

A CURA DI  
LUCA DECEMBROTTO

# ADULTITÀ FRAGILI, FINE PENA E PERCORSI INCLUSIVI

TEORIE E PRATICHE  
DI REINSERIMENTO SOCIALE



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Pubblicazione realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università Alma Mater di Bologna.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

# Indice

<b>Introduzione</b> , a cura di <i>Luca Decembrotto</i>	pag. 5
<b>Parte I – Un quadro teorico: il punto di vista pedagogico, sociologico e giuridico</b>	
<b>La Pedagogia come sguardo critico sul presente. Fine pena e questioni di reinserimento sociale</b> , di <i>Laura Cavana</i>	» 11
<b>Educare e rieducare a un nuovo sentire tra corporeità, etica ed estetica. Uno sguardo attento alle fragilità sociali</b> , di <i>Rita Casadei</i>	» 25
<b>Una progettualità inclusiva oltre la detenzione. Riflessioni pedagogiche</b> , di <i>Luca Decembrotto</i>	» 40
<b>L'empowerment come strumento di ri-abilitazione con il coinvolgimento della comunità</b> , di <i>Alessandro Tolomelli</i>	» 54
<b>Il rientro in società: nodi critici nell'analisi delle traiettorie di uscita dal penitenziario</b> , di <i>Alvise Sbraccia</i>	» 67
<b>Genere e vulnerabilità dentro e oltre la pena</b> , di <i>Giulia Fabini</i>	» 82
<b>Giustizia riparativa e carcere: un'occasione di riflessione verso il ritorno in società?</b> , di <i>Susanna Vezzadini</i>	» 99

**Vulnerabilità e riabilitazione in contesto. La costruzione giurisprudenziale della Corte Europea dei Diritti Umani,**  
di *Sofia Ciuffoletti* pag. 118

**Parte II – Esempi di esperienze significative  
in Emilia Romagna**

**L'esperienza di Ferrara,** di *Tommaso Gradi* » 135

**L'esperienza del *Progetto dimittendi* di Bologna,** di  
*Marianna Brizzi* » 148

**L'esperienza di Reggio Emilia, percorsi nel fine pena tra  
il desiderato e il possibile,** di *Lucia Gianferrari* » 159

**L'esperienza de L'Altro Diritto onlus e L'Altro Diritto  
Bologna,** di *Andrea Ruggeri e Silvia Furfaro* » 166

**Il ruolo del Centro provinciale per l'istruzione degli adulti  
(CPIA) dentro e fuori dal carcere nella formazione sco-  
lastica degli adulti,** di *Emilio Porcaro* » 172

**Le autrici e gli autori** » 183

# **Educare e rieducare a un nuovo sentire tra corporeità, etica ed estetica. Uno sguardo attento alle fragilità sociali**

di *Rita Casadei*\*

## **1. La scelta del domandare**

L'educazione non deve diventare un processo meccanico unicamente indirizzato verso obiettivi prestazionali, contribuendo a fare della corsa alla professione e alla carriera – dimensioni pur necessarie – l'esclusivo ed esasperato interesse e traducendosi nell'eccessiva pressione al superamento competitivo di esami e al conseguimento interessato di titoli. Questo non significa screditare la preparazione accademica; tutt'altro, significa fare di essa un'occasione di autentica fioritura culturale, espressiva ed umana di quanti coinvolti nell'educazione – educandi, educatori, ambiente. Avere a cuore la piena fioritura (Krishnamurti, 2009) – il totale schiudersi – della persona necessita la coltivazione del ben-essere della dimensione corporea, mentale ed affettiva. Significa porsi la domanda riguardo a ciò che può inibirla, significa abbracciare il coraggio utile ad invertire l'ordine dei valori che generano in ogni società sofferenza e iniquità, condizionamento e omologazione. Significa investigare l'intero movimento del pensiero, e non solo le conoscenze da assimilare. Significa considerare importante il risveglio del cuore, non come vicenda sentimentale e visionaria, ma come capacità di avere a cuore e amare. Significa promuovere una sana cultura del corpo attraverso la conoscenza e l'assunzione di appropriate condotte alimentari e di esercizio, imprescindibili alla costruzione e allo sviluppo di sensibilità e intelligenza nei riguardi della vita. Prestigio e denaro non preservano dalla sofferenza, dall'inquietudine, dall'imprevedibilità, dalla paura. Gli aspetti complessi della vita necessitano di "abilità" differenti per essere compresi, accolti, attraversati. È necessario, dunque, pensare all'edu-

\* Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" - Università di Bologna.

cazione come coltura dell'essere umano nella sua integralità e a partire da questo presupposto come un'azione capace di generare una nuova cultura della vita, capace di infrangere gli attuali sistemi di vita meccanicistici, di standardizzazione mentale, di anestesia emotivo-affettiva.

Il discorso pedagogico è chiamato a porsi un investigare radicale. “Verso quale modello di realizzazione della persona si orienta la formazione cosiddetta *life-long*, *life-wide* and *life-deep*? Per quale motivo la competizione, il potere e il successo diventano i fattori sempre più dominanti nel progetto esistenziale umano, compromettendo libertà ed equilibrio di pensiero, azione e sentimento? Per quale motivo è così difficile abbracciare la complessità, sostare nell'apertura dell'incontro, della trasformazione e dell'essere? Perché la sensazione di minaccia è ovunque dilagante e percepita tanto da creare giustificazioni all'offesa-difesa, all'esercizio della sopraffazione, al rifiuto, all'indifferenza? Perché siamo infatuati dalla necessità dell'innovazione e spaventati dalla trasformazione che è dimensione costitutiva dell'esistere, in tutte le sue forme, spazi e tempi? Perché lo svilupparsi in umanità è così difficile, o piuttosto, utopico al punto da considerarsi visionario? Perché l'umano si dice spinto alla conoscenza, ma è inibito in questo dalla paura del giudizio, di perdere e di perdersi?”.

