

A cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)

L'INCLUSIONE NON SI FERMA. CAMMINA SEMPRE

VOLUME IN RICORDO DI
ANDREA CANEVARO



AREA 11
SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

**L'INCLUSIONE NON SI FERMA.
CAMMINA SEMPRE**



AREA II

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

COMITATO SCIENTIFICO

Coordinatore:

Dario Ianes (Libera Università di Bolzano)

Antonio Calvani (Università di Firenze)

Cesare Cornoldi (Università di Padova)

Cristina De Vecchi (University of Northampton – UK)

Stefano Vicari (Rep. Neuropsichiatria infantile Bambino Gesù di Roma)

PROGETTAZIONE/EDITING

MEDIALAB | PIETRO SEGRETO

IMPAGINAZIONE

MEDIALAB | ANDREA MANTICA

COPERTINA

MEDIALAB | ANDREA MANTICA

DIREZIONE ARTISTICA

GIORDANO PACENZA

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA

© MARJE

© 2024 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

www.erickson.it

info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-4136-8

Prima edizione a stampa 2024

Questo e-book è distribuito sotto Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).



Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.

*A cura della Società Italiana di
Pedagogia Speciale (SIPeS)*

**L'INCLUSIONE
NON SI FERMA.
CAMMINA SEMPRE**

VOLUME IN RICORDO DI
ANDREA CANEVARO



SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA SPECIALE

La Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) è stata fondata nel giugno del 2008 a Bologna. La SIPeS è costituita da docenti universitari di ruolo (ricercatori, associati, ordinari ed emeriti) delle Università statali e non statali italiane e straniere, impegnati in attività di studio e di ricerca nel campo della Pedagogia Speciale. In qualità di Soci corrispondenti fanno parte della Società i dottori di ricerca, i cultori di ricerca pedagogica e didattica speciale, i docenti a contratto, i professionisti nel campo dell'educazione, gli educatori, gli insegnanti, i formatori e altri studiosi e figure professionali i cui interessi si integrino con gli scopi inerenti alla promozione e diffusione della ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale, coerentemente con un processo di valorizzazione delle buone prassi educative, didattiche e formative che favoriscono il pieno sviluppo e i processi d'integrazione e di educazione inclusiva delle persone con bisogni educativi speciali.

I Colleghi ringraziano il prof. Antioco Luigi Zurru, per l'ampio e meticoloso impegno profuso nel coordinamento dei lavori che hanno portato alla stesura del volume.

INDICE

Prefazione	9
Introduzione	11

PARTE PRIMA

LE LOGICHE DEL PENSIERO

Capitolo 1	17
Rileggere Andrea Canevaro di fronte alle sfide odierne della Pedagogia Speciale: etica, educazione e progettualità	
Capitolo 2	41
La Pedagogia Speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi Comunità	
Capitolo 3	55
Pedagogia Speciale ieri, oggi e domani	
Capitolo 4	71
Scuola inclusiva e mondo più giusto: la ricerca come problematizzazione dell'esistenza	
Capitolo 5	77
La Pedagogia Speciale come scienza della cura ecosistemica: possibili traiettorie progettuali	
Capitolo 6	93
Storia dell'educazione e dell'emancipazione delle persone con disabilità	
Capitolo 7	133
Inclusiva e speciale? Tensioni e dilemmi di un'educazione per tutte e tutti nella ricerca e nella didattica	

PARTE SECONDA

I SENTIERI E LE STAGIONI

Capitolo 8	153
Interlocutori scientifici della Pedagogia Speciale nel secondo Novecento	
Capitolo 9	169
Il rapporto tra Pedagogia e Medicina: dalla diagnosi alla progettazione educativo-esistenziale	
Capitolo 10	191
Dalla marginalità alla partecipazione. Chi ne è uscito o sta cercando di uscirne può insegnarci qualcosa	

Capitolo 11	205
Le tecnologie nella vita della persona con disabilità	
Capitolo 12	223
La prima infanzia tra riconoscimenti e relazioni di prossimità: i bambini e le bambine nello sguardo di Andrea Canevaro	
Capitolo 13	237
Adolescenza e disabilità	
Capitolo 14	255
Traiettorie esistenziali e aduttività nell'esperienza della persona con disabilità	
PARTE TERZA	
LE PIETRE CHE AFFIORANO	
Capitolo 15	273
La relazione di aiuto e l'importanza della dimensione affettivo-relazionale	
Capitolo 16	285
La Cooperazione Educativa Internazionale	
Capitolo 17	299
La collaborazione tra professionalità educative	
Capitolo 18	313
Il rischio della «categorizzazione». Riflessioni su autismo, neurodivergenza e interventi educativi	
Capitolo 19	329
Fragilità, processi educativi e pratiche di cura	
Capitolo 20	343
Gli indicatori dell'inclusione scolastica: dal talento alle opportunità	
Capitolo 21	355
Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD)	
Capitolo 22	367
La sordità tra storia, diritti e pratiche educative: un viaggio per comprendere l'essenza di una nuova prospettiva culturale	
Capitolo 23	381
Il Braille. Uno strumento di emancipazione culturale e di inclusione: questioni e suggestioni	
Bibliografia essenziale	387
Gli autori	397

