

Emergenza e marginalità: la nostra barbàrie. Responsabilità educative

Maria Vittoria Isidori

Wagner: «E il mondo? E il cuore? E lo spirito dell'uomo?

Tutti ne vorrebbero ben sapere qualche cosa!»

Faust: «Eh già: quando si dice sapere! Ma a chi verrebbe mai permesso di chiamare pane il pane? Quei pochi che n'hanno fatto una qualche esperienza; che sono stati abbastanza ingenui per non trattenere la piena del loro cuore, ed hanno rivelato alla folla il loro modo di vedere e di sentire, sono sempre finiti, da poi che mondo è mondo, o sulla croce o sul rogo».

J.W.Goethe, Faust

Il regere fines della normalità

Per introdurre le riflessioni in merito al tema della possibile relazione tra il verificarsi di condizioni di emergenza e l'insorgenza di situazioni di marginalità, pongo il seguente interrogativo: «Si può dire che l'utilizzazione del concetto di "normalità" può diventare pericolosa nelle mani di chi detiene l'autorità medica o politica, sociale o culturale, economica o filosofica, morale, giuridica o estetica, e anche intellettuale?»¹. È Bergeret a formulare questa domanda cui tenta, d'altra parte, di fornire una risposta a mio parere illuminante: «La storia antica o recente delle comunità così come delle ideologie grandi o piccole ce ne offre esempi crudeli [...]. Se la "normalità" si stabilisce sulla base di una *percentuale* maggioritaria di comportamenti o di punti di vista, infelici coloro che appartengono a una minoranza. Se, d'altra parte, la "normalità" diviene funzione di un *ideale* collettivo, sappiamo quali sono i rischi corsi perfino dalle maggioranze, che si trovano ridotte al silenzio da coloro che credono di potersi attribuire la vocazione di difendere con la forza il cosiddetto ideale [...]»². L'Autore dopo aver per così dire 'messo in guardia' il lettore rispetto ai pericoli sopra indicati, passa ad analizzare l'origine e lo sviluppo nell'individuo della rappresentazione mentale del concetto di normalità. Egli sottolinea l'importanza, in questa direzione, dell'identificazione con gli altri affettivamente significativi e l'importanza dell'introduzione delle regole socialmente definite. Al termine di tali considerazioni racco-

¹ J.Bergeret, *La personalità normale e patologica. Le strutture mentali, il carattere, i sintomi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1984, p. 11.

² *Id.*, p. 11.

manda, però, la necessità di non ignorare, nella formulazione del concetto di normalità stessa, il buon funzionamento e l'equilibrio interiore del soggetto. J.Bergeret continua, quindi, il discorso proposto dicendo: «Di fatto la “normalità” è spesso considerata in funzione degli altri, dell'ideale o della regola. Per cercare di rimanere o diventare “normale” il bambino si identifica con i “grandi” e l'ansioso li imita. Nei due casi la domanda che si pone è: “Cosa fanno gli altri?” e sottintende: “Cosa fanno i grandi?” Ma forse il problema reale posto dall'eventuale riconoscimento di una “normalità” non si situa a questo livello, tra questi due falsi aspetti oggettivi: gli altri e l'ideale. [...] Se invece di formulare (o di temere) giudizi di valore *in rapporto agli altri* per quanto riguarda un'eventuale “normalità” concepita, troppo spesso purtroppo in questo senso, mettessimo prima di tutto l'accento sulla valutazione di buon funzionamento interiore che può essere implicata da questa nozione mi sembra che potremmo considerare le cose in modo diverso»³.

Il concetto di normalità può avere, dunque, differenti modi di definizione, che si intravedono nelle varie formulazioni teoriche; ma come afferma R.Carli: «[...] ad un consuntivo critico si può anche rilevare che i risultati di questi tentativi di definizione sono il più delle volte insoddisfacenti. Penso che si possa, al proposito, fare riferimento a tre ordini concettuali, spesso in confusa embricazione tra loro, data la relativa ma costante evidenza dei limiti di ciascuna concezione manifesta»⁴. Gli ordini concettuali di cui parla l'Autore si riferiscono ad una *normalità intesa in senso psicologico/educativo*, in seguito proverò a parlare di normalità all'interno di una cornice concettuale di carattere invece *socio/educativo*. Un primo modo di concepire la normalità si riferisce al funzionamento mentale. La mente, come il soma, sarebbe dotata di meccanismi o processi che possono essere individuati nella loro dimensione invariante, nella loro regolarità, per poi valutarne di volta in volta le alterazioni, o scarti nei confronti del modello funzionale assunto. L'ambiente, in questa concezione, ha un duplice ruolo: da un lato funziona da stimolo nei confronti dell'individuo – quindi devono essere studiate le risposte individuali agli stimoli ambientali – dall'altro l'ambiente è anche il luogo in cui si svolge la vita delle persone e, quindi, deve essere studiato il modo in cui l'individuo si adatta all'ambiente. L'adattamento è concepibile soltanto come processo di cambiamento che considera necessariamente il rapporto con gli altri, con tutto ciò che è sociale, come luogo di avvenimento. Vi è poi una concezione evolutiva della normalità che la considera in una dimensione per così dire di *sviluppo*. Questa concezione è inserita *nel tempo*, è quindi diacronica, e tenta di evidenziare il funzionamento mentale come articolazione di processi o meccanismi di evoluzione. In questo caso è l'esperienza – con le stimolazioni ambientali che agiscono sulle potenzialità insite