La riflessione muove dalla necessità di individuare alcune domande radicali cui il discorso e l'azione pedagogica debbano sentirsi chiamati in causa attraverso un ri-considerare importante il movimento del pensiero, prima ancora che le conoscenze confezionate da trasmettere, il risveglio del cuore, affrancandolo dalla banalità del sentimentalismo, la cultura del corpo, riconoscendo nella consapevole e sana condotta di stili di vita la base per promuovere discernimento, intelligenza e sensibilità. Conoscersi nella relazione con la Vita è riconoscersi “essere in trasformazione”; accettare che la crescita e lo sviluppo siano anche lasciare e perdere, e che perdere non è sinonimo di sconfitta se ciò che si perde è di ostacolo al proprio trasformarsi libero ed autentico. Infine, una proposta radicale: “e se l'educazione si proponesse di educare a lasciare?”.

Educare significa fare uscire l'uomo dalla banalità di un esistere che è sempre uguale a se stesso, sempre adulto e indifferenziato, per costruire una felicità che annoda nascita e morte in un'esperienza complessa, non riducibile a nessuna delle sue parti, ma soprattutto unica non consequenziale, come è per la memoria, che lavora senza logiche apparenti unendo eventi piccoli e grandi. Se l'educare è il riconoscimento di un bisogno di vivere un cambiamento, la filosofia dell'educazione non può essere soltanto la scienza dell'adulto, ma la modalità di porre domande serie su quell'esperienza di vita per la quale non bastano i saperi del mondo. Per queste ragioni, l'educare non può diventare il teatro in cui una *forma*, un *principio*

o un'anima devono farsi largo a forza, grazie ad una concezione empirica dell'autorità, orientata a "contenere" il rischio sociale di chi è troppo giovane o troppo vecchio, o malato, escluso, solo (Tognon, 2014, pp. 22-23).

### 1.1. *Il senso della domanda, il desiderio di sapere. Direzione-motivazione, significato-apprezzamento*

La disposizione a domandare e a domandarsi non riguarda un'attività intellettuale compulsivamente dis-tratta a collezionare saperi, ma una postura esistenziale autentica e radicata in un sentire, attratto dall'esigenza di decifrare oltre la banalità e l'apparenza. La disposizione a domandare-domandarsi significa porsi in una *postura* che percepisce la necessità di *radicamento e slancio*: radicamento nella necessità di discernere e comprendere la realtà, a partire dalla conoscenza e sperimentazione di sé e del proprio rapporto in seno al mondo; slancio verso la disponibilità a concepire la verità di un mistero che non si piega all'ansia classificatoria di repertori concettuali e definitivi quanto piuttosto eleva intelligenza e sensibilità nell'apprezzamento della bellezza, della vastità e nella ricerca di un senso pur nella complessità e indefinitezza dell'esistere. Educare attraverso la promozione del senso di *stupore e meraviglia* è proiettarsi verso una disposizione all'esistenza proattiva, è interiorizzare la necessità, il gusto e il piacere di ripulire il proprio sguardo nei confronti di sé e del mondo dalle rappresentazioni abituali, banalizzanti e scontate. Educare-educarsi alla meraviglia è spinta e motore verso una sincerità nella relazione con sé e l'altro, liberata dal vizio del calcolo del compiacere e del compiacimento, dell'affermazione e della conformazione, che sono le prime insidie nei confronti dell'integrità della persona, est-eticamente intesa. La corruzione inizia come una distorsione del vedere e del sentire sé in rapporto al mondo; come un restringimento di campo della dimensione relazionale, come una devianza dal proprio progetto esistenziale che si mortifica nel pensare a coltivare il proprio esclusivo interesse, piuttosto che a realizzarsi percependosi nel flusso della vita – che ci ospita e che ospitiamo – che non si consuma soltanto, ma che, anche, si serve.

Percepire la felicità di esistere non è facile. Si tratta di una percezione spirituale preriflessiva che è presente in ogni atto di pensiero e che si rivela nell'attimo in cui si coglie il sentimento est-etico per ciò che siamo e che emerge davvero, anche fisicamente, dal profondo del cuore, dal respiro. Molte saggezze hanno fatto del respiro e dell'ascolto passivo del proprio corpo un metodo per disintossicarsi e per ritornare in se stessi e molte religioni insegnano a fare della preghiera interiore una necessità del corpo, un modo di essere che è un modo di stare al mondo (Tognon, 2014, p. 24).

Il concetto di integrità è affine a quello di integralità: entrambi legittimano l'utilizzo – a scopo conoscitivo ed emotivo – di tutto il potenziale energetico dell'umano. Questa ricca e profonda potenzialità deve essere preservata nella formazione per tutta la vita: se ricco e complesso è il dispositivo di conoscenza, ricco e complesso è il processo di elaborazione del sapere e ricca e complessa sarà sempre l'esperienza vissuta. Tutto questo è antidoto alla banalità, all'indifferenza, all'apatia, alla noia che sembrano invece segnare le vicende di un'età adulta in serio imbarazzo nel trovare gusto, motivazione e in grave difficoltà ad accedere a processi di *self efficacy* e *self empowerment*. È impensabile compromettere l'esperienza estetica: la natura come ecosistema ha bisogno di un rapporto estetico con l'umano: sapere, conoscenza, emozione, esperienza, vissuto.

Collegare la dimensione corporea (con l'istanza del saper decifrarne linguaggi e bisogni di espressività) a quella riflessiva dell'investigare è procedere tessendo una trama che legittima pedagogicamente la valorizzazione della dimensione estetica. L'estetica – intesa a partire dal suo etimo greco – αἴσθησις *aisthesis* – può ridefinire – per la ricerca pedagogica – la significatività di un gesto di conoscenza capace di abbracciare la varietà e la complessità attraverso uno sguardo comprensivo-complessivo. L'orizzonte conoscitivo – dalla prospettiva estetica – è quello della vastità – pur nell'apprezzamento del dettaglio, dell'esperienza particolare, della concretezza che non preclude, ma apre alla dimensione dell'ulteriore e dell'astrazione. L'essere comprensivo e complessivo non è sinonimo di grossolanità e sommarietà: all'esperienza estetica infatti dev'essere riconosciuta e confermata la sua educabilità, affinché possa dare il proprio contributo nell'esplorazione della complessità, in riferimento al suo essere paradigma e principio costitutivo dell'educazione e dell'esistere.

