
Marco Catarci

Full Professor of Education | Department of Sciences of Education | University of Roma Tre (Italy)

Milena Santerini

Full Professor of Education | Department of Education | University of the Sacred Heart, Milan (Italy)

Caterina Sindoni

Full Professor of History of Education | Department of Cognitive, Psychological, Pedagogical Sciences and Cultural Studies | University of Messina (Italy)

Tamara Zappaterra

Associate Professor of Didactics and Special Education | Department of Umanistic Studies | University of Ferrara (Italy)

Editors

abstract

The monographic section of this issue collects pedagogical, educational and historical-educational research contributions dedicated to the theme of distress in educational, scholastic and social contexts. The condition of distress can arise from personal fragilities that concur to determine situations of maladjustment and marginalisation, as well as it can be induced by non-inclusive social environments. The contributions of pedagogical research aim to help define adequate responses to the educational needs within the contemporary society, guaranteeing each individual the fundamental right to lifelong learning.

Keywords: education, distress, marginalisation, inclusion, rights

La sezione monografica di questo numero raccoglie contributi di ricerca pedagogica, didattica e storico-educativa dedicati al tema del disagio in ambito formativo, scolastico e sociale. La condizione di disagio può sorgere da fragilità personali che contribuiscono a determinare situazioni di disadattamento e marginalità, così come può essere indotta da contesti sociali non inclusivi. I contributi della ricerca pedagogica si pongono l'obiettivo di concorrere a definire le risposte adeguate ai bisogni di formazione presenti nella società contemporanea, garantendo ad ogni soggetto il fondamentale diritto all'apprendimento permanente.

Parole chiave: educazione, disagio, marginalità, inclusione, diritti

La presente sezione monografica di “Pedagogia oggi” approfondisce i temi del disagio educativo e dell’inclusione sociale.

Alla base di questa riflessione, vi è l’idea che gli esiti della ricerca in campo educativo possano offrire una valida “cassetta degli attrezzi” per la definizione di risposte adeguate alle istanze e criticità più urgenti della società contemporanea. In questa introduzione, ci si limita a segnalare tre aspetti imprescindibili di tale questione.

Un primo aspetto chiama in causa la necessità di interrogarsi sui soggetti in condizione di vulnerabilità sociale. Destinatari privilegiati della pratica educativa sono, infatti, in primo luogo proprio coloro che esprimono una minore capacità di esercizio di diritti, ovvero a una limitata possibilità di tradurre i diritti in realtà effettiva. Cruciale in tale approccio è un impegno per approfondire i bisogni formativi e culturali di tali soggetti, gli spazi per la costruzione attiva della conoscenza e l’attribuzione di significati al mondo, gli strumenti per divenire attori consapevoli dei processi di cambiamento. In questo senso, un approccio educativo di contrasto all’esclusione sociale deve offrire le condizioni indispensabili per la riflessione su di sé, per la gestione autonoma della propria esistenza e per il rafforzamento della capacità di “agency”, vale a dire di intervenire efficacemente sulla realtà e di esercitare un potere causale (Susi, 1989; Schwartz, 1995).

Un secondo aspetto del ragionamento va declinato, poi, su un piano che è possibile definire “politico”. Qualsiasi analisi dei processi educativi non può non fare i conti, infatti, con il progetto di società sotteso a tali pratiche. Se non si vuole ridurre l’educazione ad un insieme di tecniche e metodologie asfittiche, occorre ancorare tale pratica ad un progetto politico di società da costruire. È convinzione di chi scrive che tale disegno faccia riferimento all’idea di una società nella quale le relazioni tra i soggetti possano essere liberate dal millenario rapporto hegeliano “signore-servo” e affrancate dall’oppressione, dalla discriminazione e dalla violenza.

Per questo motivo, occorre chiedersi a cosa sia funzionale la pratica educativa, quale modello di società si intenda perseguire (più o meno consapevolmente) e quale idea di uomo e di donna sia sottesa. Ne conse-

gue, così, una critica radicale alle dinamiche che generano o legittimano esclusione, subalternità, marginalità e violenza. La ricerca nel campo dell'educazione ha infatti molto da dire, per pensare e costruire, attraverso l'educazione, un mondo migliore, caratterizzato da maggiore giustizia sociale. I suoi esiti rappresentano un vero e proprio "manifesto" per una pedagogia critica, interculturale e trasformativa, che, in un mondo caratterizzato da crescenti disparità in termini di opportunità, appare sempre più indifferibile (Giroux, 2001, 2008, 2011).

