntivo e delle prove d'esame per tutti i suoi studenti, presso la scuola nel container non giunse alcun materiale. Solo in seguito ad alcune sollecitazioni da parte del Dono d'Amore, i sei studenti riuscirono a ricevere quanto necessario per affrontare l'esame del terzo quarto. Sebbene le regole della scuola recitassero chiaramente che ogni studente avrebbe dovuto svolgere l'esame individualmente, alla classe fu concesso di portare a termine la prova usufruendo del supporto di due insegnanti di scuola materna presenti nel progetto che si resero disponibili ad aiutare i sei alunni dividendoli in due gruppi. Le maestre, però, non conoscendo approfonditamente gli studenti e dunque il livello delle loro competenze (sufficiente a svolgere i test loro assegnati) gestirono l'esame in forma collettiva, chiedendo di rispondere alle domande a turno e correggendole laddove errate. I risultati ottenuti in questa sessione d'esami furono, dunque, molto uniformi e poco in linea con l'andamento scolastico dei singoli. Gli insegnanti della San Giovanni Battista che corressero le prove non posero alcuna domanda circa la somiglianza delle prove. L'assenza di richiami suscitò negli studenti considerazioni esattamente opposte, nel senso che, consci di non aver svolto le prove autonomamente, si stupirono del fatto che nessuno sottolineò la stranezza; qualcuno, anzi, sospettò di essere stato oggetto di uno "sconto" accordatogli sulla base della sua sedia a rotelle⁵⁶.

Tenuto conto delle falle che tale sistema di supporto aveva mostrato, le prove del quarto quarto, che di fatto furono prove riassuntive del programma svolto in presenza nei primi tre quarti, si svolsero secondo un'altra modalità. A supportare gli studenti furono scelti altri studenti, in fasi più avanzate del percorso scolastico, residenti presso il Dono d'Amore. Costoro, conoscendo bene i candidati agli esami e dunque le loro capacità e le loro modalità espressive, furono invitati a offrire un supporto adeguato alle necessità degli studenti, che di fatto significava limitarsi ad aiutarli a leggere e a comprendere il testo d'esame. Nonostante talvolta gli aiutanti non riuscirono ad attenersi a una vera e propria neutralità, le prove si svolsero con maggiore autonomia e i risultati tornarono in linea con l'andamento scolastico descritto dalle prove del primo e del secondo quarto.

⁵³ Fana BC, 2020.

⁵⁴ Office of The Prime Minister, Proclamation 3/2020.

⁵⁵ In Etiopia, l'anno scolastico si divide in quattro quarti, ognuno dei quali prevede una valutazione intermedia su tutte le materie affrontate. La media per materia tra i risultati ottenuti nei quattro quarti costituisce la valutazione finale.

⁵⁶ Intervista raccolta dall'autrice in luglio 2020.

Alla fine di luglio furono consegnate le pagelle che sancivano il definitivo superamento della prima elementare da parte dei sei studenti con disabilità e la loro ammissione alla classe seconda. Le suore del Dono d'Amore e il direttore della San Giovanni Battista organizzarono una piccola cerimonia di consegna dei diplomi, accompagnando gli attestati con piccoli regali per ciascun ragazzo e per ciascuna ragazza. Le due parti, dopo essersi congratulate con gli studenti (in un caso, sino alle lacrime), si ringraziarono reciprocamente per l'impegno profuso, confessandosi a vicenda di avere acconsentito all'avviamento del progetto senza la reale aspettativa che gli studenti avrebbero partecipato tanto attivamente conseguendo così buoni risultati. La collaborazione fu rinnovata anche per l'anno successivo, nella prospettiva di migliorare gli aspetti del progetto che si erano dimostrati più fragili.

Conclusioni

Benché conclusosi con risultati superiori alle aspettative degli istituti promotori, l'esperimento di scolarizzazione contò non poche fragilità. La novità del progetto colse il Dono d'Amore e la San Giovanni Battista impreparati sotto diversi punti di vista; la gestione degli spazi, l'adattamento dei programmi, la mancanza di esperienza delle insegnanti rappresentano solo alcune delle sfide concrete che hanno caratterizzato lo svolgimento del progetto.