³ *Id.*, p. 12.

⁴ R.Carli, *Psicologia clinica. Introduzione alla teoria e alla tecnica*, Utet Libreria, Torino 1987, p. 212.

nella mente stessa - che orienta lo sviluppo mentale. Le nozioni piagetiane di assimilazione e accomodamento possono ben rappresentare la concezione della mente qui considerata⁵. Sempre R.Carli afferma: «Se la cultura (ruoli e istituzioni in senso lato) è il mezzo più potente di cui l'uomo dispone come adattamento all'ambiente, l'educabilità è il più potente mezzo di adattamento biologico dell'uomo alla cultura»⁶.

Ma quando il modo di pensare e di rapportarsi alla realtà, tanto da parte del singolo che dei gruppi, rientra nell'ambito e nei confini della cosiddetta normalità? E da dove ha origine il concetto di norma? Esso affonda le proprie radici, come spesso accade, nel mondo antico. In quelle che R. Frasca definisce le *origini magico sacrali dell'agrimensura* a Roma. Proverò a spiegare che cosa intendo dire attraverso quanto scritto dall'Autrice: «In origine prima di iniziare la costruzione di una città, e l'edificazione di uno spazio collettivo (cui seguiva subito dopo la separazione al suo interno degli spazi spettanti all'umano e di quelli spettanti al divino) si compiva un atto che aveva insieme del materiale e del simbolico-rituale: se ne segnava il perimetro; questo atto solenne spettava al *rex*, figura autoritaria in campo religioso. Egli nel "tracciare le frontiere in linea retta" (regere fines) intendeva fissare anche simbolicamente le linee di comportamento da seguire per dimensionarsi in modo corretto nella costituenda comunità. Più avanti, la sostituzione dell'autorità religiosa con l'autorità politica, il console, nel compito di delimitare l'area di una nuova città, non tolse alla cerimonia la sua importanza simbolica, né la impoverì sul piano rituale. Costui per l'occasione legava in vita il *cinctus Gabinus*, prendeva in mano l'aratro e lo guidava in modo che esso, tracciando il solco, facesse cadere la terra all'interno; laddove voleva che sorgessero le porte, li sollevava l'aratro [...]»⁷. Forse, continua l'Autrice «proprio la concezione ampia della geometria, che le conferiva una fisionomia più variegata rispetto a quella moderna, decisamente tecnico-scientifica (secondo i nostri parametri odierni) la faceva classificare da molti *ars liberalis*». Un altro discorso è dare per scontato che la conoscenza, da parte dell'uomo, dei confini/limiti entro i quali agire le proprie condotte, assicuri/coincida con l'espressione di comportamenti ispirati, come si suol dire, a rettitudine. Interessanti, a questo proposito, le parole di Seneca – citato da R. Frasca in merito all'attività del geometra – che afferma: «Oh, che arte egregia! Tu sai misurare un circolo, sai fare la quadratura di ogni figura che ti si presenti, calcoli la distanza tra due stelle, non c'è niente che sfugga alla tua capacità di misurare: se sei un vero esperto, misura l'animo dell'uomo, dicci quanto sia grande, dicci a quanta meschinità giunga. Tu sai cosa sia una retta. Ma a che ti serve, se non sai che cosa sia la rettitudine della vita?»⁸.

⁵ R.Canestrari, *Psicologia generale e dello sviluppo*, Editrice Clueb Bologna, Bologna 1984.

⁶ R.Carli, *Op. cit.*, pp. 215-216.