CAPITOLO 10

Dalla marginalità alla partecipazione. Chi ne è uscito o sta cercando di uscirne può insegnarci qualcosa

Angelo Errani, Università di Bologna

Patrizia Sandri, Università di Bologna

Luca Decembrotto, Università di Bologna

La parola «marginalità»¹ suggerisce un'idea di società una parte della quale, considerata normale, sarebbe compresa nei margini e un'altra parte che invece, come succede per un compito scolastico mal eseguito che macchia la pagina e ne deturpa l'ordinata stesura non rispettandone lo spazio previsto, è fuori norma e, quindi, da scartare, inutile. Gli studi sociali documentano che la marginalità, relazionata a un tessuto sociale di disuguaglianze crescenti, è un dato in forte crescita. Quando un sistema sociale produce scarti, cioè l'esclusione dei soggetti ritenuti inutili alla comunità di appartenenza, significa che i suoi riferimenti culturali, relazionali, organizzativi, e anche la riflessione su se stesso, sono inadeguati.

Stiamo vivendo una progressiva divaricazione fra le diverse comunità del pianeta e in ciascuna comunità si è enormemente dilatata la distanza fra i poveri, sempre più poveri, e i ricchi, sempre più ricchi. Il benessere che la liberalizzazione delle regole di mercato avrebbe realizzato per tutti, millantato dal liberismo trionfante degli ultimi decenni, si è dunque rivelato un inganno (Berselli, 2010). Nella realtà esso si è tradotto in politiche economiche che hanno provocato profonde povertà culturali e materiali su scala planetaria, dilatando a livelli impensabili le disuguaglianze e disgregando le condizioni della coesione sociale. L'economia liberista ha inoltre imposto la privatizzazione delle conoscenze, assimilandole alla proprietà dei beni materiali, arrogandosi in tal modo il diritto di escludere la maggior parte dell'umanità dalla possibilità di disporne. Ciò, oltre a un aumento esponenziale delle disuguaglianze, sta causando crescenti tensioni internazionali che innescano guerre e queste, a loro volta, orientano l'economia verso sempre

¹ Il titolo di questo contributo riprende una frase di Andrea Canevaro presente in alcuni suoi appunti dattiloscritti per il Centro Studi Universitari della Marginalità.

maggiori investimenti militari, sottraendo risorse alla cura dell'ambiente e ai bisogni sociali.² Ne consegue che sono sempre più numerose le persone in condizioni di disoccupazione o di provvisorietà occupazionale e in situazione di isolamento sociale dovuto all'età o all'avvicinarsi di accadimenti dolorosi intervenuti nelle loro storie di vita che, deprivate di un orizzonte, si sono ritrovate respinte nella marginalità e imprigionate in un presente senza prospettive.

Il liberismo si dichiara poi compassionevole, proponendo l'immagine caritatevole di distribuire sussidi ai soggetti che hanno la possibilità di documentare una disabilità o gravi problemi di salute, secondo una logica assistenzialistica che contribuisce a cronicizzarne le condizioni di vita.

Per non assistere impotenti all'affermarsi su scala sempre più ampia del quadro descritto, occorre prima di tutto fare i conti con la cultura in cui siamo immersi e con le trappole culturali delle nostre abitudini mentali, iniziando col chiederci: ma le normalità sono vere o sono false? Sono reali o sono stereotipi?

Occorre far venir in luce i pregiudizi che inconsapevolmente ci abitano e che continuiamo a riprodurre. Per convenzione, perseveriamo infatti a emarginare le «diversità» e a star aggrappati alle «normalità».

La trappola del ragionare per categorie

Ragionare per categorie è molto pericoloso. Si rischia infatti di imprigionare parte della popolazione in una condizione intesa come una sua caratteristica permanente e, quindi, non modificabile. È un'amputazione. È ritenere che certi soggetti appartengano a una categoria diversa dalle persone che consideriamo normali e ciò comporta che vengano tollerati nei loro confronti condizioni di vita e comportamenti normalmente inaccettabili e magari sorprenderci se nei loro confronti vengono poi usate espressioni di rifiuto e atti di violenza e razzismo. Succede poi purtroppo che le persone ridotte a categoria comincino a vedere se stesse così come vengono convenzionalmente descritte e comincino a pensarsi e a comportarsi di conseguenza.

La trappola del ragionare per esclusioni

Si tratta di una modalità di pensiero che ritiene che la realtà sia organizzata per confini che dividono: fra chi appartiene a una comunità e chi viene

² Per approfondimenti si rimanda all'intervento di Ugo Pagano su «L'Espresso» del 4 giugno 2023 intitolato: *Il sapere privatizzato genera guerre e stagnazione*, pp. 80-81.

da lontano, fra chi è abile e chi è disabile, fra chi è intelligente e chi non lo è, fra chi è utile e chi è inutile e, quindi, un peso per la società. È una modalità di pensiero che si concretizza in una produzione sociale di lontananza, cioè di piccole e grandi azioni, di cui il più delle volte neanche ci accorgiamo, che ci fanno prendere le distanze da chi non è come noi. La lontananza è il risultato di una costruzione sociale in cui l'altro è sempre costretto in una posizione di fragilità e/o di illegalità: lavoro nero, clandestinità, vita di strada. E, quando si crea una distanza, si è poi molto più disinvolti nei comportamenti verso quelle persone e accettiamo senza porci troppi problemi se queste vengono trattate con poche attenzioni e separate dalla vita sociale: centri di accoglienza, abbandono allo sfruttamento del lavoro illegale, delega della loro sopravvivenza alle organizzazioni caritatevoli. Ne consegue che chi viene respinto ai margini per povertà, oppressione, assenza di relazioni, vivrà in un'emergenza continua e sarà un soggetto che ci apparirà tutto descritto da questa condizione. Lo avremo così derubato della pluralità degli aspetti che caratterizza tutti, aspetti che cambiano nel corso delle vite in relazione ai contesti e alle condizioni incontrate.