Macro-concetti quali complessità, imprevedibilità, instabilità, problematicità abitano tutte le sfere degli ambiti scientifici, qualificano tanto i rispettivi statuti epistemologici tanto i dispositivi prasseologici. A tale proposito il rimando a Morin (2000), tra gli altri, ci permette ancora una volta di legittimare la significatività dello sguardo che abbraccia in modo complessivo, nel suo essere capace – ampio e abile – di accogliere integrandole le diverse sensibilità e coscienze: antropologica, civica, ecologica e dialogica

È la vita stessa – vissuta e indagata – a restituirci come possibilità di approccio questi paradigmi interpretativi. Nello specifico delle scienze pedagogiche, l'investigare, l'interpretare e l'agire aspirano a delineare tracce, trame e direzioni per educare alla vita. Questa, almeno, un'interpretazione radicale del ruolo scientifico della pedagogia: educare alla complessità attraverso la complessità aspirando ad una progettualità esistenziale orientata



alla ricerca di senso. E perciò disponibile e disposta a ri-accreditare piena dignità all'integralità della persona, a partire dal suo essere corpo, dal suo conoscere e cercare il senso dell'esistere, attraverso la sua stessa dimensione corporea-percettiva-sensoriale-riflessiva, dunque estetica.

Pertanto, il richiamo al paradigma della complessità è opportuno in virtù del riconoscimento della natura multimodale (Gallese, 2010) con cui il soggetto-persona vive la sua vicenda esistenziale, in relazione a se stesso, agli altri e al mondo. Inoltre, il paradigma della complessità invita a non dismettere mai il ricorso alla domanda e al dubbio metodologici e al contempo a tessere relazioni di ricomposizione significativa, non per la riduzione della complessità privando di senso gli aspetti *devianti, irrazionali, marginali*, ma assumendoli a sfida in una sua ricomposizione e ri-comprensione "semplice" e non semplicistica. La semplicità di cui parlo è da intendersi a partire dalla sua radice epistemologica *sun-plico*, piego assieme, riconnetto ad unità; riferirsi alla semplicità come logica euristica ed ermeneutica non è in contraddizione con il paradigma della complessità – la cui radice etimologica è accostabile a quella stessa della semplicità (Panikkar, 2007). Piuttosto abilita a credere nell'ulteriorità dello sguardo e della ricerca, del senso dell'esistere, e dunque del senso stesso – significato, ruolo e direzione – della scienza che accompagna durante e per l'esistere. Abilita a credere nella necessità e nel sano e giusto senso di un principio che riconcilia e accoglie, in virtù di un costitutivo sguardo di vastità e apertura piuttosto che di giudizio – come discriminazione, chiusura e scarto. In riferimento alla dimensione etica dell'estetica ricordiamo quella triplicità – indissolubile – tra bellezza verità e bontà rispetto alla quale la citazione che segue esprime con estrema chiarezza nessi pedagogicamente significativi:

Se poste nella natura dell'uomo, e non direttamente nel suo dover essere, etica ed estetica riportano a un percepire radicale che comprende il pensare e non viceversa, dove il valore dell'esistenza è riconoscibile soltanto attraverso un processo estetico che ci chiama a sentire la vita più che a giudicarla e che ci libera dalla ossessione di tutto comprendere (Tognon, 2014, p. 39).

## **2. La domanda come trama nella comunicazione. La percorribilità della filosofia come pratica di dialogo**

La filosofia è espressione di una comune natura umana in una continuità che attraversa indistintamente tempi, luoghi e culture, anche in condizioni in cui l'umanità ha dimostrato di scarseggiarne. Ipotizzare progetti

intitolati al fare filosofia significa rivitalizzare quel soffio di umanità che merita di trovare espansione, vigore, pienezza e realizzazione. Non è questione di trasmettere un sapere come somma di contenuti disciplinari, ma un abilitare tutti – indistintamente – a percepirsi degni e capaci di elevare pensiero, sentimento e azione, rendendo reale il potenziale trasformativo implicito nell’esistere. All’interno della comunità di dialogo filosofico si sperimentano qualità non solo del pensare – come esercizio dell’intelletto e della parola – ma del pensarsi come esercizio dell’immaginazione, della rappresentazione e del sentimento (Kohan, 2014). Non solo riguardo a sé ma anche agli altri, che sono gli interlocutori. Si fa esperienza e al contempo si riflette su quell’esperienza: come i propri e altrui pensieri si formano e si configurano – non solo dalla prospettiva della pertinenza-congruenza logica, ma anche da quella dell’emozione e della sensazione di agio/disagio, ben-essere/dissonanza. Il contesto della comunità è a sostegno della costruzione di un’autentica relazione dialogale: l’obiettivo non è prevalere, prevaricare o esibire tecniche sofisticate del pensiero, ma collaborare affinché si costituisca un solido tessuto umano accogliente in cui ciascuno possa tessere la propria presenza e percepirla legittimata, attraverso un pensiero che sempre si colloca all’interno di un corpo, di un’emozione, di uno spirito, reali.

Il carattere “formativo” del vivere sta nella felicità di *esistere* godendo del fatto che comunque esistere è sempre un *provare ad esistere*, cioè un lavorare su stessi attraverso gli oggetti del mondo e sugli altri attraverso il contatto, per fornire alla generatività di cui siamo portatori, un’*est-etica*, un’armonia di benessere (Tognon, 2014, p. 23).

L’invito al pensare, a partecipare in termini di dialogo è rivolto a tutti. Considerare, riflettere, esprimersi è un’attività accessibile a tutti, modulabile per tutti. Pensare la propria e comune umanità non è ristretto solo ad un’élite di esseri umani, ad alcuni sopraffini pensatori. Il pensiero riflessivo è alla portata di tutti e può generarsi già a partire da un esercizio del pensiero, anche nell’abito semplice di una conversazione. La conversazione, infatti, si percepisce come spazio accogliente tanto nei confronti di chi si sente condizionato da scarse competenze linguistiche – dovute a deprivazioni sociali, economiche, culturali – quanto a chi invece – grazie ad altre condizioni – ha ricevuto un’adeguata istruzione e ha maturato un buon livello culturale. Il pensiero riflessivo, all’interno della conversazione, può essere destato attraverso il ricorso a temi specifici, problemi, questioni complesse, enigmi in un contesto che faccia percepire l’immediatezza e l’urgenza di sperimentare pensiero.