Occorre recuperare, in questo senso, uno degli assunti più significativi del pensiero pedagogico di Paulo Freire: l'educazione non può essere neutrale. Un'educazione che non prenda posizione, che non si schieri all'interno della dialettica oppressori-oppressi (che è il contesto storico concreto nel quale il processo educativo si svolge), favorirebbe, infatti, il potere dominante e, con esso, le dinamiche marginalizzanti. Qualsiasi approccio che si dichiari politicamente neutrale in materia di educazione configura, allora, già una scelta di campo, dal momento che non fa altro che preservare lo status quo e mantenere il sistema delle relazioni sociali preesistenti. Non dichiarare l'impostazione politica dell'educazione equivale, in questo senso, ad un occultamento di orientamenti di fatto operanti nel contesto educativo, con conseguenze in ogni caso ineludibili: l'impegno pedagogico non può, dunque, presentarsi come imparziale, poiché una eventuale configurazione neutra finirebbe per essere funzionale al mantenimento dell'esistente, il che rappresenta già una scelta, una presa di posizione, in particolare a difesa degli interessi dei privilegiati e degli oppressori (Freire, 1971, 1977, 2008).

Un terzo e ultimo aspetto concerne, infine, la necessità di interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti più vulnerabili, per scoprire, poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutti i destinatari delle pratiche educative. Un'idea di educazione che si traduce in una prospettiva fortemente caratterizzata in senso emancipatrice tesa, non tanto a consolidare l'esistente, quanto piuttosto a elaborare una visione del cosa potrebbe essere.

Il tema del disagio educativo restituisce, allora, all'educazione i suoi tratti più autentici. Segnatamente, l'idea che essa sia un "diritto indisponibile" del soggetto: in altri termini, indipendentemente dalle sue condizioni di origine o di partenza, ogni soggetto ha diritto all'apprendimento permanente, che rappresenta un diritto chiave attraverso il quale esercitare meglio altri diritti sociali e politici. È indispensabile, allora, assicura-

re i presupposti materiali, organizzativi e culturali che consentono a ciascun individuo di accedere ad un tale fondamentale diritto. L'educazione assicura al soggetto la possibilità di divenire sempre più consapevole di se stesso, delle proprie potenzialità e del proprio posto nella società, in altri termini di "afferinarsi", uscendo dai circuiti dell'isolamento e costruendo un progetto biografico di cittadinanza all'interno della comunità.

Riferimenti bibliografici

- Giroux H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition*. Westport-London: Bervin & Garvey.
- Giroux H.A. (2008). Critical Theory and Educational Practice. In A. Darder, M.P. Baltodano, R.D. Torres (eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 27-51).
- Giroux H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. London-New Delhi-New York-Sydney: Bloomsbury.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (2^a ediz.: EGA, Torino 2002 (ediz. or.: *Pedagogia do Oprimido*, manoscritto, 1968; Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970).
- Freire P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori (ediz. or.: *Educação como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967).
- Freire P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (ediz. or.: *Pedagogia da Esperança. Un reencuentro con la pedagogia del oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1992).
- Schwartz B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Susi F. (1989). *La domanda assente. Un'azione collettiva di formazione in un'area interna della Basilicata*. Roma: Nuova Italia Scientifica.

Dai margini al centro.
La ricerca storico-educativa ed il valore della fragilità

Caterina Sindoni

Curiosa, tenace, energica, così come emerge anche dai contributi che si pubblicano in questo numero di “Pedagogia Oggi”, la recente storiografia educativa mostra una crescente attenzione nei confronti delle vulnerabilità e dei disagi, recuperando e valorizzando, attraverso nuove ricerche, patrimoni di idee, di pratiche e di conoscenze, per lungo tempo collocati al di fuori dei più ampi discorsi storici e storico-pedagogici.