La trappola del ragionare giudicando

È il moralismo. Ritenendo di essere noi il riferimento di ciò che è buono e giusto, interpretiamo le differenze come colpe ed errori. Inevitabilmente nel nostro modo di pensare gli altri diverranno così meno umani e, colpevolizzandoli, tireremo su muri e confini verso gli indegni. Il giudizio di indegnità poi anestetizza riguardo alle sofferenze a cui assistiamo e ci impedirà di entrare in relazione e di affacciarci almeno un po' nei pensieri e nelle storie di vita di chi vive la marginalità, negandoci la possibilità di scoprire gli inevitabili intrecci fra la sua storia e la nostra. Viene così spezzato il legame di continuità fra le persone, nascondendo che, nel corso delle rispettive vite, tutti sperimentiamo difficoltà e bisogni.

Ma le normalità sono vere o sono false? Sono realistiche o sono pregiudizi che, spesso senza neppure esserne consapevoli, continuiamo a riprodurre?

Collegato al rischio delle conseguenze prodotte dai pregiudizi descritti, Andrea Canevaro (2017) evidenzia anche il rischio dell'affermarsi di una logica compassionevole, una logica assistenzialistica che umilia e cronicizza nella condizione di assistiti.

Cos'è la marginalità? [...] Di certo l'approccio nei confronti di questo tema non può essere compassionevole, ma giusto: bisogna lottare e sperare. Speranza, [...] l'etimologia del termine ci fa capire qualcosa di più sulla vera

natura della speranza, parola che contiene il tendere a e l'aspirare a qualcosa. [...] Comunque la si interpreti, questa parola rimanda al futuro. [...] che deve essere commisurato al possibile (pp. 93-94).

Lo studioso sottolinea che, per vivere, gli esseri umani hanno bisogno di poter contare sulla possibilità di avere un futuro. Ma tutti hanno la possibilità di vedere davanti a sé un futuro? La precarietà purtroppo rende impossibile prevedere se la condizione esistenziale vissuta avrà mai una fine. La parola «fine» deriva dal latino *finis* che significa fine e anche scopo. E, quando le persone non hanno la possibilità di poter prevedere la fine della marginalità in cui sono state relegate, non sarà di conseguenza loro possibile neppure avere uno scopo (Frankl, 2017, p. 89).

Ne consegue che, venendo meno lo scopo per cui vivere, diventiamo vulnerabili, la disperazione invade la quotidianità, e arriviamo perfino a far nostra l'immagine che ci descrive come persone senza capacità, inutili e, quindi, un onere per la società. Senza la possibilità di potersi progettare e di avere almeno uno spiraglio aperto al futuro la nostra umanità si deteriora, degrada, naufraga in un vissuto disperante. C'è dunque un rapporto di reciprocità fra la perdita di un futuro e il lasciarsi andare, perdendo progressivamente il rispetto da parte degli altri e di noi stessi.

È possibile individuare linee di resistenza e ricercare una prospettiva che apra a percorsi di ricucitura personali e sociali? «Per ogni confine che esiste dovrebbero esserci dei transiti [...] esistono i sentieri [...] i sentieri sono nati dal bisogno. Il bisogno di uscire dalla solitudine, di potersi avvalere della collaborazione di chi sta oltre la montagna, di sapere di che cosa c'è oltre quella montagna» (Canevaro, 2006, p. 12).

I sentieri non sono solo le opportunità materiali, pur fondamentali, sono soprattutto l'opportunità di scoprire e implementare le capacità personali, diverse da persona a persona, e incrementabili nel tempo, aspetti che, oltre alla riduzione delle condizioni di dipendenza, promuovono la considerazione sociale e, conseguentemente, la stima di se stessi. «Un impegno sociale per la libertà dell'individuo deve implicare che si attribuisca importanza all'obiettivo di aumentare le capacità che le persone posseggono effettivamente, e la scelta fra diversi assetti sociali deve venire influenzata dalla loro attitudine a promuovere le capacità umane» (Sen, 1997, p. 26).

Gli studi dell'economista indiano Amartya Sen (2000a; 2000b) offrono un contributo fondamentale sulle modalità con cui le politiche economiche possono contrastare povertà e infelicità, intese come insufficiente libertà di tante persone di condurre esistenze adeguate, individuandone e incrementandone le capacità.

L'approccio delle «capacità» proposto da Amartya Sen viene accolto da Martha Nussbaum la quale si concentra sulla ricerca dei riferimenti necessari alla realizzazione e alla dignità delle persone; ciò può avvenire «[...] solo trattando ognuno come un fine e nessuno come un mero strumento per fini altrui» (Nussbaum, 2007, p. 88).