## 2.1. *Dia-logo e rieducazione: attraversare l'esperienza del pensiero come movimento di sé*

La conversazione filosofica si costituisce fundamentalmente nel dialogo: domanda, riflessione e lettura – come osservazione e interpretazione. Un dialogo aperto tanto a chi parla tanto a chi ascolta. È un dialogo – *dià-lògos* ossia un attraversamento del pensiero nella reciprocità. Il dialogo filosofico educa non tanto al contenuto quanto all'attività stessa del dialogo: educa al riconoscimento dell'altro, al rispetto della sua presenza, che è anche rispetto del suo tempo e modo di pensare ed esprimersi. Il dialogo funziona grazie ad un impegno di reciproca responsabilità, per ciò che viene detto, per ciò che viene ascoltato. Nel dialogo ciascuno apprende a sentire l'altro, ascoltare l'altro, cercare di comprenderlo e di rispettarlo nella considerazione di ciò che esprime, per quanto possa essere diverso e distante dal proprio punto di vista (Rossi, 2018).

La filosofia, come invito al dialogo, esprime tutta la sua natura collaborativa e il suo potenziale formativo. Aspira a far sì che ciascuno possa accedere agli strumenti per stimolare la vivacità del proprio pensiero: possa affinare competenze di lettura, osservazione, interpretazione ed espressione. Allena ad aspirare a ripulire lo sguardo su di sé, l'altro, il mondo, a generare un pensiero attento, una comprensione penetrante capace di considerare la complessità della condizione umana.

In un contesto e in una condizione di reclusione e restrizione il pensiero della libertà non è fuori luogo, né dev'essere tenuto a distanza. È un pensiero che sorge e che va legittimato, accolto e ricostruito in modo significativo per la persona, che con quel pensiero-condizione confligge e soffre. Considerare la pratica filosofica un progetto a supporto di percorsi ri-educativi significa riconoscere a fondamento di ogni progettualità ed intervento educativi il diritto ad aspirare alla bellezza, all'esperienza della pienezza della vita. E in questo percorso valorizzare il potenziale positivo dell'individuo, coinvolto in un percorso di ricostruzione e ricreazione di sé lavorando su di sé ed in relazione all'altro. Educare-educarsi alla bellezza dell'esperienza esistenziale è un percorso, infinito, concreto e non visionario. La dimensione estetica trova radicamento nella corporeità, nell'unità della dimensione conoscitiva che vede interagire intelletto, sensazione, emozione. Fare filosofia significa partire da sé come esperienza corporea, che prevede il risveglio dell'intelligenza del e sul corpo come studio del gesto per assumere una postura che sia espressione di ciò cui si aspira: stabilità, unità, attenzione, armonia. Lavorare congiuntamente attraverso la corporeità e l'esplorazione del pensare filosofica-mente è situare l'intervento educativo entro un modello est-etico.

Nell'educare il bene e il bello non sono gli esiti obbligati di una mediazione intellettuale, ma modi di sentire la vita, libertà di non avere altro da dimostrare che di vivere con intensità ogni attimo. Ogni nostro atto non può prescindere da un approccio est-etico alla vita in cui ciò che di individuale e di unico siamo viene tenuto nella massima considerazione per essere vissuto fino in fondo (Tognon, 2014, p. 39).

Il riferimento costante alla dimensione dell'umanità come direzione di trasformazione e realizzazione piena è il terreno su cui l'educazione nutre ispirazione, riflessione, intervento operativo. Mi preme sottolineare come la qualità umana sia sostanzialmente una qualità-radice, ma anche una qualità-estensione da cui e verso cui ogni ipotesi ed intervento educativo dovrebbe originarsi ed espandersi. Il termine *umano*, con cui solitamente intendiamo identificarci, deriva dal latino *humus*, che significa *terra*: in essa possiamo riconoscere origine ed appartenenza che ridisegnano valori, relazioni, interconnessioni e responsabilità vitali. Questa appartenenza non è certamente intesa nel senso di un possesso, ma di una indissolubile interdipendenza: l'appartenenza non è nei termini dell'avere, ma dell'essere, non del prendere ma del partecipare. L'appartenenza nei termini dell'essere può tradursi operativamente in un "esercizio di conoscenza e sperimentazione" della presenza di elementi che costituiscono ogni essere presente in natura. Conoscersi a partire dalla composizione elementare è un passaggio elementare, di base, per constatare simmetria tra il nostro organismo – microcosmo – e l'universo – macrocosmo (Naess, 1994). Conoscere la propria corporeità dovrebbe essere un atto scientifico da non trascurare, poiché la sua costitutiva dinamicità e complessità sono a testimoniare l'impossibilità di separare nell'uomo la sfera materiale da quella sensibile, intellettuale e spirituale. Essere educati in questo significherebbe salute, conoscenza, responsabilità, premura, bellezza e amore. Significherebbe poter partecipare alla propria e piena integrità.

### **3. Educare-rieducare all'integrità: attraversare l'esperienza corporea**

Sarebbe importante ripensare una formazione integrale dedicata alla costruzione dell'integrità – come progetto di salute-genesi del corpo, della mente e dello spirito; espressione di un impegno educativo volto a strutturare uno stile esistenziale autenticamente interessato al sapere, alla cura, al rispetto, alla bellezza, alla crescita, all'apertura. Valorizzare la corporeità, esercitandola secondo metodi corretti, è consolidare la capacità di

applicarsi, è sperimentare la ricchezza delle risorse esistenziali (intelletto, sensorialità, emozione, respiro, ispirazione), è apprendere ed esprimere gesti consapevoli, curati, rispettosi di sé e dell'altro, è entrare in contatto profondo con il proprio potenziale trasformativo, attivarlo, dirigerlo. Prendere una postura esistenziale che è fondamentalmente espressione di un atteggiamento nei confronti della vita; un atteggiamento che – pedagogicamente – auspichiamo attento, accogliente, aperto, dignitoso e propositivo. Il pensiero, la postura e la parola sono ugualmente importanti nell'educare ad essere, nell'educare a rappresentarsi diversamente, a rielaborare il proprio passato e a costruire una progettualità nuova. Il corpo ha una sua intelligenza ed intellegibilità, così come l'intelletto, e le emozioni. L'educazione attraverso la corporeità è in grado di guidarci alla mente del cuore promuovendo comportamenti generativi di intelligenza, riguardo, protezione, innovazione, miglioramento nei confronti della vita, propria ed universale (Cavana, Casadei, 2016).