L'esperienza scolastica 2019-2020 ha costituito per i sei studenti una grande occasione di crescita e realizzazione personale, come testimoniato dall'entusiasmo per i risultati ottenuti e dall'impazienza per l'inizio della seconda elementare. Sporadicamente, però, l'amarezza per la situazione di esclusione dalla struttura scolastica vera e propria emerge nelle riflessioni di alcuni tra gli studenti: «Ora che hanno visto che possiamo imparare come gli altri, perché non possiamo entrare in classe con altri bambini?»⁵⁷.

Questo genere di riflessione mostra che la grande debolezza di questo primo anno di progetto è stata rappresentata dall'assenza di qualsivoglia pratica inclusiva, a riflesso e conferma dell'attitudine non inclusiva dell'intera società nei confronti delle persone con disabilità. Gli studenti e le studentesse non si sentirono mai parte della scuola San Giovanni Battista perché di fatto non ne furono mai parte, relegati a una posizione di marginalità fisica e relazionale che impedì loro di allargare l'esperienza scolastica oltre l'orizzonte dell'apprendimento didattico.

L'esperimento scolastico nato dalla collaborazione tra Dono d'Amore e San Giovanni Battista rappresenta un tentativo atipico di scavalcare le barriere poste alla scolarizzazione delle persone con disabilità, poiché il progetto si rivolge a un ristretto numero di allievi provenienti da un'unica struttura residenziale. Tale struttura svolge un ruolo di primo piano nell'incentivare e nel supportare il loro inserimento scolastico con un capitale (economico, sociale, culturale, simbolico) che sei singole famiglie faticerebbero a reperire. Ciononostante, il caso può fungere da lente di ingrandimento in grado di dettagliare le sfide di vario ordine che l'inserimento scolastico delle persone con disabilità presenta.

Benché negli ultimi anni l'Etiopia si sia impegnata a sottoscrivere alcune convenzioni internazionali a tutela dei diritti delle persone con disabilità, benché a tale sottoscrizione abbiano fatto seguito piani, strategie, linee guida orientati all'implementazione delle stesse convenzioni in ambito scolastico, il *gap* tra teoria e pratica rimane ancora molto ampio. Nella città di Addis Abeba,

⁵⁷ Intervista raccolta dall'autrice in settembre 2020.

l'inadeguatezza delle infrastrutture scolastiche, dei percorsi formativi per i docenti, dei metodi di insegnamento impatta significativamente sulla riduzione delle possibilità di accesso scolastico di bambini e bambine con disabilità. Gli istituti scolastici, nella persona dei loro consigli direttivi, si trovano a fronteggiare barriere all'inserimento tanto importanti da disincentivare quanti non siano estremamente devoti alla causa dell'inclusione delle persone con disabilità. Il forte impegno nei confronti di tale causa è un fenomeno sporadico proprio perché il background culturale entro cui la realtà scolastica stessa è radicata tende a leggere la disabilità in termini abilisti.

Lo sradicamento dello sguardo disabilitante che la società posa su persone che presentano variazioni rispetto alla presunta "norma"⁵⁸ umana è un obiettivo il cui raggiungimento dipende dall'incontro e dalla conoscenza di persone con disabilità "in carne e ossa". Questo incontro, faticando a nascere spontaneamente per ragioni di ordine culturale, richiede di essere forzato in contesti appropriati. Tra tali contesti, la scuola occupa una posizione di primaria importanza, in quanto luogo preposto alla formazione dei cittadini di domani.

Nella realtà della città di Addis Abeba, l'inserimento e l'inclusione scolastica delle persone con disabilità non sono processi comuni e regolari. Per questa ragione, le poche eccezioni sono necessarie a illuminare i benefici che la società tutta può trarre dall'inclusione di ogni cittadino. L'ingresso a scuola di uno studente con disabilità, infatti, non rappresenta il solo ampliamento delle possibilità rivolte a quel singolo, ma concorre ad allargare l'orizzonte entro cui la disabilità è pensata da quanti non ne hanno esperienza. Il circolo virtuoso così innescato, se adeguatamente alimentato, può avviare la società tutta a pensare la diversità in termini di possibilità e ricchezza, al di là delle barriere che, ad oggi, impongono ai cittadini un accesso iniquo alle risorse proprie e comuni.