La studiosa distingue le «capacità interne», che si riferiscono alle condizioni personali dei soggetti, dalle «capacità esterne», che sono le risorse che creano le condizioni per lo sviluppo delle capacità personali. Le istituzioni non possono limitarsi a garantire a chi ha una determinata capacità di utilizzarla, debbono soprattutto prestare attenzione e cura a coloro che non godono della possibilità di scegliere e che rischiano la marginalità e l'esclusione, tenendo presente che le persone, oltre a bisogni differenziati, hanno capacità diverse di convertire le proprie risorse in funzionamenti (Nussbaum, 2007, p. 88).

È la ricerca di una nuova logica, una logica che mette al centro la promozione delle capacità valorizzando la partecipazione dei soggetti alla propria realizzazione e non dimenticando, come ci ricorda Zygmunt Bauman (2007): «[...] che il lavoro sociale — qualunque esso sia — è anche l'atto morale di farsi carico dell'instirpabile responsabilità che abbiamo per la sorte e per il benessere dell'altro; e che più l'altro è debole e incapace di far valere i propri diritti, tanto più grande è la nostra responsabilità» (p. 92).

Possiamo individuare la responsabilità nei confronti di chi si trova in una condizione che sembra bloccata, relegata ai margini della vita sociale, nella necessità di accompagnamento verso la riprogettazione di un percorso di vita.

[...] individuare un percorso che colleghi la situazione che una persona vive nell'attualità a un luogo ideale che vorrebbe raggiungere e che sembra precluso per la sua condizione, per il suo modo d'essere; collegare questi due punti in un ipotetico spazio-mappa diventa la possibilità di scoprire che non vi è il deserto fra i due punti ma vi sono altri elementi che compongono il paesaggio della vita, della vita futura, che si collega alla vita passata e alla vita presente e che permette una possibilità di percorrere delle strade, di raggiungere delle posizioni più vicine a quel luogo ideale anche se quel luogo ideale non sarà raggiunto (Canevaro, 2004, p. 525).

Il bisogno di riconoscimento e di rispetto

Per Andrea Canevaro, la marginalità non è una condizione riferibile riduttivamente a problemi individuali, vissuti da coloro che per motivi diversi, come la povertà, l'origine culturale, il genere, l'orientamento sessuale, le difficoltà di

apprendimento, ecc. possono venire e sentirsi esclusi, emarginati o discriminati nei diversi contesti di vita, ma il frutto di una complessità di fattori economici, sociali, culturali e psicologici che, per essere affrontata, richiede innanzitutto di porre il rispetto e il riconoscimento dell'altro al centro di ogni interazione umana e dunque, in sommo grado, al centro delle politiche istituzionali e dei servizi socio-educativi.

Il *rispetto*, in quanto «sentimento del valore dell'esistenza degli altri» (De Monticelli, 2003), può essere inteso come una forma di *riconoscimento* e come tale è un bisogno primario degli esseri umani (Honneth e Fraser, 2020), in quanto alla base di un'armonica costruzione identitaria che avviene nella reciprocità.

Per Sennett (2003), le analisi e le pratiche relative all'esclusione sociale e alle istituzioni del welfare dovrebbero considerare le forme mediante le quali le persone in interazione esprimono il rispetto per se stesse e per gli altri, in quanto, a seconda che il rispetto sia o non sia presente, possono essere spinte ad agire o a rassegnarsi.

I processi di marginalizzazione sono profondamente radicati nella struttura sociale e culturale della società e per questo occorre una trasformazione di quest'ultima nel suo complesso. A questo fine, il criterio metodologico individuato da Canevaro è il confronto permanente con le realtà territoriali attraverso ricerche che individuino buone prassi interistituzionali in grado, a partire dal coinvolgimento degli stessi protagonisti per cui sono attivati gli interventi «di cura», di essere generative di processi di crescita civile e comunitaria.

Occorre imparare dalle esperienze di vita delle persone e, nell'ottica della *coprogettazione*, individuare insieme delle soluzioni, investendo e rimettendo al centro delle politiche pubbliche la solidarietà, i servizi di prossimità, il rispetto delle differenze e la promozione delle potenzialità di ognuno, per costruire una società più equa e inclusiva.

Rispetto al contesto scolastico, Canevaro, volto a riflettere e a far prendere coscienza riguardo ai meccanismi di esclusione o di marginalizzazione nei confronti di chi «non rende» o presenta caratteristiche che lo allontanano dalla «norma» statistica o assiologica, attribuisce un ruolo centrale agli insegnanti. Questi ultimi sono sollecitati a superare un approccio basato su categorie diagnostiche e su misure dispensative, ad aprirsi al riconoscimento e alla valorizzazione delle potenzialità di ogni studente e, agendo come professionisti riflessivi e critici, a progettare e a realizzare percorsi didattici flessibili e collaborativi. L'insegnante è visto come un facilitatore e regista del processo educativo che, consapevole delle proprie convinzioni e attitudini e attento a come cambiano gli elementi in interazione durante i processi di insegnamento e apprendimento, ricerca delle *mediazioni*.