⁷ R.Frasca, *Educazione e formazione a Roma*, Edizioni Dedalo, Bari 1996, p. 389

⁸ Seneca, *Epistulae*, 88, 10-13, *Ibidem*, p. 399.

Le brevi considerazioni su una delle possibili fonti d'origine e d'interpretazione del concetto di normalità evidenziano come la *marginalità* ponga le proprie radici nella definizione e nell'interpretazione errata del concetto stesso di *normalità* che comporta il sentire, il vivere e l'esistere dell'uomo entro *confini* ben delineati e condivisi. Pur essendo difficile fornire una definizione astratta e valida in senso generale del fenomeno della marginalità in quanto essa si connota e si identifica attraverso coloro che la interpretano e la portano con sé appare, però, evidente come sia possibile individuare una costante tra le varie forme di essa che risiede, come afferma S.Ulivieri, in una sorta di dialettica attivata tra *centro* e *marginie*. Una dialettica che oggi come nel passato produce il complesso fenomeno della marginalità⁹.

Inoltre c'è da dire che, come afferma L.Trisciuzzi: «In una società, come l'attuale, pur riscontrando una forte centralità culturale, sociale ed economica, il rapporto tra centro e marginie si è fluidificato, uno sconfinando nell'altro con facilità»¹⁰. Anche se – dando ancora voce all'Autore – :«Il quadro di riferimento in cui si inserisce l'educazione vale sia per l'antichità che per i tempi moderni. Ciò che cambia è il modo diverso di considerare l'uomo e la sua attitudine a divenire sociale. Si può quindi affermare che l'educazione è la parte operativa di una società, di una cultura di una comunità o di un gruppo. Si potrebbe configurarla come una *cinghia di trasmissione di nozioni, modelli, simboli, comportamenti, idee e ideologie*. Ma anche di *valori* relativi a quella determinata cultura in cui si svolge l'atto educativo. Si tratta di un quadro di valori utili e utilizzati a far perdurare quella determinata cultura e società»¹¹.

Fragilità e marginalità

Nella vita quotidiana assistiamo, in modo preoccupante, al costante emergere di nuove forme, accanto al sussistere delle vecchie, di marginalità, di criminalità e di disagi psicologici. A tale proposito all'interno di quello che definisce 'il grembo della miseria' A. Giallongo colloca molti di coloro che vivono 'nell'epoca delle passioni tristi': un'epoca in cui i legami tra le persone sono fragili, debolissimi per l'aumentato, negli ultimi dieci anni, livello di competizione, incertezza, depressione, ansietà, solitudine e aggressività.¹² Espressione quella 'passioni tristi' usata da Spinoza – citato da M. Benasajag e E. Schmit in un recente saggio su questo tema – per riferirsi non alla tristezza del pianto ma all'impotenza e alla disgregazione legata alla perdi-

⁹ S. Ulivieri, *Sentieri storici dell'emarginazione*, in *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, S.Ulivieri (a cura di), La Nuova Italia, Firenze 1997.

¹⁰ L. Trisciuzzi, *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, *Ibidem*, p. 43.

¹¹ *Id.*, p. 50.

¹² A. Giallongo, *Frammenti di genere. Tra storia e educazione*, Guerini scientifica, Milano 2008. Sempre su questi temi *Cfr.*, U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

ta di fiducia da parte dell'uomo nei confronti del progresso scientifico e alla delusione nei confronti di quello scientismo positivista per il quale: libero è colui che domina la natura, il reale, il proprio corpo, il tempo.¹³ Il sintomo più evidente di questa malattia sociale, che ha gettato l'uomo in una costante condizione di incertezza, è la scarsa capacità immaginativa nei confronti degli anni a venire, il ripiegamento sul presente e la rinuncia a costruire una società migliore. Ad alimentare tale condizione di disagio si aggiunge quella che possiamo definire una tendenza difensiva e non adattiva, da parte dell'uomo, ad agire e, alternativamente subire, processi di *discriminazione* verso tutto ciò che viene percepito diverso o anche semplicemente distante da se stesso. Un meccanismo, quello della discriminazione, per il quale le persone e i gruppi non colpiscono mai, attraverso il rifiuto, coloro con i quali si identificano ma coloro che vengono percepiti come diversi. Soprattutto se ciò che è diverso assume una connotazione negativa, pericolosa. La tendenza a discriminare tra chi è *in-group*, dentro il gruppo di propria appartenenza, e chi è *out-group*, *fuori dal cerchio!* trova spiegazione in un tipo di pensiero, la cui origine è in parte psicologica e in parte educativo-culturale, che tende alla semplificazione dogmatica tra alternative dicotomiche (bene/male, giusto/ingiusto, bianco/nero) senza possibilità di sfumature. Un pensiero che non tollera le ambiguità. Il naturale sviluppo della spirale della *discriminazione* prevede che una volta interiorizzati i confini tra gruppo interno/proprio – vissuto naturalmente come buono, giusto, vero, superiore – e gruppo esterno/altro – cattivo, ingiusto, falso, inferiore, pericoloso –, ci si ritiene degli eletti degni di appartenere al proprio gruppo convincendosi e mostrando, istrionicamente di non avere nulla a che fare, nulla in comune col gruppo esterno e differente. Questo ultimo diventa oggetto di proiezione simbolica delle proprie ansie, frustrazioni, della propria aggressività. Tutti meccanismi, quelli indicati, segno di una grave fragilità esistenziale.