⁵⁸ Si ricordi che tale "norma" è prodotta dalla società stessa attraverso processi messi in luce dalla teoria del costruzionismo sociale (v. paragrafo 1).

Riferimenti bibliografici

- BERGER P. L., LUCKMANN T., *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor Books, 1966.
- CAMPBELL F. A., *Exploring Internalized Ableism Using Critical Race Theory*, *Disability and Society*, pp. 151-162, 2008.
- FANA B.C, *Ethiopia suspends schools, sporting events due to coronavirus*, ultimo accesso: 07/05/2020.
- FDRE A. *Master Plan for Special Needs Education/Inclusive Education in Ethiopia 2016-2025*, 2016.
- FDRE, *Constitution of Federal Democratic Republic of Ethiopia*, 1995.
- FDRE, *Education Sector Development Programme V*, 2015.
- FDRE, *Proclamation no. 568/2008*.
- FDRE, *Proclamation no. 621/2009*.
- FDRE, *Proclamation no. 624/2009*.
- FDRE, *Proclamation no. 691/2010*.
- FDRE, *Special Needs/Inclusive Education Strategy*, 2012
- FDRE, *Special Needs/Inclusive Education Strategy - Implementation Guideline*, 2012
- GOFFMAN E., *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, London, Penguin, 1963.
- GORDON B. O., ROSENBLUM K. E., *Bringing Disability into the Sociological Frame: A Comparison of Disability with Race, Sex and Sexual Orientation Statuses*, *Disability and Society*, pp. 5-19, 2001.
- INTERNATIONAL CENTRE FOR NON-FOR-PROFIT-LAW, *NGO Law Monitor: Ethiopia*, 2009.
- LLEWELLYN A., HOGAN K., *The Use and Abuse of Models of Disability*, *Disability and Society*, pp. 157-165, 2000.
- OFFICE OF THE PRIME MINISTER, *Proclamation no. 3/2020: A State of Emergency Proclamation Enacted to Counter and Control the Spread of COVID-19 and Mitigate Its Impact*.
- OLIVER M., *Social Work with Disabled People*, London, MacMillan Press, 1983.
- POLMAN L., *L'industria della solidarietà: Aiuti umanitari nelle zone di guerra*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.
- UA, *Carta Africana dei Diritti dell'Uomo e dei Popoli sui Diritti delle Persone con Disabilità in Africa*, 2018.
- UN, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006.
- UN, *Concluding observations on the initial report of Ethiopia*, 2016.
- VERA H., *Rebuilding a Classic: The Social Construction of Reality at 50*, *Cultural Sociology*, pp. 3-20, 2016.
- WAKENE D. B., *The 'Forgotten Tribe': Persons with Disabilities in Ethiopia and the State's Response to COVID-19*, *Addis Standard*, ultimo accesso: 22/10/2020.

CASA DOLCE CASA O IL RITORNO DELLA CASA PRIGIONE? ANTROPOLOGIE DELL'ABITARE CONTEMPORANEO

HOME SWEET HOME OR THE RETURN OF THE PRISON HOME? ANTHROPOLOGIES OF THE CONTEMPORARY LIVING

di Lorenza Perini

Abstract

The search trays to answer to a simple question: what does home mean today in our cities and in our lives? The first part of the paper briefly reconstructs the state of the art of the relationship that brings together cities, urban planning and the role of the inhabitants in the production of public policies, and in this scenario the gender perspective is inserted in an almost natural way, proposing itself as transformative. It highlights the way in which roles, stereotypes and prejudices are translated and inscribed in the production of both public and private space and the policies that regulate them. The house is taken as a key element to highlight the way in which women have been progressively marginalized by history and relegated to a secondary role in society, associated with family and motherhood. The risk is still present today in the way cities are organized and in how the housing system is conceived. Transforming the meaning we give to domestic space and rethinking the functions we attribute to those places: this is the challenge for the future, even and especially in times of pandemic.