Nell'ottica della pedagogia istituzionale, posta da Canevaro a fondamento teorico e operativo della Pedagogia Speciale, si tratta infatti di «tendere a soste-

tuire l'azione permanente e l'intervento del maestro con un sistema di attività, di mediazioni diverse, di istituzioni che assicuri in maniera continua l'obbligo e la reciprocità degli scambi nel e fuori dal gruppo» (Canevaro, 1983, p. 27).

La pedagogia istituzionale fornisce la struttura metodologica che connette più approcci o metodi.³ Essa ha infatti «bisogno di più apporti teoretici: non di un solo metodo, [...], ma di più metodi raccordati a una metodologia» (Canevaro e Peticari, 1998, p. 178). Intesa come pedagogia delle organizzazioni complesse, essa pone al centro della ricerca educativa l'analisi del contesto in cui avviene l'esperienza formativa del soggetto e sollecita a intervenire, in questo caso, sull'istituzione scolastica, che si presenta allo studente con regole, spazi, tempi, modalità organizzative già costituiti (*l'istituto*), al fine di costruire uno sfondo semantico (*istituente*) capace di accogliere e accompagnare ogni allievo, compreso colui che ha un deficit intellettuale o un alto potenziale, nel rispetto delle peculiarità individuali, all'espressione massima delle sue potenzialità (Sandri, 2019).

Poiché l'identità di ogni individuo si definisce in stretta interrelazione con uno «sfondo», il contesto all'interno del quale la persona vive e agisce, risulta fondamentale secondo Canevaro, per evitare processi di marginalizzazione, stigmatizzazione, emarginazione, analizzare il contesto educativo (quei fattori «facilitanti» o «ostacolanti» a cui si farà riferimento nell'ICF) e cioè l'ambiente, il sistema di regole, ma anche le modalità attraverso le quali le persone interpretano i loro ruoli, le loro funzioni, le loro interazioni e le narrazioni a partire dalle quali le relazioni sono formate e rafforzate. Il riferimento è a Gregory Bateson (1972), secondo cui il *contesto* può essere considerato come una trama composta dal significato delle azioni, non sempre esplicito e consapevole, giocato anche sul piano simbolico, dato da coloro che vi interagiscono. La relazione educativa tra insegnante e allievo è una delle narrazioni significative che si co-costruisce nel contesto scolastico e può essere compresa solo se si guarda al sistema di rappresentazioni, più o meno condivise, in base al quale essa si costruisce. Per realizzare l'inclusione, interpretabile come un'istanza regolativa utopica, costantemente perfezionabile, occorre dunque impegnarsi nella ricerca della «connessione» tra le storie dei diversi allievi e degli adulti di riferimento, costruendo uno «sfondo integratore» (Canevaro, Lippi e Zanelli,

³ La Pedagogia Istituzionale, sviluppata in Francia negli anni Sessanta, è stata approfondita da Andrea Canevaro (1983) e dal suo gruppo di lavoro afferente all'allora Istituto di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna negli anni Ottanta. Si fa riferimento principalmente alle pedagogie attive (Decroly 1963; Freinet, 1977), alle psicoterapie non direttive (Rogers, 1989) e alle ricerche sulle dinamiche dei gruppi come (Lewin, 1948; Bion, 1971; Moreno, 1953), alla prospettiva ecosistemica di Gregory Bateson (1972), all'approccio sistemico-relazionale (Bronfenbrenner, 1976), al costruttivismo sociale (Vygotskij, 1924), alla ricerca-azione (Pourtois, 1986), ecc.

1988), che generi processi coevolutivi, cambiamenti costruttivi fondati sulla consapevolezza dell'importanza del riconoscimento della reciprocità tra l'individuo e i suoi contesti di vita (Canevaro e Berlino, 1996; Canevaro, 2008a).

Andare oltre la richiesta di cambiamento nell'altro

A livello accademico e professionale, il ragionamento sulle marginalità rischia di rimanere incompleto. Assieme alle trappole delle rappresentazioni di senso comune ci sono anche i limiti dei paradigmi positivisti (Bertolini, 1993), che suggeriscono di ragionare per categorie. Queste assolutizzano una determinata condizione, limitando l'altro all'interno di confini rigidi, di ostacolo alla strutturazione di una visione ampia e dinamica. Ad esempio, risulta più immediato marcare le carenze e le deprivazioni di chi vive una condizione di marginalità, anziché riconoscerne le potenzialità. Da qui l'invito a prendere in considerazione la prospettiva dell'altro, apprendendo le ragioni di una certa condizione direttamente dal racconto di chi la sta vivendo.

Quando una tale postura metodologica incontra l'agire educativo, potrebbe avviarsi un interessante processo di cambiamento «a doppio senso». Nell'accompagnare l'altro verso un futuro inedito e, talvolta, inaspettato, si possono aprire spiragli di cambiamento anche in chi svolge il ruolo di accompagnatore. Qualora non si dia una reciprocità istintiva rispetto a percorsi di vita molto diversi tra loro, è comunque possibile costruire «una nuova reciprocità che contiene la coevoluzione ed esige da tutti i soggetti la riflessività» (Canevaro, 2008b, p. 34). La coevoluzione — uno tra i concetti più interessanti di Canevaro, qui applicato all'ambito delle marginalità — indica il processo di cambiamento (positivo) avviato da elementi abitualmente distanti l'uno dall'altro, che trovano il modo di coesistere in un medesimo contesto. È un processo (intenzionale) in cui gli attori coinvolti divengono via via più consapevoli di avere alcune conoscenze, alcuni limiti, ma anche la possibilità e la necessità di informarsi/formarsi dall'altro, per capire meglio un punto di vista differente dal proprio e sviluppare adattamenti reciproci. Non si tratta quindi solo di acquisire informazioni, ma prendere l'altro come riferimento.