In questa direzione A.Stevens, parlando in termini psicologici/culturali/educativi dello sviluppo dell'archetipo del nemico afferma: «Nel corso dello sviluppo ontogenetico si verifica, tra l'altro, qualcosa di molto interessante: l'archetipo del nemico prende la forma, all'interno della psiche personale, di un complesso, cioè di un insieme di idee associate e legate tra loro da una comune carica emozionale»¹⁴. L'Autore poi, ed è qui che subentra l'interesse educativo per il concetto sopra proposto, aggiunge: «Le due principali sorgenti di tale complesso sono: *l'indottrinamento culturale e la repressione familiare*. [...] La componente culturale comprende tutto ciò che ci è stato insegnato circa le caratteristiche di quei gruppi considerati ostili alla nostra nazione, tribù o al nostro gruppo familiare allargato. Essa include anche i concetti di natura teologica, come il Male, il Diavolo, Satana e l'Inferno. La componente fami-

¹³ M.Benasajag-E.Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2007.

¹⁴ A.Stevens, *L'inconscio e l'archetipo del nemico*, in G.Attili-F.Farabbollini-P.Messeri, *Il nemico ha la coda. Psicologia e biologia della violenza*, Giunti, Firenze 1996, p. 102.

liare deriva dalla proibizione parentale nei confronti di quelle caratteristiche e di quei comportamenti, considerati inaccettabili e riprovevoli nell'ambito familiare»¹⁵. La situazione si articola ulteriormente a causa di quello che A. Stevens definisce un *tropismo morale* che ci spinge ad avvicinare figure e oggetti familiari e ad evitare gli estranei. I primi sono portatori di valori buoni mentre i secondi di valori cattivi. Almeno questo è quello che spesso ci insegnano! Il problema è che nel secondo gruppo vengono relegati tutti coloro che, dal nostro punto di vista, non hanno ragione, che sono nel torto, che sono falliti affinché, attraverso un primordiale meccanismo di differenziazione e scissione proiettiva, il gruppo interno a noi stessi, introiettato attraverso l'educazione, possa costruire la propria ragione, il successo, l'appartenenza elitaria. L'emarginazione, in questo senso, rappresenta anche una vera e propria forma di controllo sociale in quanto lo sviluppo e la promozione del giudizio discriminante verso/contro gli altri, i diversi, è fondamentale per incentivare un maggiore consenso nei confronti di indispensabili norme di ordine pubblico, per giustificare l'esistenza di organizzazioni repressive, per incanalare la conflittualità che rischia di minacciare la solidità del gruppo di maggioranza. Una volta che il diverso è stato stigmatizzato tale etichetta nega e maschera la violenza di cui il diverso stesso è oggetto e assolve il sistema sociale da ogni responsabilità. In questo modo si realizza il controllo sociale di chi è scomodo perché eversivo o debole o non produttivo.

Quando l'emergenza diventa marginalità

Dal discorso sin qui sviluppato credo risulti evidente che il tema della *marginalità* – intesa come condizione esistenziale di sostanziale estraneità e di esclusione delle persone dai processi sociali, culturali, politici e produttivi delle cosiddette società organizzate – naturalmente acquista sempre maggiore rilievo nel dibattito pedagogico contemporaneo. Nelle riflessioni che seguiranno mi accosterò a tale tema ponendo attenzione particolare al *rischio del dilagare di una cultura della marginalità in situazioni di emergenza e post emergenza*.