Keywords: housing, gender, home, prison, transformation

La casa della famiglia nucleare borghese

Statistiche e dati demografici rendono evidente come la quota di popolazione che vive oggi nelle aree urbane stia continuamente crescendo: nel corso del 2007, in tutto il pianeta, è stata superata la soglia simbolica del 50 per cento. Le città sono dunque sempre più identificabili come i centri del potere economico, politico, discorsivo e sociale e, in quanto tali, come i luoghi “natural” di espressione del conflitto sociale (Cellamare, Scandurra 2017). Allo stesso tempo esse sono però anche i luoghi in cui si concentrano maggiormente i servizi, in cui c'è “più salute” e si trovano più probabilmente risposte alle domande che sono all'origine di quei conflitti. Le città sono definibili quindi come “il palcoscenico delle relazioni sociali” e questa funzione riguarda tutti le città, grandi e piccole, connesse tra loro o isolate, a qualsiasi latitudine siano esse situate.

Non si tratta certo di una scoperta recente: nel 1937 Lewis Mumford vedeva l'esperienza comune nel contesto urbano come la componente principale per lo sviluppo creativo della cultura e della personalità umana (Mumford 1937) e prima di lui, nel 1915 anche Patrick Geddes, intuisce e sottolinea l'importanza del pensare alla città come una comunità di persone in relazione e partecipi in vario modo dei meccanismi decisionali piuttosto che come un insieme di strade e case soltanto

(Geddes 1915). Tuttavia, almeno a partire dalla seconda rivoluzione industriale, il “mattoncino” che costruisce la città moderna determinandone le scelte, non è la comunità di cittadini in relazione, né il “raggio del grano”, che riferisce alla convenienza del contadino a commerciare il suo grano avendo come parametri il costo dei trasporti e la rendita fondiaria. L’elemento base che costituisce l’ossatura della città è l’ascesa della famiglia nucleare borghese, in base alla quale tutto si conforma: costi, funzioni e forme degli spazi pubblici e privati (la casa, in primis) si ridefiniscono in base alle scelte economiche della borghesia capitalistica; non è la città-officina, dentro gli ingranaggi della quale si era spezzettata la società tradizionale che si afferma, ma la periferia costruita ad hoc e organizzata nello *zoning* (Bottini 2017). E mentre per gli uomini che lavorano fuori casa le relazioni sociali si strutturano e si costruiscono quotidianamente nei processi lavorativi centralizzati e socializzanti, nei quartieri periferici, sia quelli operai - con i grandi condomini-dormitorio – sia quelli borghesi, con schiere di villette tutte uguali a disegnare tutta la stessa vita- le donne vivono la solitudine e la frustrazione della solitudine e della riproduzione domestica come unico orizzonte.

Nel corso del Novecento, quindi, lo spazio urbano si fa sempre più funzionale alla produzione dei singoli, il suo termine di confronto è l’*homo oeconomicus*, mentre chi “abita” e interagisce quotidianamente con gli spazi e i servizi urbani ha importanza relativa, viene espulso da qualsiasi progettazione, contano la tecnica e le funzioni assegnate ai singoli, a nulla serve l’esperienza soggettiva del luogo; ci sono strategia, piano, funzioni, non ci sono relazioni umane, reti, società, esigenze diverse da quelle della produzione, dell’utilità funzionale (Jacobs 1961).

Prospettive trasformative nella pianificazione urbana

A partire dalla metà degli anni Sessanta, grazie, tra gli altri, agli studi di Aaron Wildavsky (1964) le politiche urbane cominciano a diventare modello di studio per analizzare tutte le altre politiche di una municipalità. Wildavsky teorizza che l’analisi di contesti locali, accompagnata da uno sforzo di generalizzazione e di comparazione tra casi alla ricerca di elementi comuni, che vengono poi estrapolati dalle situazioni particolari, possa costituire una metodologia per una più accurata conoscenza della natura dei processi decisionali.

I suoi studi aprono la strada a nuove definizioni di *pianificazione urbana*, che viene ad assumere un significato sempre più vicino ad un sistema pluri-vocale di “conversazione urbana” (Vettoreto 2009) o di “interazione orientata all’intesa” (Crosta 2010), in cui si fa determinante la dimensione soggettiva contestuale e relazionale delle persone coinvolte (Coppo, Cremaschi 1994; Cremaschi 2009). In luce viene messo il legame tra la dimensione della vita quotidiana, la dimensione dei processi sociali più ampi (Beauregard 1995; Healey 1992) e l’effettiva produzione di politiche per la città. La pianificazione urbana si configura quindi come un’azione non solo tecnica, ma “deeply and inevitably political” (Forester 1999), in grado di far emergere le diversità, di mettere in trasparenza di ciò che altrimenti resterebbe nebuloso e neutro, riconoscendo i diversi impatti che sulle persone possono avere le decisioni prese. La città si configura quindi come un *dispositivo di pratiche* che prende significato dalle reti di relazioni che attiva, così come dalle interazioni e dagli scambi che in essa si instaurano (Cellamare, Cognetti, 2007).