Esprimere in questo modo l'alterità significa accogliere le differenze, ma sapere anche che possono interrogarci e che la nostra preparazione può essere, a volte, totale. Abbiamo bisogno di capire meglio l'altro, capire meglio il punto differente che contraddistingue questa alterità e, per farlo, abbiamo bisogno di riferirci a una pedagogia della reciprocità in cui dall'altro possiamo imparare (Canevaro, 2018, pp. 34-35).

Per capire meglio la portata di questo concetto si possono menzionare i pensieri di un autore spesso citato da Canevaro e di un'autrice priva di richiami diretti nelle sue opere, ma con alcune interessanti analogie. Il pensiero problematizzante di Freire (2011) vorrebbe evitare che nell'attività educativa si realizzasse la mera trasmissione di contenuti e al contempo vorrebbe promuovere un rapporto di orizzontalità e di apprendimento reciproco tra i soggetti coinvolti. L'educazione problematizzante intende portare l'altro (gli altri) a un'autocoscienza rispetto alla propria condizione esistenziale, problematizzarla, dividerla, farne un punto di partenza per un cambiamento collettivo. Il pensiero di bell hooks (1998), che nei margini vede qualcosa di più di un semplice luogo di privazione (p. 68), indica questi come uno spazio privilegiato per comprendere e agire. La marginalità con questa autrice diventa un luogo di radicale possibilità e di resistenza (Pozzi, 2019). Un pensiero diverso, ma non distante dai due autori precedenti. «Di certo, l'approccio nei confronti di questo tema [la marginalità] non può essere compassionevole, ma giusto: bisogna lottare e sperare» (Canevaro, 2018, p. 93).

Tutti e tre gli autori hanno conosciuto l'esperienza dei margini, in modi differenti. Per Freire ha riguardato la privazione della libertà in carcere. Questa esperienza è diventata essa stessa un momento di riflessione e approfondimento per affinare l'approccio teorico che prenderà il nome di Pedagogia degli oppressi:

The possibilities that I had for transcending the narrow limits of a five-by-two-foot cell in which I was locked after the April 1964 coup d'etat were not sufficient to change my condition as a prisoner. I was always in the cell, deprived of freedom, even if I could imagine the outside world. But on the other hand, the praxis is not blind action, deprived of intention or of finality. It is action and reflection. Men and women are human beings because they are historically constituted as beings of praxis, and in the process they have become capable of transforming the world-of giving it meaning (Freire, 1985, pp. 154-155).

Questa condizione ha rafforzato in Freire l'idea che la coscientizzazione non possa essere presa come un punto d'arrivo, un fine in sé, ma debba rimanere collegata a una prassi significativa (hooks, 2020). La coscientizzazione, così come la coevoluzione, è un processo mai finito.

Canevaro ha avuto modo di interrogarsi sul contesto carcere, le sue distorsioni e i suoi vincoli, mettendo per iscritto le proprie riflessioni (Canevaro, 1977). All'interno de *I ragazzi scomodi* scrive: «per un tragico malinteso, spesso chi si uniforma passa per "rieducato", anche se la rieducazione non regge all'incontro con la realtà esterna» (p. 25), perché uno dei presupposti su cui si reggono queste istituzioni è proprio la frattura tra dentro e fuori.

La facciata e l'etichetta della rieducazione o del trattamento curativo nascondono l'incomprensione e l'esclusione. Di questo si rende conto anche chi opera; ma raramente sa come muoversi per superare l'ostacolo e per non essere più il delegato all'esclusione da parte di una società che vuol mantenere una buona coscienza (Canevaro, 1977, p. 31).

L'istituzione totale è «in grado di ridurre a zero il rapporto istituito/istituente, facendo dominare l'istituito» (Canevaro, 2020) o, come direbbe Freire, privando la persona della possibilità di costituirsi attraverso le proprie pratiche. Ciò implica l'impossibilità di trasformare il mondo dandogli nuovi significati e di trasformare la propria visione del mondo, in cui si possono riconoscere le storture passate, ma anche riflettere sulle ingiustizie subite e sulle oppressioni fino a quel momento vissute. Una chiusura che non porta a nulla. Un fallimento predeterminato. «La vera emarginazione è vivere senza far parte di un progetto» (Canevaro, 2018, pp. 95). Prendere l'altro come riferimento, anche in contesti che producono condizioni di marginalità, può essere una risposta percorribile per l'apertura di nuovi sentieri e possibilità.