Il concetto di marginalità indica una sostanziale ineguaglianza esistente *di fatto* tra gli uomini e, in senso figurato, può essere indicato come una linea di demarcazione tra la teorizzazione e l'espressione di principi, spesso solo teorici, di uguaglianza e le reali condizioni di vita presenti nella società occidentale. A livello culturale questo concetto svela l'esistenza e la permanenza di una dialettica dell'esclusione antitetica al fondamento pedagogico che legittima e, purtroppo sempre più astrattamente, garantisce l'emancipazione e l'umanizzazione dell'uomo. A prescindere dall'ovvia considerazione per la quale la pedagogia tutta deve: interrogarsi sulle reali condizioni dell'esistenza dell'uomo nella società; mettere in luce quali sono le circostanze che produco-

¹⁵ *Id.*, p.103.

no emarginazione; smontare quei palcoscenici sui quali vengono rappresentati spettacoli apparentemente ispirati ai principi di giustizia e equità sociale ma che di fatto reificano condizioni di estraneazione e di alienazione se non di umiliazione della dignità umana; a prescindere dicevo da tutto ciò è sempre più urgente interpretare correttamente il concetto di marginalità individuando spesso insospettiti nuovi luoghi e nuovi soggetti di essa.

Proprio in riferimento al rischio di marginalità insito nell'emergenza, su cui focalizzerò l'attenzione più avanti parlando della devastazione dei territori a seguito di catastrofi ambientali, mi sembrano illuminanti le parole di S. Ulivieri quando afferma che: «Il campo dell'emarginazione si va quindi allargando anche verso ceti o situazioni fino a ieri protette e tutelate; la complessità delle risorse, i nuovi profitti, anziché valorizzare le potenzialità umane e del territorio, sembrano invece creare 'nuove povertà', depauperando nello stesso tempo sempre di più l'ambiente e la natura. A livello sociale la 'nuova povertà' produce condizioni di vita disagiate o ai limiti della sopravvivenza per disoccupati e cassintegrati, per anziani soli, per l'infanzia abbandonata o privatizzata, per gli handicappati e le loro famiglie; a livello territoriale le aree maggiormente a rischio sono rappresentate da zone abitative urbane progettate senza verde e senza luoghi educativi, associativi e ricreativi; quartieri ghetto ad alta concentrazione di immigrazione interna o straniera, zone montane o comunque improduttive ad economia assistita»¹⁶.

In tale direzione, ad esempio, la tanto diffusa odierna espressione *fasce deboli* - che indica quella fascia di popolazione in posizione *borderline* di esclusione sociale - si riferisce ad una categoria sempre più ampia di gruppi che subiscono il rischio continuo di trovarsi in condizioni di povertà, intesa nel senso più ampio del termine. In questo caso, ad un primo sguardo, il rischio di esclusione sociale è fondato sul fatto che ancora oggi, come nel passato, la possibilità di occupazione lavorativa è il mezzo indispensabile di costruzione dello status sociale e lo strumento per il riconoscimento e la dignità di qualunque attore sociale. Ma questa considerazione rischia di essere una semplificazione se non si considera il problema delle nuove esigenze di ipercompetitività che possono rendere un soggetto non funzionale allo sviluppo dell'attuale sistema economico nonostante possieda un lavoro. Quanto sinora detto significa che l'area concettuale di fragilità e debolezza sociale non può essere definita una volta per tutte e in maniera univoca ma solo nell'ambito della particolare dinamica di esclusione in atto nel campo sociale di riferimento. La debolezza, perciò, non è solo economica ma può essere anche legata a deficit relazionali, normativi e culturali del soggetto. La condizione di fragilità sociale insita, come dicevo all'inizio, nelle situazioni di emergenza e di post emergenza - legate a catastrofi ambientali sempre più frequenti nel nostro paese - contempla tanto un aspetto di carattere strettamente economico, connesso alle condizioni di grave crisi che si vengono a creare - si veda

¹⁶ S. Ulivieri, *Op. cit.*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 34.

la perdita di beni mobili, immobili, la perdita del lavoro, la riduzione della capacità produttiva dei territori devastati e letteralmente abbattuti, per non parlare dei costi della ristrutturazione/ricostruzione edilizia di essi – quanto il configurarsi di criticità sociali e relazionali che rientrano nella sopra indicata accezione più ampia e sfumata del concetto di marginalità¹⁷. Criticità sociali e relazionali che Sen definisce di disuguaglianza orizzontale¹⁸. Questo significa che per porci al riparo del rischio di emarginazione, non è sufficiente avere a disposizione determinate risorse ma è necessario avere la capacità di convertirle in funzioni/funzionamenti ritenuti importanti all'interno del contesto in cui si vive. Lo stato di fragilità è rappresentato non solo dalla scarsità di mezzi economici ma anche dall'inadeguatezza di certe capacità. Intendo dire che entrano in campo differenze e caratteristiche di tipo personale che danno forma a diseguaglianze significative nelle opportunità di raggiungimento di certi obiettivi. La macro incapacità di poter realizzare e scegliere tra più possibilità può essere delineata individuando una serie di sotto incapacità significative come: incapacità di soddisfare le proprie necessità economiche, quella che viene comunemente indicata come debolezza economica; incapacità di manipolare, maneggiare l'universo simbolico che caratterizza la modernità in costante e veloce avanzamento¹⁹.