È in questo scenario che la prospettiva di genere applicata agli studi sulle politiche urbane si inserisce in maniera quasi naturale, proponendosi come trasformativa. Essa evidenzia il modo in cui i ruoli, gli stereotipi e i pregiudizi si traducono e sono iscritti nella produzione dello spazio sia

pubblico che privato e delle politiche che lo regolano (Pollack, Hafner-Burton 2000). Sembra un passaggio quasi ovvio quello al genere come lente di osservazione del reale rispetto alla messa in trasparenza di differenze che possono diventare discriminazioni, senonché questa rimane oggi più che mai una prospettiva profondamente trascurata, ai margini di ogni lettura politologica, ignorata o quasi nella produzione così come nella valutazione delle politiche pubbliche applicata alla città.

Ripensare la forma della casa

Un'ulteriore spinta all'apertura verso una lettura sessuata della realtà urbana la danno, a partire dagli anni Ottanta, gli studi di Dolores Hayden, storica dell'architettura e femminista marxista americana. Hayden chiarisce come l'integrazione della prospettiva di genere nella definizione di politiche pubbliche per la città implichi necessariamente un ragionamento sulla "casa", sia come manufatto e in sé sia come elemento inserito nel più complesso sistema dell'abitare, che produce e riproduce una precisa idea di società (Hayden 1978, 1989, 2004). I suoi scritti riportano l'attenzione su episodi assai remoti della teoria urbanistica e pressoché misconosciuti, ricostruendo il filo conduttore che lega svariate epoche fino a quella odierna e definibile sinteticamente come "il posto della donna è la casa", concetto che ha costituito nei secoli la base di costruzione non solo dei ruoli sociali tra i sessi, ma su cui si è configurato l'intero impianto costitutivo delle città e degli spazi all'interno delle singole abitazioni. La collocazione culturale- tradizionale delle donne in un determinato luogo – il privato domestico- si configura quindi come un elemento totale, un principio ordinativo dello spazio cui si conformano di fatto anche le relazioni sociali.

In questo contesto, Hayden riporta alla luce alcune figure di donne che, all'interno del filone utopistico del pensiero socialista americano di fine ottocento -collegato alle teorie di Fourier e Owen e, in ultima analisi, legato agli sviluppi di matrice inglese di un nuovo modello di città, la *città giardino* di Howard- progettano quella che viene definita come "l'anti-città", vale a dire comunità ideali, concepite in antitesi rispetto alla città industriale, sotto-forma di luoghi in cui ricreare la "vita (e la casa) perfetta". Scienza, tecnica e ingegno vengono messi all'opera per sperimentare dispositivi che sollevino le donne dal peso della cura, in particolare dall'incombenza della nutrizione (si parla di tubi sotterranei che portano il cibo nelle case, sistemi di rotaie che smistano pranzi e cene assemblati in cucine comuni e così via). Come facilmente immaginabile, soluzioni di questo tipo, benché ingegnose, si rivelano fin da subito non solo estremamente costose, ma tecnicamente impraticabili nella realtà e inserite in un modo abitare "privato" che in realtà privato non è, concepito in maniera non dissimile dai grandi falansteri e alle strutture totali di un ospedale o di una prigione. Appare tuttavia interessante notare come, attraverso il riconoscimento ufficiale delle donne come produttrici di idee di città, si stia però facendo spazio la convinzione che progettare l'abitare integrando lo sguardo di tutti coloro che ne beneficeranno- uomini e donne- possa portare, nella pratica, ad un miglioramento del benessere generale della società.

I casi riportati da Hayden, pur non cogliendo appieno la questione di una riproduzione che, anche nel nuovo progetto, veniva solo spostata di luogo, socializzata fuori dalla casa, ma restando pur sempre un "mestier da donne", sottolineano aspetti molto importanti della concezione dell'abitare come sistema di "relazioni tra spazio pubblico e privato" dalle quali può essere utile far ripartire oggi un ragionamento sulla socializzazione (di parti della) riproduzione.