### *3.1. Trasformare e ricomporre una progettualità: in dialogo col silenzio*

Congiungersi alla radice del domandare può significare prendere una postura per esplorare e realizzare la circolarità tra esperienza concreta e concettualizzazione astratta, attraversando sperimentazione attiva e osservazione riflessiva. Quale postura intendiamo qui sperimentare? Quella del silenzio, non solo della parola, ma anche del corpo, non per togliere loro voce e densità, ma per rilegittimare la loro rilevanza formativa, nella relazione, nella riflessione, nel pensare e nell'agire. Il silenzio è tacere banalità e abitudine, è penetrare il ritmo della relazione mentale fisica ed emotiva tra sé e il mondo.

Situare il pensiero nell'esperienza della propria corporeità significa collocarsi in una “postura esistenziale” come sguardo sul mondo a partire dalla consapevolezza di sé nel mondo. Questo percepirsi nel mondo e con il mondo permette di risvegliare un domandar-*si* radicato nell'esperienza e nella considerazione della propria unità di mente-emozione-corpo. La sperimentazione di sé attraverso il movimento sollecita la riflessività e l'esplorazione del proprio pensiero come movimento di sé (Casadei, 2018). Esercitando corpo, silenzio e pensiero si allenano la capacità di dirigere questo movimento affinché sia intenzionale e non dispersivo, equilibrato e non confuso, divergente e non standardizzato.

Esplorare sé attraverso l'impiego e l'ascolto della propria corporeità, nella condivisione con gli altri, consente di accrescere la capacità di os-

servarsi ed esprimersi. Ma nella condivisione si impara ad avere *rispetto* affinché l'altro sia ascoltato e abbia la possibilità di esprimersi e di essere accolto, completamente. La “pratica filosofica”, infatti, si propone di creare una “comunità in dialogo”, in cui si impara il valore di consentire a tutti spazio e tempo per esprimersi. Realizzare silenzio è fare esperienza dello spazio-tempo per connettersi con l'*ispirazione*, con il sorgere del non ancora accaduto, del non ancora pensato, del non ancora detto, per risvegliare il proprio spirito contemplativo e creativo. Per attivare quel senso di meraviglia necessario a stabilizzare interesse e motivazione interna nei confronti della conoscenza e della ricerca di significato. Congiuntamente è anche l'esperienza dell'ascolto e dell'incontro con l'altro con cui entrare in relazione e tessere nuove trame di pensiero, azione, emozione.

#### **4. Quando la condanna alla reclusione è al contempo subita e auto-inflitta: il fenomeno *Hikikomori*. Quale senso e direzione dare alla progettualità?**

Il termine *Hikikomori* è stato coniato dallo psichiatra giapponese Saito Tamaki (Ricci, 2009) negli anni Novanta del secolo scorso per indicare un crescente fenomeno di disagio relazionale e comportamentale, manifestato dalla scelta-condanna di auto-reclusione. Questo fenomeno, tutt'oggi in crescita, è stato individuato, considerato e studiato, per la prima volta, in Giappone; al di là delle specificità socio-culturali, si configura come disagio relazionale grave, espressione di una acuta sofferenza umana.

Questa condizione di totale rifiuto di contatto e relazione sociale si matura all'interno della propria casa, della propria stanza. La casa è quella dei genitori che inevitabilmente vengono ad essere coinvolti e travolti in una situazione di smarrimento, impotenza, frustrazione, vergogna, colpa. Il primo moto è quello del domandarsi il motivo, la ricerca delle cause e l'affanno verso una via di uscita. Il mondo che resta fuori, la famiglia in prima istanza, poi la scuola – data la giovane età di chi attua questa “scelta”, almeno inizialmente – e infine i servizi socio-sanitari di supporto si concentrano in un travagliato percorso di informazione-azione. Che cosa si deve sapere? Come definire il fenomeno? Come risolvere il problema?

Tra le più accreditate voci che si sono espresse in merito al fenomeno *Hikikomori* è sicuramente quella di Carla Ricci. Trovo la sua lettura molto significativa e ricca di spunti per una riflessione che consente di recuperare la complessità di questo disagio da intendersi come pluralità di ragioni ed emozioni, contesti e pretesti, condanne e giustificazioni. Davvero interessante è l'azione che si invita a percorrere, ossia il domandarsi: “Come

gli *Hikikomori* vedono la società da cui decidono di fuggire?”. “Che cosa vedono e che cosa sentono di terribilmente frustrante nel loro quotidiano tanto da decidere di non esporvisi più?”.

Soprattutto l’invito è focalizzato ad affrontare il problema tenendo presente non descrizioni asettiche, ma contemplando la concretezza di una esperienza di sofferenza acuta. Una sofferenza che è vissuta in un corpo, in una condizione emotiva e psichica che nella reclusione è destinata ad incrementarsi e a strutturarsi come confine insormontabile.

È difficile definire, onestamente, il numero delle persone coinvolte poiché questo fenomeno è spesso sottostimato – a motivo che la famiglia non sa a chi rivolgersi, sente vergogna ad ammettere il disagio ed infine nutre la speranza che il problema giunga a soluzione da sé. Questo porta come conseguenza che il fenomeno rimanga latente e nascosto per un tempo indeterminabile. L’altro aspetto difficile da definire è la causa. A questo proposito è imprescindibile attivare una disposizione interpretativa volta a comprendere una rete di concause e di fattori agenti secondo modalità che spesso variano da contesto a contesto. Tra le cause più comunemente adottate si individuano quelle legate alla dimensione sociale/relazionale: difficoltà a stringere relazioni, percezione di una fragilità in ambito comunicativo, vergogna ad esprimersi e imbarazzo a percepirsi esclusi da una rete relazionale reale. A questi fattori si combinano quelli legati all’ambito scolastico e che si declinano nei termini di bullismo, esasperata atmosfera competitiva, perdita di motivazione, insuccesso nel rendimento e fallimento nel profitto. Certamente non resta estraneo alla complessa interconnessione di cause l’ambito familiare in cui possono consolidarsi in-sofferenze comunicative profonde: figure genitoriali assenti o iperprotettive, pressioni prestazionali crescenti, comunicazione compromessa e inautentica, conflittualità tra necessità di autonomia e bisogno di legame. Ed infine aspetti individuali legati all’unicità di una dimensione psicologica ed emotivo-affettiva che ciascun individuo matura e con cui si confronta nelle sfide e le affronta.