Un altro tipo di sotto incapacità, rispetto a quelle sopra indicate, è rappresentata dalla impossibilità di fruire del sostegno di reti sociali primarie

¹⁷ Con particolare riferimento alle condizioni di fragilità e di criticità sociale -legate a situazioni di emergenza e post emergenza conseguenti a una delle più grandi catastrofi ambientali verificatesi, molto di recente, nel nostro Paese- tra gli altri Cfr., L.Calandra, *Per una geografia sociale dell'Aquila post-sisma comunicazione visuale e nuove forme di democrazia*. Atti del convegno 'Geografia sociale e democrazia. Opportunità e rischi della comunicazione non convenzionale'. IV Colloquio italo-francese di geografia sociale 30 marzo/1 aprile 2011. Roma. In merito a una definizione in chiave pedagogico educativa delle condizioni di emergenza e di post emergenza e a un possibile modello pedagogico e didattico sviluppato in maniera particolare per tali situazioni Cfr., M. V. Isidori, *Se una città muore. Per una pedagogia dell'emergenza*. Bollettino CIRSE anno 2010- N.1; M. V. Isidori, *Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza*, "Studi sulla formazione", Anno XIII-2010, Firenze 2010; M. V. Isidori, *Educatamente con l'emergenza*, Monolite, Roma 2011. E. Puglielli, *Educare nel «cratere»*. *L'Aquila scenari della formazione*, IRES Abruzzo, L'Aquila 2010. A. Vaccarelli (a cura di), *Immigrati e italiani dopo il terremoto nel territorio aquilano*. Rapporto di ricerca sui bisogni sociali, educativi e sullo stato di convivenza, Ricostruire insieme, L'Aquila 2010.

¹⁸ A. K. Sen, *Risorse, valori e sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

¹⁹ Un discorso a parte e di enorme interesse nell'odierno dibattito educativo/culturale è, invece, la condizione di crisi riferita alla crescita, alla vita degli adolescenti nella così detta era della globalizzazione Cfr. C. Betti (a cura di), *Adolescenti e società complessa. Proposte di intervento formativo e didattico*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2002. In riferimento, invece, al tema della discriminazione nelle opportunità di inserimento socio/culturale a causa dell'appartenenza, dei soggetti in gioco, a modelli culturali/valoriali minoritari e marginali -che rifiutano l'adesione ai valori espressi dalle logiche competitive- si veda il concetto di *acculturazione brutale* e la conseguente *deculturazione massiccia*. Cfr., F. Sironi, *Violenze collettive*, Feltrinelli, Milano 2010.

e secondarie. La cosiddetta debolezza relazionale. Può esistere, infine, una incapacità di vedere riconosciuta, ad esempio dal punto di vista normativo, la propria debolezza economica e il proprio diritto di interlocuzione politica (debolezza politico-istituzionale). Il sopra indicato elenco di fattori non deve essere considerato in senso gerarchico ma deve rappresentare una sorta di bussola per l'analisi della fragilità che non può essere 'misurata' solo in base al reddito di una persona o al possesso alla presenza/assenza di beni primari. Una bussola che potrebbe guidare interventi mirati e personalizzati. I soggetti deboli sono accomunati da condizioni la cui riconoscibilità sociale non è ancora molto elevata e per i quali le normative non prevedono ancora meccanismi di protezione sociale. Emblematico, anche in questa direzione, il caso di coloro che si trovano a vivere in territori disastriati. Il loro grado di rischio dipende, poi, dalla particolare combinazione di incapacità economiche, relazionali, culturali e politico-istituzionali.