Le attuali ricerche stanno progressivamente colmando le numerose zone d’ombra che per molto tempo hanno caratterizzato la storia di intere categorie di esistenze prive di diritti o impossibilitate ad esercitarli e per questo collocate ai margini delle società.

L’elenco degli *invisibili* e dei *dimenticati*, considerati a lungo inutili ed ininfluenti per le “grandi analisi”, è lungo e comprende, a grandi linee, l’infanzia, per secoli priva di tutela giuridica, l’adolescenza, come nel caso dei *ragazzi difficili* (Bertolini, Caronia, 1998), l’età senile, ritenuta un peso per la società, le donne, discriminate per questioni biologiche, sociali e culturali ed immobilizzate «da poche scelte circa il proprio ruolo» (Ginsborg, 1998), gli afflitti dalla miseria, dalla povertà, dall’abbandono e da ogni sorta di deprivazione nonché le presenze *diverse*, gli *altri da noi*, come gli stranieri, i soggetti con disabilità o in molteplici situazioni di disagio esistenziale.

Si tratta di presenze *leggere* (Canevaro, 2000), di «vite, profondamente oscure ancora da registrare» (Woolf, 1963), di esistenze consumate in contesti problematici o, molto più semplicemente, poste in luoghi decentrati, isolate, collocate al di fuori di quel perimetro nel quale si isolano i privilegiati, i cosiddetti “normali”.

Attraverso impegnativi lavori di scavo, le nuove ricerche hanno gradatamente accorciato le distanze tra questi vissuti e la storia, con un lavoro volto a sgretolare le zolle ed andare oltre la superficie, per arrivare nel profondo, alla radice dei processi di esclusione, di separazione e di discriminazione, in un costante processo di avvicinamento, da considerarsi più una direzione che non una definitiva destinazione.

Questo impegno ha implicato, in primo luogo, un ampliamento dei filoni di ricerca, con attenzione a tematiche in vari modi connesse al disagio educativo ed all'inclusione ma in precedenza scarsamente considerate, tra cui, ad esempio, la mentalità e l'immaginario collettivo, e secondariamente, un'interlocuzione costante con studiosi di altre discipline nonché una rinnovata attenzione alle *fonti* le quali, a partire dalle più *fragili*, ossia a quelle che con maggiore facilità sono soggette allo scarto, rappresentano l'elemento di partenza essenziale per dare finalmente una voce a chi, prima d'ora, non l'ha mai avuta.

Una moltitudine di fonti, prima d'ora sottovalutate o del tutto tralasciate perché considerate a torto di scarso valore euristico, oggi è di uso comune nelle ricerche storico-educative: i *pamphlet*, gli *epistolari*, i *diari* e gli *ego-documenti*, le *scritture infantili e giovanili*, i *quaderni*, i *disegni* ed i *materiali* utilizzati nella didattica nei quali è possibile rintracciare *segni*, *voci* e *tracce* della «cultura bambina» (Julia, 1998), gli *oggetti* legati alla quotidianità ed alle necessità corporali, i *necrologi*, le *relazioni mediche* sullo stato di salute o sulla mortalità dei bambini, la *letteratura*, le *fonti iconografiche* e quelle *orali*, anche nell'ottica della Public History (Bandini, Oliviero, 2020), capaci di cogliere elementi imprescindibili dell'esperienza umana, come sentimenti, pulsioni ed emozioni.

L'utilizzo di tante e tali fonti, indispensabili per recuperare tracce di vita rare, labili, spesso evanescenti o impercettibili, ha comportato anche la necessità di dotarsi di strumenti di ricerca più raffinati, di aggiornare le metodologie, di rivedere man mano le “domande”, anche in ragione della necessità di ampliare la ricerca «all'articolazione locale della società e dell'esperienza dei singoli» (Negruzzo, Piseri, 2018) ed alle sollecitazioni provenienti dalle “nuove emergenze”.

La *storia*, infatti, è una chiave di interpretazione *essenziale* per comprendere a fondo il nostro tempo il quale, oggi più che mai, si presenta come un tempo complesso, caratterizzato da un'accentuata problematicità esistenziale e da profonde contraddizioni in cui alle molte forme di disagio già conosciute se ne aggiungono di ulteriori, di nuove con lineamenti ignoti o di già note ma munite di intellegibili “maschere”.