#### 4.1. *Come viene visto il mondo da chi vi ci si esclude?*

*Hiku* e *Komoru* sono due verbi della lingua giapponese che composti nel termine *Hikikomori* definiscono chi si ritira in autoreclusione. Una reclusione che è isolamento totale, per quanto ospitato nelle pareti della propria casa da cui si continua a dipendere per il mero sostentamento. In questo gesto dunque emergono diversi aspetti caratterizzanti la relazione – come dipendenza-indipendenza, riservatezza-condivisione, intimità-sociali-

tà – ma espressi in modalità che drammaticamente rivelano l’incapacità di gestirli in modo costruttivo e sano, cioè a servizio di una trasformazione esistenziale in prospettiva di realizzazione. Dunque prendono le dinamiche di richiesta-rifiuto, giustificazione-condanna.

Il dissenso non è un male; così come non lo è ammettere il bisogno di essere accolti in una rete di relazioni in cui percepirsi riconosciuti. Ciò che generalmente il contesto sociale di oggi legittima e riconosce come modello vincente è il clamore, la saturazione nella comunicazione, il protagonismo, l’esibizione e la sovraesposizione di sé e dei propri presunti successo e prestigio; e anche chi non si riconosce in questa tendenza costruisce un’immagine di sé che lo giustifica e cui dà credito. *L’Hikikomori* – per facilità di comprensione usiamo questo termine, nella consapevolezza che rimanda in concreto ad una realtà estremamente complessa e diversificata – è un individuo che non si sente a suo agio nella comunità di riferimento, per le dinamiche di relazione, i suoi valori e gli intenti che esibisce. Non si sente attratto e adeguato a quella comunità dalla quale è violentemente respinto e che lo disconosce come diverso e che gli rimanda irrimediabilmente l’incapacità e l’inadeguatezza di rapportarsi. Questo nei tre contesti di riferimento più significativi in età adolescenziale: il gruppo dei pari, la scuola, la famiglia. Questo stato di inadeguatezza, insofferenza, imbarazzo, sfiducia e incapacità si sedimenta non solo per eventi eclatanti ma soprattutto per continue e perpetrate esperienze di sforzo e fallimento, da una parte, rabbia e dissenso non condivisi dall’altro. La mancanza della condivisione non è soltanto da leggersi nella scarsa comunicazione, ma anche e soprattutto nella mancanza di una legittimazione. Ci si può sentire in una dimensione di condivisione non solo se ci si trasmette consenso sugli stessi contenuti, ma se ci si rimanda reciprocità nella legittimità ad esprimersi autenticamente e sinceramente, nell’implicita e partecipata sensazione di accoglienza. Ma questo accade raramente. Più frequentemente vale il consenso, il compiacere e il compiacersi, la conformazione e l’identificazione nella massa che conta e che fa numero. Lo sdegno dell’*Hikikomori* sconfinando andando ad inglobare anche chi si crogiola nel lamento, nella insoddisfazione, nella sfiducia in un senso da attribuire all’esistenza e nel rassegnarsi all’inutilità di indagarne l’importanza. Lo sdegno, il disgusto e il rifiuto sono nei confronti di un mondo esterno che non legittima – ed è percepito irrimediabilmente ostile – una visione diversa, tempi e modi relazionali diversi, gusti diversi, e in breve tutto ciò che è diverso. *L’Hikikomori* vede un mondo che considera brutto, distorto, opprimente, competitivo, spietato. La rabbia sale anche a motivo che quel mondo gli ha rimandato un’immagine di sé fragile, di sconfitto; gli ha generato iterate esperienze di fallimento che lo hanno portato a deludere gli altri e se stesso. Dunque



cosa accade? Come interagire? Una possibile via: far leva non sul cambiare il suo sguardo sul mondo, bensì impegnarsi a cambiare quel mondo.

#### *4.2. Dalla ri-forma del proprio gesto alla percezione di un sentire nuovo*

Un tempo mi insegnavano a nascondere le debolezze, a non far emergere i difetti, che avrebbero impedito di far risalire i miei pregi e di farmi stimare. Adesso voglio parlare della mia fragilità, non mascherarla, convinto che sia una forza che aiuta a vivere (Andreoli, 2008, p. 9).

Ciascun individuo è al contempo singolo e rappresentante di tutta l'umanità. Il mondo è il contesto sociale più vicino (come famiglia e scuola): le persone con le loro parole, i loro toni, i loro tempi e ritmi. I loro gesti e i loro suoni. Tutto questo si materializza in abitudini nei cui confronti raramente ci si mantiene consapevoli e che altrettanto raramente si è disposti a rinegoziare. Ma se nei confronti di queste abitudini qualcuno esprime dissenso, rifiuto, disgusto in una maniera esasperata al punto da recludersi in un'immobilità prossima all'annullamento può essere questo motivo, per chi rimane fuori, di riconoscersi parte attiva nel fenomeno e pro-attiva nei confronti di un cambiamento. La soluzione non è solo il risultato così come lo si immagina, auspica e decide. La soluzione è la decisione di risolutezza; è il mettersi in discussione e percorrere strade diverse, assumere atteggiamenti diversi non alternativi ma decostruttivi. Decostruttivi nei confronti di una realtà percepita inautentica ed ostile: è l'occasione per ciascun membro della comunità che si interpella – la famiglia così come la scuola o il servizio nella figura dell'operatore – nella relazione di cura a ricostruire sé, a partire da una istanza di progettualità esistenziale autentica.

Rispetto alla necessità di porsi domande su stessi e sul mondo, anche se sembrano pochi gli uomini che guidano la propria vita verso questa ricerca e sembrano invece tanti coloro che vivono in balia di flussi emotivi, spesso saturi di banalità, io credo che in ogni vita ci sia stato un momento in cui l'uomo abbia avuto il desiderio di comprendere meglio se stesso o di andare oltre alle apparenze delle cose ma che, a causa di una serie di motivi e condizioni, egli non sia stato capace di proseguire verso tale comprensione (Ricci, 2012, p. 19).