La spiegazione, invece, di come gli emarginati si adeguino all'immagine deformata con cui vengono stigmatizzati e di che cosa li spinga ad accettare la violenza discriminante richiede, tra gli altri, il ricorso al concetto di *autoemarginazione*. Meccanismo quest'ultimo anch'esso facilmente attivato nelle condizioni di criticità esistenziale, come quelle legate alle esperienze traumatiche di vario genere, in quanto al trauma fa da corollario il senso di impotenza, di fallimento conseguente al vissuto per il quale le persone traumatizzate possono sentirsi danneggiate in modo permanente quando i sintomi del trauma stesso non spariscono e quando smettono di credere che la loro situazione migliorerà. Questo può portare a sentimenti di disperazione, perdita di autostima e spesso alla depressione. Se aspetti importanti della persona sono stati violati, la persona può porre la propria identità in discussione e può arrivare a delle vere e proprie forme di ritiro e di evitamento sociale.

Inoltre, per spiegare l'*autoemarginazione* è necessario considerare come l'assunzione della propria identità sia fortemente condizionata dall'*assegnazione sociale dell'identità*. La propria identità dipende in gran parte dall'identità che gli altri ci attribuiscono (fosse anche solo quella di persone sfortunate alle quali, se pur per cause di forza maggiore o per una serie di circostanze 'sfortunate', è sfuggito di mano il corso della propria vita). Infine, il modo in cui percepiamo le caratteristiche/qualità degli altri porta, questi ultimi, ad adeguarsi alle nostre attribuzioni determinando un circolo vizioso che condiziona, fortemente, le persone nella definizione di se stessi. Pur senza entrare in ben più ampie dissertazioni sull'argomento è però imprescindibile qualche breve precisazione su tale tema. In realtà come afferma G.Jervis: «Il chiarimento della tematica soggettiva della identità della (propria) persona si fonda ancora oggi sulla prima consapevole trattazione psicologica della soggettività, che fu opera di William James. La persona viene considerata da James esperienzialmente, cioè come sé (*self*). A parte gli aspetti fisici, materiali del sé (*material self*) legati alla soggettività corporea, e a parte l'identità sociale del soggetto (*social self*), il sé è soprattutto l'essere interiore e soggettivo dell'uo-

mo (*inner and subjective being*)»²⁰. E' inoltre opportuno distinguere tra l'identità di un essere umano e l'identità di una persona: «L'identità di un essere umano-non di una persona- è per definizione sempre la stessa dalla sua nascita alla sua morte: quel corpo vivo può essere seguito nella continuità dei suoi spostamenti attraverso abitazioni, posti di lavoro, mutamenti di stato civile; la fisionomia, il colore degli occhi e dei capelli, il timbro di voce e le impronte digitali testimoniano della stabilità delle caratterizzazioni biologiche che definiscono l'individuo e lo rendono distinguibile dagli altri [...] sono suoi per tutta la vita. Non così per l'identità della persona [...] può considerarsi, ed essere considerato, due persone diverse all'età di venti anni e di cinquanta. Si può mutare l'identità di persona nel corso della vita. [...] Noi riconosciamo oggi empiricamente che l'identificazione della persona ha due versanti: uno oggettivo, uno soggettivo. Da un punto di vista oggettivo, o esterno, la continuità della persona è riconoscibile dallo stile di comportamento sociale [...] dall'insieme più complesso e strutturato di proporsi al mondo [...] che riguarda quell'immagine socio-morale che parenti, amici, conoscenti e vicini hanno di un certo individuo, per cui questo viene stabilmente definito come persona di un certo tipo. Il criterio soggettivo dell'identità di persona riguarda invece il modo con cui un individuo percepisce se stesso come persona, si definisce come persona di un certo tipo, e rintraccia una propria continuativa identità di persona attraverso il tempo e lo spazio. L'aspetto soggettivo dell'identità di persona riguarda fra l'altro le conseguenze dei riconoscimenti reciproci tra l'individuo e il suo ambiente sociale: ciascuno, per sapere chi è, ha bisogno di interiorizzare fin dall'infanzia l'immagine che gli viene rimandata da parte degli altri, di ritrovare questa immagine in ogni momento in se stesso, e di accettarla come valida»²¹. Le esperienze di grave criticità esistenziale – che agiscono da vero e proprio spartiacque tra prima/dopo evento critico – se pur non intaccano l'identità di essere umano finiscono per modificare o, nella migliore delle ipotesi, per minacciare l'identità persona, come sopra intesa, a causa del completo stravolgimento delle proprie condizioni esistenziali. Si pensi, ancora una volta, alla perdita della propria abitazione, del posto di lavoro, della propria città, delle amicizie ecc. nel caso di emergenze e di catastrofi già menzionate. La persona all'indomani dell'evento traumatizzante – e nel corso dell'esperienza traumatica, di durata variabile, si percepisce come un *Altro* rispetto al periodo precedente – di cui parla come se si trattasse di un'*altra vita* –, si sente e viene esperito dagli Altri, che non hanno condiviso la stessa esperienza traumatica, come un *diverso*. Quanto detto deve, inoltre, essere letto alla luce del fatto che la nozione di *differenza* si riferisce a un insieme di concettualizzazioni che sfumano l'una nell'altra quali quelle di diversità, alterità, devianza, estraneità, margine²². Per concludere, la riflessione in

²⁰ G.Jervis, *Presenza e identità. Lezioni di psicologia*, Garzanti, Milano 1984, p. 45.