Si pensi al malessere provocato dalla crescente *spersonalizzazione*, uno degli elementi di fondo del mondo digitale, la quale, nel rendere l'uomo straniero a se stesso, «danneggia la vita, ne soffoca lo slancio, la irrigidisce in categorie i cui esemplari si ripetono all'infinito, fa degenerare le scoperte in automatismi, reprime l'audacia vitale [...], appiattisce la vita sociale, sia quella dello spirito con la monotonia dell'abitudine, della rou-

tine, della idea generale, del vaniloquio» (Mounier, 1974). Ma anche ai disagi legati alla precarizzazione del lavoro o alle diseguglianze in educazione, dovute a circostanze talvolta imprevedibili ed incontrollabili, come l'attuale emergenza sanitaria a causa della pandemia da Covid, che sta esponendo ampie fasce di popolazione a difficoltà d'ordine sociale ed economico, in molti casi, mai sperimentate prima d'ora.

Anche queste nuove emergenze rappresentano una sfida per la ricerca storico-educativa la quale, ancora una volta, è chiamata a volgersi verso l'altro, a porsi in ascolto, a valorizzarne le fragilità, recuperandone tracce e testimonianze al fine di passare "il testimone" a nuove generazioni di studiosi, con l'auspicio che, così come Carlo Ginzburg, oltre quarant'anni fa, con la nota opera *Il formaggio e i vermi*, riuscì a rivelarci il "microcosmo" di un mugnaio, nuovi microcosmi di docenti e di discenti possano proseguire con entusiasmo il cammino intrapreso, azzerando del tutto le distanze con un pluriverso che è meritevole della massima attenzione.

Riferimenti bibliografici

- Bandini G., Oliviero S. (2020). *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A., Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Gecchele M., Dal Toso P. (eds.) (2019). *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*. Pisa: ETS.
- Ginsborg P. (1998). *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, stato 1980-1996*. Torino. Einaudi.
- Ginzburg C. (1976). *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*. Torino: Einaudi.
- Julia D. (1998). L'historien et l'archive. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 5, 9-19.
- Mounier E. (1974). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Negruzzo S., Piseri M. (eds.) (2018). *I diari di Pietro Zani. Vita e pensieri di un maestro nella Lombardia dell'Ottocento*, vol. I. Milano: FrancoAngeli.
- Woolf V. (1963). *Una stanza tutta per sé*. Milano. Il Saggiatore.

Introduzione al numero “Disagio educativo e inclusione sociale”

Tamara Zappaterra

La sezione monografica del presente numero della rivista ha accolto contributi dedicati al tema del disagio educativo in ambito scolastico e sociale espresso ora a partire da difficoltà e fragilità personali che hanno contribuito a creare disadattamento e marginalità, ora indotto da contesti formali e informali non inclusivi.

La prevenzione di forme di disagio ha da sempre costituito una delle finalità della ricerca pedagogica che, con uno sguardo attento a fenomeni, contesti, metodologie e strumenti di intervento, intende rispondere in maniera efficace ai diversi bisogni educativi, offrendo un agire educativo e didattico che sia effettivamente trasformativo e generativo di soluzioni.

Oggi la metamorfosi della compagine sociale ha carattere di ordinarietà. Le difficoltà di adattamento ad una società liquida e sempre più iperconnessa offrono il fianco ad una congerie di problematiche e situazioni di disagio non solo amplissima, ma anche destinata ad assumere connotati sempre nuovi. È quindi compito della ricerca pedagogica avere uno sguardo aperto su un orizzonte di indagine che si muove con noi e ci incalza continuamente. Proprio in ragione dell'assetto così mutevole e fragile di contesti e relazioni sociali, la risposta che deriva dalle scienze dell'educazione può divenire ancor di più dirimente e risolutiva, soprattutto se imperniata intorno ad alcuni capisaldi del pensiero e delle pratiche educative, quali sono indubbiamente il contributo della scuola come vettore primario per l'inclusione sociale, la relazione educativa come asse portante di ogni processo formativo, la professionalità degli operatori della formazione.