Credo sia necessario aggiungere: non sia stato educato a percepirlo come aspirazione inalienabile e non sia stato formato a prendersene cura. Come esseri umani siamo chiamati a realizzare pienamente l'umanità che significa legittimare complessità e urgenza del bisogno di conoscere e

rendere reale la profondità della nostra specifica natura. Una necessità che muove verso la ricerca del cuore e dell'essenza della vicenda esistenziale, verso l'essere spogliato di ogni sovrastruttura e finzione: di fatto, una ricerca nella sperimentazione del proprio coraggio di vivere. E nel processo di comprensione e accesso al proprio coraggio di essere... essere incoraggiati. Questa impostazione radicale, tanto nel considerare il problema quanto nell'ipotizzare soluzione ad esso, ci impone di partire da una domanda: "L'educazione è parte del problema o della sua soluzione?". E ancora "L'educazione – intesa come azione intenzionale esercitata sia in ambito formale sia in ambito non formale – mira ad allenare mente ed azione a liberarsi dei limiti imposti dal pensiero convenzionale e dalle abitudini? Promuove autentica formazione verso il diritto alla creatività – intesa come accesso autentico alle proprie risorse, alla propria unicità-autenticità nell'esistere? L'educazione è pensata come via per aiutare a sviluppare sani personalità, risolutezza e spirito? L'educazione si interessa di aprire l'esperienza esistenziale ad una dimensione di vastità e connessione con l'Universo? È interessata a percorrere la via di un respiro esistenziale dilatato e sconfinato – che in questo senso si definisce su un ordine di reale connessione cosmica? L'educazione è capace di pensiero, azione ed emozione tali cogliere anche una realtà che trascende la materialità e al contempo tessere rispetto ad essa trame di comprensione delle sue potenzialità e limiti?".

Forse l'angoscia che determina l'autoreclusione è data anche dalla percezione di un nonsenso nell'esistere limitato, confinato, banale e dalla paura di esserne contagiati – oltretutto solo dall'ansia di essere inadeguati ad esso. Bisognerebbe impostare un possibile percorso tale da rilegittimare la domanda di senso, il bisogno di esplorare ciò che si percepisce sconosciuto di sé e del mondo. Chiudo questa mio breve contributo riportando una significativa riflessione di Carla Ricci:

È solo entrando in contatto con tale parte di sé non tangibile, che l'uomo può riconoscere il puro e vero interesse per propria vita [...] È un interesse appassionato poiché si volge verso ciò che lui è veramente ma che ancora non conosce. È un interesse grato per la possibilità di accedere, con il proprio passo e la propria creatività, al mistero universale di cui fa parte. È un interesse libero perché nessun tipo di limite lo può ostacolare, neppure la sofferenza. [...] L'angoscia e la malattia hanno un legame indissolubile con l'immagine di noi artificiosa e manipolata che ci siamo nel tempo costruiti, la quale si contrappone violentemente con il nostro vero sé con il quale si può barare ma non si può mentire. Questa lacerazione che ci pratichiamo si rende ripetutamente visibile non solo attraverso la sofferenza ma anche con ciò che definiamo felicità, che anche essa spesso altro non è che uno stato di pena, poiché non è portatrice di gioia maturata con costanza, rigore, e passione ma è una momentanea effervescenza emotiva da cui ancora una volta di-

pendiamo. [...] Io vorrei pensare che attraverso l'asprezza del ritiro un tale frammento prenda consistenza e che ciascun recluso possa a suo modo sperimentare la propria rivoluzione fatta di un mutamento psichico radicale. [...] Io vorrei assistere alla trasformazione di hikikomori in una nuova dimensione personale, in un isolamento che non aliena bensì cura. [...] Da tale condizione potrebbe lentamente generarsi una saggezza che brilla di diversa sapienza, da cui anche i non reclusi potrebbero venire ispirati, ascoltandosi con una coscienza inedita, espansa nella dimensione che le è sempre appartenuta (Ricci, 2012, pp. 58-60).

## Riferimenti bibliografici

- Andreoli V. (2008), *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*, Rizzoli, Milano.
- Cavana L., Casadei R. (2016), *Pedagogia come direzione. Ricerca di senso tra dinamiche esistenziali ed esigenze professionali*, Aracne, Roma.
- Casadei R. (2018), "Per una progettualità senza riserva: estetica ed etica", in Dozza L. (a cura di), *Io corpo, io racconto, io emozione*, Zeroseiup, Bergamo.
- Gallese V. (2010), *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, Allemandi, Torino.
- Kohan W.O. (2014), *La filosofia come paradosso. Insegnare e apprendere a partire da Socrate*, Aracne, Roma.
- Krishnamurti J. (2009), *Educare alla vita*, Mondadori, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Naess A (1994), *Ecosofia*, Red, Como.
- Panikkar R. (2007), *Beata semplicità. La sfida di scoprirsi monaco*, Cittadella Editrice, Assisi.
- Ricci C. (2009), *Hikikomori: narrazioni da una porta chiusa*, Aracne, Roma.
- Ricci C. (2012), *La solitudine liberata. Alla ricerca del sé... passando dal Giappone*, Armando, Roma.
- Rossi C. (2018), "A scuola di filosofia. La Comunità di Ricerca nell'insegnamento di Fulvio Manara", in *Educazione aperta. Rivista di pedagogia critica*, n. 4, Fasi di Luna, Bari.
- Tognon G. (2014), *Est-etica. Filosofia dell'educare*, Editrice La Scuola, Milano.

## Le autrici e gli autori

**Marianna Brizzi** è assistente sociale del Progetto dimittendi e del Servizio Sociale Bassa Soglia (ASP Città di Bologna - Comune di Bologna). Dal 2015 lavora presso la cooperativa sociale Piazza Grande nell'ambito della grave emarginazione adulta, con particolare riferimento alle persone in dimissione dal carcere e la progettazione di interventi individualizzati di reinserimento sociale.

**Rita Casadei** è ricercatrice confermata in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. Svolge attività didattica e di ricerca dalla prospettiva di un approccio olistico ed ecologico, comprensivo anche di un'attenta considerazione allo specifico contributo dei sistemi filosofico-esperienziali della tradizione estremo-orientale e dell'esperienza artistico-estetica.

**Laura Cavana** è professoressa associata confermata di Pedagogia generale e sociale. Fino al 31 Ottobre 2019 ha prestato servizio presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, dove ha insegnato Pedagogia della marginalità e devianza ed Educazione degli adulti. La sua prospettiva pedagogica si caratterizza come pedagogia fenomenologica, coniugata con le Vie orientali di conoscenza e di sperimentazione (buddhismo, taoismo e zen).