Se negli anni Settanta del Novecento il concetto di casa/mura domestiche viene affrontato quasi esclusivamente sotto-forma di “problema” in quanto simbolo dell’oppressione patriarcale, a partire dagli studi di Hayden si può cogliere un altro filone di ragionamento, che riportato ad oggi ci parla di un modo diverso di guardare alla relazione tra casa come manufatto e abitare come sistema di relazioni tra le persone che abitano. Un ragionamento sull’uso degli spazi, sull’uso del tempo soprattutto e sulla “messa in comune” di alcune parti del “privato” in cui è rinchiusa storicamente la cura, oggi è parte fondamentale dei discorsi del movimento delle donne, così come di gran parte dei documenti internazionali ed europei relativi alle politiche per la città e andrebbe approfondito, portato nei luoghi “in cui si decide”.

Anche soltanto osservando il reticolo di strade in cui ciascuno di noi abita, proviamo a chiederci se in quello spazio tutti - donne e uomini- vediamo le stesse cose, abbiamo gli stessi tempi di percorrenza, utilizziamo i mezzi allo stesso modo, consideriamo il verde, il parcheggio, il marciapiede, i negozi, la scuola usando gli stessi criteri di analisi e soprattutto cerchiamo di capire perché sussista questa differenza (Jacobs 1961). Tutto questo esercizio dovrebbe aiutarci a porre l’attenzione a mappe, percorsi, aspetti e particolari che ad una normale osservazione rimangono celati poiché, per motivi fortemente dipendenti dalla nostra cultura, immaginiamo queste azioni come assolutamente neutre: camminare non è né maschile né femminile, abitare non è né maschile né femminile, prendere l’autobus non è né maschile né femminile, andare a scuola o all’asilo non è né maschile né femminile. Invece si tratta di “fatti urbani” che hanno ricadute a volte profondamente differenti sulle vite quotidiane di donne e di uomini: diverso – a causa dei ruoli sociali che ricoprono – è il modo in cui donne e uomini conoscono il quartiere, localizzano i servizi utili, intrecciano relazioni di vicinato, raccolgono storie perché i loro percorsi nella città comprendono luoghi come il parco, l’asilo, lo studio del pediatra, l’atrio della palestra dove scambiano parole con altre donne che fanno le stesse cose e così via. Un sapere sotto-utilizzato che potrebbe essere utilmente messo a frutto in termini di politiche (Sebastiani 2010).

Se la fabbrica diventa invisibile

E se invece tutta questa distinzione tra spazio pubblico e spazio privato, tra vita lavorativa e vita privata venisse meno? Se è il lavoro che invece che si fa liquido e entra in casa – perché è digitale, agile, smart, comunque fuori da un ufficio uno studio un’azienda- e la fa diventare” isola polifunzionale” spalmandosi in giro per le stanze, nel corso dell’intera giornata?

Se succedesse questo, potrebbe non esserci più bisogno di una città accogliente per i suoi abitanti in termini di servizi: non avendo più necessità di un luogo che li contenga, i nuovi lavori dell’era digitale sembrano annullare i problemi degli spostamenti, degli orari, del traffico. In una parola, almeno il 70 per cento delle richieste di investimenti di welfare che si chiedono alla politica. E mentre fanno questo, mentre cioè costruiscono le condizioni per cui l’armonia tra lavoro salariato e ciclo riproduttivo può essere raggiunta (Burchi 2015), nel frattempo, questi stessi lavori, sciolgono le reti di relazioni umane, rendono inutile la socializzazione. La città resta quella dello “sprawl” e dello zoning paranoico, i trasporti pubblici insufficienti i servizi scarsi e irraggiungibili. Sarà il lavoro a smaterializzarsi, lasciando le persone isolate dentro i loro giardini privati in territori senza punti di riferimento. E non è un caso che questo trend, che si stima in netta crescita, coinvolga sempre più le donne, che in questo modo, con il lavoro salariato in tasca, ma riportato dentro le mura domestiche,

attuano finalmente la tanto desiderata “conciliazione di tempi di vita e di lavoro”- desiderata per tutti i lavoratori ma pensata sempre e solo per loro- configurando così il ritorno definitivo nella casa prigione.