Ci si limiterà qui ad argomentare brevemente alcuni aspetti intorno a tali elementi.

La scuola, come primo macrocosmo sociale, ha da sempre rivestito un ruolo di volano per l'inclusione nella società. Essa ha il compito di prevenire e contrastare forme di disagio che possano derivare da difficoltà individuali degli alunni o provenienti dal loro contesto socioculturale di

appartenenza. Oggi, se ben formati, gli insegnanti sono in grado di confrontarsi con un'utenza plurima, sanno fornire risposte educative individualizzate e personalizzate, sanno progettare e creare contesti di apprendimento inclusivi per tutti gli alunni. Le politiche relative alle finalità dell'educazione nei contesti formali come la scuola collimano sempre più con un dibattito pedagogico-didattico ancorato ad aspetti scientifici della formazione nel ciclo di vita, dall'infanzia fino alle soglie dell'età adulta.

Certamente assistiamo a condizioni di vita dei soggetti in formazione molto diverse nel contesto globale e, anche nei paesi che appaiono dal punto di vista del welfare sociale ed educativo più avanzati, come il nostro, non mancano storture e contraddizioni. Basti pensare, solo per fare un esempio, alla deroga che permette la copertura della docenza su posto di sostegno a personale non specializzato, pertanto senza titolo a gestire situazioni di estrema delicatezza sul piano educativo, con il rischio di aggravare, anziché contribuire a risolvere, situazioni di disagio. Tuttavia dei significativi punti fermi sono stati messi, proprio a partire dalla formazione del personale educativo e docente. Tutti i docenti della scuola e gli educatori dei servizi educativi hanno un bagaglio professionale maturato in una formazione di livello universitario che li rende in grado di leggere la complessità dei fenomeni educativi e di intervenire con un agire professionale che mette al centro dell'intervento formativo la relazione educativa.

Abbiamo oggi un quadro per la formazione maturo sul piano scientifico, che deve però potersi inserire in una rete interistituzionale ampia, pena il venir meno della sua efficacia: la scuola deve agire di concerto con i servizi della fruizione culturale informale, con i servizi della salute – per quegli alunni che ne abbiano necessità – e con quelli di supporto alla genitorialità. Non in tutti i territori riscontriamo reti istituzionali egualmente ricche in termini di offerta formativa e di consapevolezza culturale. Anche l'interlocuzione a livello politico e la risposta istituzionale che ne deriva non sono sempre completamente mature sul piano scientifico, specie quando si va a trattare di condizioni di disagio su base socioculturale o di soggetti con particolari fragilità intrinseche.

Oggi le istituzioni educative devono saper dare pari opportunità formative a soggetti che rappresentano un ventaglio molto elevato di bisogni formativi. Il bagaglio di professionalità di un educatore o di un insegnante deve essere ricco, deve poter assumere connotati di alta professionalità, deve agevolare la prevenzione delle difficoltà e la precocità degli interventi al fine di ridurre forme di disagio esistenti. L'operatore della formazio-

ne deve guidare il bambino o il ragazzo a sperimentare il contesto formativo come il primo microcosmo sociale in cui imparare e vivere i valori della cittadinanza, deve progettare e realizzare interventi educativi e didattici nell'ottica sia della personalizzazione, sia dell'integrazione in contesti gruppal. In tutti i contesti in cui si trovi ad operare deve affiancare alle competenze disciplinari, metodologiche e organizzative, quelle della relazione educativa con il soggetto in formazione. In condizioni di difficoltà, di disagio e di emergenza educativa, l'individuazione dei bisogni che emerge da una relazione educativa attenta e la precocità dell'intervento risultano direttamente proporzionali alle potenzialità educative e inclusive in gioco.

Riferimenti bibliografici

- Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (ed.) (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- Galanti M.A. (ed.) (2019). *Educabilità. Scuola ed educazione della persona*. Pisa: ETS.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Trisciuzzi L. (1990). *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori.
- Trisciuzzi L., Cambi F. (1989). *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*. Roma: Editori Riuniti.
- Trisciuzzi L. (2001). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.