**Sofia Ciuffoletti** è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università degli Studi di Firenze e ricercatrice del Centro Interuniversitario L'Altro diritto. È Direttrice de L'Altro diritto onlus, Centro di documentazione su carcere, devianza, marginalità e governo delle migrazioni e Garante dei diritti delle persone detenute del Comune di San Gimignano. È membro del Consiglio di Amministrazione dell'associazione europea per il contenzioso penitenziario e la tutela dei diritti delle persone detenute: *European Prison Litigation Network/ Réseau de recherche et d'action en contentieux pénitentiaire* (RCP), associazione dotata di *participating status* presso il Consiglio d'Europa.

**Luca Decembrotto** è assegnista di ricerca in Pedagogia della marginalità e in Pedagogia per l'inclusione presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. La sua attività di ricerca riguarda gli ambiti della marginalità, dell'esclusione sociale degli adulti, i contesti educativi inclusivi e i processi che li generano. Coopera in progetti internazionali e nazionali con diversi enti sui temi delle povertà e della detenzione.

**Giulia Fabini** è assegnista di ricerca in criminologia presso il Dipartimento di Scienze giuridiche dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. Dal 2016 è dottoressa di ricerca il “*Law and Society*” e nel 2014 è stata *visiting student researcher* presso il CLSL a UC Berkeley. Dal 2017 è *assistant editor* per lo *European Journal of criminology* e fa parte del comitato editoriale di Studi sulla questione Criminale, per il quale coordina anche il blog. Ha pubblicato articoli scientifici e contributi su controllo dei confini, polizia, giudici di pace, detenzione femminile. Dal 2014, è membro dell'osservatorio sulle condizioni di detenzione dell'Associazione Antigone Emilia-Romagna.

**Silvia Furfaro** è avvocato e membro de L'Altro Diritto Onlus e Presidente de L'Altro Diritto Bologna. Lavora nella Funzione Legale Penale Antrifode di una Compagnia Assicurativa.

**Lucia Gianferrari** da quattordici anni lavora per il Comune di Reggio Emilia come operatrice sociale impegnata in percorsi di inclusione per la popolazione sinta e rom. Si occupa di progettazioni individuali e di azioni rivolte alla popolazione sinta e rom in ambito scolastico, lavorativo, sanitario e culturale. Nel 2009 ha curato la pubblicazione *Percorrere strade nuove - progetti di mediazione culturale tra i Sintini di Reggio Emilia*. Dal 2016 è referente delle progettazioni in area penale adulti per il Comune di Reggio Emilia, promuovendo azioni rivolte alle persone in esecuzione penale esterna e interna e sostenendo i percorsi di reinserimento socio-lavorativo post detenzione attraverso il lavoro di rete.

**Tommaso Gradi** è laureato in Giurisprudenza presso l'Università di Ferrara, con un master in Diritti Umani presso l'Università di Bologna e un perfezionamento in Welfare Pubblico Partecipativo presso l'Università di Parma. Ha iniziato a lavorare nell'ambito delle politiche sociali del Comune di Bologna nel 2006, seguendo gli inserimenti lavorativi dell'Area penale Adulti. Dal 2011 lavora nell'Ufficio Progetti e Integrazione Sociale e Sanitaria del Comune di Ferrara, in particolare nella Programmazione del Piano Socio Sanitario Distrettuale, alcune progettualità specifiche: i percorsi di innovazione sociale e partecipazione – i *Community lab* – e il Tavolo Carcere e Città – Comitato Locale Esecuzione Penale.

**Emilio Porcaro** è dirigente del CPIA Metropolitano di Bologna e ha ricoperto numerosi incarichi di coordinamento, consulenza e supervisione scientifica in diversi progetti provinciali, regionali e nazionali. Nel 2008 ha fondato l'APIDIS (Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri) con l'obiettivo di suscitare la discussione sul tema della valorizzazione e del riconoscimento giuri-

dico dei docenti specialisti di Italiano come seconda lingua. Nel 2012 ha dato vita alla RIDAP, la Rete Italiana di Istruzione degli Adulti, con l'obiettivo di favorire il coordinamento delle reti territoriali dei CPIA e promuovere azioni per accompagnare il processo di riorganizzazione del sistema di istruzione degli adulti nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Da alcuni anni si dedica al tema del riconoscimento delle competenze e degli apprendimenti pregressi e alla validazione e certificazione delle competenze.

**Andrea Ruggeri** è giurista e attivista per i diritti civili e sociali, appassionato di lingue, concentra la propria attività nella collaborazione con diversi enti del terzo settore (Bologna Pride, UAAR, L'Altro Diritto Bologna).

**Alvise Sbraccia** è professore associato in Sociologia del diritto, della devianza e del mutamento sociale (SPS12) presso il dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, dove tiene corsi in materie socio-criminologiche. Ha condotto ricerche e prodotto pubblicazioni sui processi di criminalizzazione e sul sistema di giustizia penale, con particolare riferimento all'area degli studi penitenziari. Coordina il comitato scientifico dell'associazione Antigone ed è membro dell'*Osservatorio nazionale sulle condizioni di detenzione* della medesima associazione.

**Alessandro Tolomelli** insegna Pedagogia Generale e Sociale e della Marginalità e della Devianza presso l'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca vanno dalla Pedagogia del contrasto alla dispersione scolastica, all'approccio educativo applicato ai contesti della vulnerabilità adulta e delle migrazioni, dal Teatro dell'Oppresso alle competenze pedagogiche dell'Educatore. I suoi orizzonti teorici di riferimento sono l'Epistemologia della Complessità, il Problematicismo Pedagogico e l'approccio dell'Empowerment. Il suo ultimo libro si intitola *“Rimuovere gli ostacoli...” Per una pedagogia di frontiera*, ETS, Pisa, 2019.

**Susanna Vezzadini** è professoressa associata di Sociologia giuridica, della devianza e mutamento sociale presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. I principali ambiti di ricerca e riflessione teorica concernono i processi di vittimizzazione ed esclusione nelle società post moderne, le radici sociali del “ruolo” di vittima, le dinamiche di espulsione sociale delle categorie più vulnerabili e dei soggetti indicati come “diversi”.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.