Lo scenario descritto appare catastrofico. Tuttavia, non basta descriverlo o prefigurarlo. Esso necessita di una risposta. Per reagire positivamente alle trasformazioni del lavoro, alcune inevitabili, appare utile riprendere i fili del ragionamento sull’abitare come relazione umana. Nel mettere qualcosa in comune – il tempo e lo spazio della nutrizione dicevano le utopiche, ma può essere qualsiasi parte della cura - ci si assume implicitamente una *responsabilità verso gli altri* con i quali si condivide, e gli altri non sono un’entità neutra, ma sono uomini e donne, diversi e allo stesso tempo complementari. Abitare in questo modo assume il significato di relazione responsabile che, nel riconoscimento delle differenze, si arricchisce di nuovi punti di vista, di nuove problematiche, ma anche di nuove possibili soluzioni, di nuove possibili politiche per l’abitare e quindi per la città.

Restare umani, condividere la cura

Appare piuttosto evidente che le pratiche sperimentate dal movimento femminista, specialmente il racconto collettivo, il partire dai propri bisogni e le pratiche di autocoscienza, potrebbero essere di enorme aiuto in questo nuovo processo di pianificazione (Sandercock 1998), recuperando le relazioni tra insediamento umano e ambiente, ricucendo lo strappo che nel tempo si è creato tra l’azione quasi compulsiva dell’edificare e la memoria e la biografia di un territorio.

In una società in cui i sistemi di welfare si ritirano progressivamente, in cui il lavoro si smaterializza quando non si disintegra, esponendo donne e uomini a crescenti forme di vulnerabilità, ricostruire le comunità, i quartieri e intere città secondo altre geometrie rispetto a quelle di una “famiglia borghese” che non siamo più o di una “comune” che non vogliono essere, diventa necessario, non solo in termini di qualità della vita, ma in termini di qualità della politica. E se l’urbanistica tra otto e novecento realizza un tipo di città conforme alla società industriale fondata sui rapporti di produzione, il tipo di società che si va formando oggi deve tornare a fondarsi necessariamente sui rapporti umani e sociali, tenere conto delle caratteristiche dell’umano, rispondendo all’istanza di radicamento, appartenenza e partecipazione sociale, recuperando spazi di vita sociale per piccoli gruppi. Provare a mettere alcuni servizi in comune – spesso si tratta dei trasporti o i gruppi di acquisto solidale, lo scambio dell’usato, le banche del tempo, gli orti comunali, le cooperative di badanti di condominio, le cliniche sociali- tutto questo può permettere a parte del lavoro di cura e a parte del lavoro salariato di uscire nuovamente dal chiuso della casa e creare un “noi” (Amendola 2010). In questo senso, appare chiaro che non possiamo più riferirci alla democrazia praticando semplicemente una sorveglianza – pur sempre necessaria- sull’esistenza di leggi che garantiscano diritti politici, sociali e civili, ma dobbiamo muoverci verso una loro effettività in termini di pratiche di condivisione, capaci di attraversare realmente le vite delle persone e capaci di rendere le case e città più vivibili per tutti (Del Re 2016).