Accompagnare a riprogettare percorsi di vita: il Centro Studi Università della Marginalità

Nell'aprile del 2005 fu appiccato il fuoco a una persona senza dimora che stava dormendo in un parco della città di Rimini. Il crimine suscitò indignazione e sconforto. Sentimenti importanti e giusti, ma che rischiavano, come avviene per tanti fatti di cronaca, di scemare col tempo senza aver aiutato a capire e, quindi, a ricercare come evitarne il ripetersi.

Un uomo, costretto a vivere per strada, era stato oggetto di un'azione disumana da parte di uno o più uomini. Vittima e carnefici. L'uno e gli altri fuori dai margini dello spazio che chiamiamo convivenza civile.

La marginalità della vittima era collegata alla perdita degli aspetti più importanti dell'appartenenza sociale: la comunità in cui era cresciuto, la casa, il lavoro, una famiglia, relazioni amicali e di vicinato. E, perdendo il senso di appartenenza, era venuta meno in quella persona anche la forza di reagire e di restare collegata a un mondo che la spingeva sempre più ai margini.

E i carnefici? Quali cause possiamo ipotizzare riguardo alla loro marginalità?

Vivendo la paura della precarizzazione che oscura il futuro del Progetto di Vita di tanti, si può arrivare a ritenere coloro che non parlano la nostra lingua e che non hanno i nostri riferimenti culturali, religiosi, alimentari come una minaccia nei confronti di ciò che consideriamo nostro, imprigionandoci

così nell'appartenenza violenta e bugiarda del localismo e del razzismo. La differenza con l'altro diventa assoluta e, disumanizzando gli altri, diventiamo inesorabilmente disumani. Paradossalmente poi, come argomenta Andrea Canevaro (Canevaro e Chierigatti, 1999, p. 35) citando il contributo di René Girard (1980) riguardante la «rivalità mimetica», anche la visibilità della somiglianza con l'altro può generare un violento disagio. Scoprire infatti che la diversità con l'altro, quel diverso che consideriamo inferiore, è solo apparente, e che in realtà egli ci assomiglia più di quanto non pensassimo, può essere vissuta come immagine insopportabile e tradursi in insulti sprezzanti, odio e violenza.

Fu Andrea Canevaro a richiamare la Città, le sue Istituzioni laiche e religiose, l'Università, le Associazioni, gli educatori, gli studenti alla responsabilità di cercare di capire ciò che stava dietro a quel dramma e a intraprendere un percorso di resistenza alla disumanizzazione e di ricucitura delle lacerazioni sociali proponendo, in collaborazione fra l'allora Facoltà di Scienze della Formazione-sede di Rimini, la Fondazione ENAIP S. Zavatta di Rimini, la Cooperativa Sociale «Il Millepiedi», la Caritas di Rimini e la Comunità Giovanni XXIII e la Fondazione «San Giuseppe per l'aiuto materno e infantile», la creazione del *Centro Studi Università della Marginalità*.

Cosa sappiamo di quelli che chiamiamo marginali? Sappiamo quasi unicamente quello che vogliamo sapere: notizie di cronaca, richieste di aiuto... e proviamo in noi sentimenti che vanno dalla pietà alla paura. Chi conosce davvero la marginalità? Gli stessi marginali. E allora facciamo qualcosa perché diventino i «consulenti» utili per capire la marginalità. Capire è già un po' ridurre le sofferenze degli isolamenti. I poveri sono i migliori esperti in povertà. Gli esperti in esclusione. Gli esperti debbono essere loro (Canevaro, 2009, p. 1).

Chi sta vivendo una situazione di marginalità può dunque insegnarci a comprenderne le ragioni e a ricercare insieme a noi le strategie per uscirne fuori e per prevenirne il manifestarsi. Come? La risorsa da cui partire è la storia dei soggetti, storia che può farci individuare i fattori sociali e personali che ne hanno comportato la situazione vissuta nel presente.

Educare vuol dire non prendere in giro o colpevolizzare per l'ignoranza o l'impotenza, vuol dire creare un ambiente adeguato a questi mezzi, far vivere cioè il soggetto in una situazione dai molteplici spunti sociali fra i quali possa scegliere e giocare la sua storia per dove è in quel momento: la storia stessa del soggetto, quella stessa che lo fa soffrire, essere distratto, svogliato, in ritardo, delinquente, è la linfa vitale, l'unica di cui dispone, da cui attingere per superare la sofferenza, l'impasse e diventare un adulto consapevole (Cocover, 1993, p. 78).

La proposta del Centro Studi Università della Marginalità si configura come contesto che, attraverso l'attribuzione di parola, riconosce a chi partecipa al progetto un ruolo istituzionale, di poter, cioè, contribuire, a partire dalla propria esperienza, a riflettere sugli effetti del proprio agire, a individuare i fattori di rischio, a scoprire i mezzi e i mediatori utili per riprogettare percorsi di vita e mettere queste conoscenze a disposizione di coloro che ricoprono ruoli educativi. Essere esclusi dalla possibilità di poter contribuire al progetto che ci riguarda sarebbe un'esperienza che ci farebbe percepire irrilevanti e, di conseguenza, incapaci e che ci relegherebbe in un assistenzialismo umiliante. Ma occorre anche evitare il rischio della demagogia, attribuendo competenze senza richiederne una adeguata formazione. Per questo il Centro Studi Università della Marginalità ha organizzato un percorso formativo, «Dalla marginalità alla partecipazione», dedicato a persone con vissuti di dipendenza, di carcere e di vita di strada, finalizzato all'acquisizione di competenze utili per collaborare e gestire attività formative rivolte a operatori impegnati nelle professioni d'aiuto sul territorio: professionisti dei servizi sociali, agenti di polizia, personale del carcere e studenti del corso Educatori dell'Università.