²¹ *Id.*, pp. 43-45.

²² Il *diverso* che, implicitamente e archetipicamente, assume una connotazione negativa

termini di operatività educativa attorno alle matrici di senso di cui ho sinora parlato – e attraverso le quali è possibile leggere sia la storia esistenziale di ciascuno di noi sia i modelli di orientamento e di approccio alla realtà circostante da parte della collettività – diventa, ai nostri giorni, di importanza fondamentale. Come nel caso della pedagogia della marginalità anche la *pedagogia dell'emergenza* deve richiamare l'attenzione di *tutti* coloro che si occupano di educazione, e *tutte le persone*, che semplicemente in quanto tali, rivestono ruoli di importante responsabilità sociale all'interno delle comunità d'appartenenza. Tra le motivazioni non ultime quelle di carattere *etico* che devono coinvolgere tutti – anche coloro che non sono minacciati o non stati colpiti da situazioni di emergenza – senza lasciare nessuno indifferente.

Bibliografia

- J. Bergeret, *La personalità normale e patologica. Le strutture mentali, il carattere, i sintomi*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 1984.
- M. Benasajag, E. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- C. Betti (a cura di), *Adolescenti e società complessa. Proposte di intervento formativo e didattico*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2002.
- L. Calandra, *Per una geografia sociale dell'Aquila post-sisma comunicazione visuale e nuove forme di democrazia*. Atti del convegno 'Geografia sociale e democrazia. Opportunità e rischi della comunicazione non convenzionale'. IV Colloquio italo-francese di geografia sociale 30 marzo/1 aprile 2011, Roma.
- R. Canestrari, *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Editrice Clueb Bologna, 1984.
- R. Carli, *Psicologia clinica. Introduzione alla teoria e alla tecnica*, Torino, Utet Libreria, 1987.
- M. Fiorucci, *Incontri*, Roma, Armando Editore, 2004.
- R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma*, Bari, Edizioni Dedalo, 1996.
- U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- A. Giallongo, *Frammenti di genere. Tra storia e educazione*, Milano, Guerini scientifica, 2008.
- A. Gramigna, *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Roma, Aracne, 2005.
- M. V. Isidori, *Se una città muore. Per una pedagogia dell'emergenza*. "Bollettino CIRSE" anno 2010- N.1.
- Ead., *Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza*, "Stu-

è percepito come più pericoloso del *differente* viene spesso associato all'*estraneo* colui che appartiene ad un altro ambiente, che anche qualora ci vivesse accanto lo fa in condizioni di marginalità. Cfr., M. Fiorucci, *Incontri*, Armando Editore, Roma 2004, p. 12. A. Gramigna, *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Aracne, Roma 2005.

- di sulla formazione”, Anno XIII-2010, Firenze, 2010.
- Ead., *Educatamente con l'emergenza*, Roma, Monolite, 2011.
- G. Jervis, *Presenza e identità. Lezioni di psicologia*, Milano, Garzanti, 1984.
- E. Puglielli, *Educare nel «cratere». L'Aquila scenari della formazione*, L'Aquila, IRES Abruzzo, 2010.
- Seneca, *Epistulae*, 88, 10-13, in R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma*, Bari, Edizioni Dedalo, 1996.
- F. Sironi, *Violenze collettive*, Milano, Feltrinelli, 2010.
- A. Stevens, *L'inconscio e l'archetipo del nemico*, in G. Attili, F. Farabbollini, P. Messeri, *Il nemico ha la coda. Psicologia e biologia della violenza*, Firenze, Giunti, 1996.
- L. Trisciuzzi, *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- S. Ulivieri, *Sentieri storici dell'emarginazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- A. Vaccarelli (a cura di), *Immigrati e italiani dopo il terremoto nel territorio aquilano*, Rapporto di ricerca sui bisogni sociali, educativi e sullo stato di convivenza, L'Aquila, Ricostruire insieme, 2010.