Riferimenti bibliografici

- AMENDOLA G., Tra Dedalo e Icaro. La nuova domanda di città, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- BEAUREGARD R. A., *Planning practice*, Progress Report, 1995, pp. 172-180.
- BOTTINI F., *La crisi della fascia sociale zonizzata*, in “La città conquistatrice”, 3 maggio 2017 <http://www.cittaconquistatrice.it/la-crisi-della-fascia-sociale-zonizzata/>
- BURCHI S., *Spazi imprevisi. Lavorare a da casa*, in “Ingenere”, 2015 <http://www.ingenere.it/articoli/spazi-imprevisi-lavorare-a-da-casa>
- CELLAMARE C., SCANDURRA G., *Tracce Urbane*, in “Tracce Urbane”, n.1, giugno 2017. <https://ojs.uniroma1.it/index.php/TU/article/view/13918/13683>
- CELLAMARE C., COGNETTI F., *Quartieri e reti sociali: un interesse eventuale*, “Archivio di Studi Urbani e Regionali”, 90, 2007, pp. 43-57.
- COPPO M., CREMASCHI M., *Strutture territoriali e questione abitativa*, Milano, FrancoAngeli, 1994.
- CREMASCHI M. (a cura di), *Tracce di quartieri. Il legame sociale nella città che cambia*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- CROSTA P. L., *Pratiche. Il territorio e l'uso che se ne fa*, Milano, Franco Angeli, 2010.
- DEL RE A., *La cura e il valore*, in *Gender Politics in Italia e in Europa*, Padova, Padova University Press, 2014, pp. 87-99.
- DEL RE A., *Il lavoro cambia le città*, in “Ingenere”, 2016 <http://www.ingenere.it/articoli/il-lavoro-cambia-le-citta>
- FORESTER J., *The deliberative practitioner*, MIT Press, 1999.
- HAYDEN D., *Seven American Utopias. The architecture of communitarian Socialism 1790-1975*, Cambridge (Ma), Cambridge University Press 1979,
- HAYDEN D., *The grand domestic revolution. A history of feminist designs for American homes, neighborhoods and cities*, Cambridge (Ma), Cambridge University Press, 1982.
- HEALEY P., *A planner's day. Knowledge and action in communicative practice*, in “APA Journal”, Winter, 1992, pp. 9-20.
- JACOBS J., *Vita e morte delle grandi città. Saggio sulle metropoli americane*, Milano Edizioni di Comunità, 1961 (riedito da Einaudi nel 2009 con prefazione di Carlo Olmo).
- POLLACK M.A., HAFNER-BURTON E.M., *Mainstreaming gender in the European Union*, in “Journal of European Public Policy”, 7/3, 2000, pp. 432-456.
- SANDERCOCK L., *Toward cosmopolis. Planning for multicultural cities*, London, Wiley, 1998.
- SEBASTIANI C., *I governi locali. Funzionamento e politiche territoriali di genere*, in Alisa Del Re et al. (a cura di), *I confini della cittadinanza. Genere, partecipazione politica e vita quotidiana*, Milano FrancoAngeli, 2010, pp. 88-100.
- VETTORETTO L., *Housing e planning. Una prima riflessione intorno ad una relazione difficile*, in “Archivio di Studi Urbani e Regionali”, 94, 2009, pp. 1-12.
- WILDAVSKY A. B., *Leadership in a small town*, New Jersey, The Bedminister Press, 1964.

Autori di questo numero

GIACOMO BUONCOMPAGNI: Laureato in Scienze della Comunicazione Pubblica, sta concludendo un Dottorato in Sociologia della Comunicazione presso l'Università di Macerata. È docente di Negoziazione di crisi e Antropologia sociale presso la Scuola Superiore per Mediatori Linguistici di Bologna, e Sociologia del Giornalismo presso l'Università di Verona. Le sue tematiche di ricerca riguardano la comunicazione strategica, l'analisi dei media e dei fenomeni di devianza online, la negoziazione interculturale e di crisi, l'immigrazione nella sua dimensione digitale e securitaria.

ALICE COLOMBO: Laureata in Scienze dell'Educazione e in Scienze Antropologiche ed Etnologiche all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, opera attualmente per l'organizzazione "Amici del Sidamo" nella città di Addis Abeba, in Etiopia, in collaborazione con un centro polifunzionale rivolto a persone in situazione di marginalità socio-economica. Impegnata nella sezione del progetto dedicata a bambini e ragazzi orfani con disabilità, si occupa in particolare di sviluppare proposte educative informate dall'attenzione nei confronti dei processi socio-culturali di costruzione della disabilità.

LORENZA PERINI: Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali (SPGI) dell'Università di Padova dove insegna Politiche di Genere (lauree triennali) e Gender, Politics and Globalization (lauree magistrali). Laureata in Storia Moderna, ha conseguito un dottorato di ricerca in Storia Contemporanea (Università degli Studi di Bologna) e un secondo dottorato in Pianificazione urbana e politiche pubbliche urbana (IUAV, Venezia); ha studiato presso UC Berkeley, USA conseguendo un master in Women's Studies. Fa parte del Comitato Unico di Garanzia di Ateneo (CUG) e del Centro di ricerca interdipartimentale di studi regionali (CISR).