Si è poi ritenuto che fosse importante la realizzazione di un Centro di Documentazione, finalizzato alla promozione di ricerche sul tema della povertà, in cui potessero avere un ruolo di testimonianza attiva le persone con vissuti di marginalità. A sostegno e garanzia di continuità nel tempo del Centro Studi Università della Marginalità si è formalizzata l'istituzione della Rete delle realtà istituzionali del territorio.

Per chi è uscito o sta cercando di uscire dalla marginalità la cooperazione è un elemento indispensabile. Riprogettarsi è infatti un percorso che non può avere uno sviluppo nella solitudine e, al tempo stesso, non può prescindere dall'apporto del soggetto. «Crediamo che un buon Progetto di Vita permetta la valorizzazione dell'identità nella più ampia appartenenza sociale» (Canevaro, 2004, p. 526).

Bibliografia

- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bauman Z. (2007), *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erickson.
- Berselli E. (2010), *L'economia giusta*, Torino, Einaudi.
- Bertolini P. e Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Bion W.R. (1971), *Esperienze nei gruppi e altri saggi*, Roma, Armando.

- Bronfenbrenner U. (1976), *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press (Trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986).
- Canevaro A. (1977), *I ragazzi scomodi. Disadattamento dei ragazzi e/o della società?*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A. (a cura di) (1983), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro A. (1990), *Handicap, Ricerca e Sperimentazione*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2004), *Integrazione e progetto di vita*, «*Studium Educationis*», vol. 3, pp. 517-526.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione per tutti, disabili inclusi*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008a), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008b), *Quando si esce dalla dinamica di reciprocità. Annotazioni personali sull'accettare ciò che si è*, «*Animazione Sociale*», vol. 38, n. 11, pp. 29-40.
- Canevaro A. (2009), *Appunti: Centro Studi Università della Marginalità* [dattiloscritto].
- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2020), *Il paradigma inclusivo*, «*L'integrazione scolastica e sociale*», vol. 19, n. 4, pp. 158-168.
- Canevaro A. e Berlini M.G. (1996), *Potenziali individuali di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. e Chierigatti A. (1999), *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Perticari P. (1998), *Né tuttologi né specialisti. Conversazione su «Gregory Bateson e il lavoro che facciamo»*. In S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Canevaro A., Lippi G. e Zanelli P. (1998), *Una scuola, uno sfondo*, Bologna, Nicola Milano.
- Cocever E. (1993), *Psicoterapia e prospettive educative*, Roma, NIS.
- De Monticelli R. (2003), *L'ordine del cuore*, Torino, Garzanti.
- Decroly O. (1908), *Le programme d'une école dans la vie* (Trad. it., *Una scuola per la vita attraverso la vita*, Torino, Loescher, 1963).
- Frankl V.E. (2017), *L'uomo in cerca di senso. Uno psicologo nei lager e altri scritti inediti*, Milano, FrancoAngeli.
- Fraser N. e Honneth A. (2020), *Redistribuzione o riconoscimento? Lotte di genere e disuguaglianze economiche*, Milano, Meltemi.

- Freinet C. (1977), *L'educazione del lavoro*, Roma, Editori Riuniti.
- Freire P. (1985), *The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation*, South Hadley, Bergin e Garvey.
- Freire P. (2011), *La Pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.
- Girard R. (1980), *La violenza e il sacro*, Milano, Adelphi.
- hooks b. (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano, Feltrinelli.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi.
- Lewin K. (1948), *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics (1935-1946)*, New York, Harper.
- Moreno J.L. (1953), *Who Shall Survive?*, New York, Beacon House (Trad. it., *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Milano, Etas, 1980).
- Nussbaum M.C. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna, Il Mulino.
- Pourtois J.P. (1986), *La ricerca-azione in pedagogia*. In E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Pozzi G. (2019), *Margini. Pratiche, politiche e immaginari*, «Tracce Urbane», vol. 5, pp. 6-24.
- Rogers C.R. (1989), *Client Centered Therapy*, Houghton Mifflin Company (Trad. it., *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia, 1999).
- Sandri P. (2019), *Radici e prospettive per attuare processi inclusivi: un'introduzione*. In P. Sandri (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, Milano, FrancoAngeli, pp. 17-41.
- Sen A. (1997), *La libertà individuale come impegno sociale*, Bari, Laterza.
- Sen A. (2000a), *La disuguaglianza, un esame critico*, Bologna, Il Mulino.
- Sen A. (2000b), *Lo sviluppo è democrazia*, Milano, Mondadori.
- Sennett R. (2002), *Respect: The Formation of Character in a World of Inequity*, London, Allen Lane.
- Vygotskij L.S. (1926), *Pedagogiceskaja psihologija*, Moscow, Rabotnik Prosvescheniya (Trad. it., *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Trento, Erickson, 2006).