

Dove abita la poesia? Dalla scrittura all'io narrante. Dispositivi di soggettivazione e pratiche di scrittura con adulti con disabilità

Elena Mauri*

Riassunto: Il contributo presenta gli esiti di una ricerca sul campo, avente come oggetto d'indagine il rapporto tra pratiche di scrittura e processi di soggettivazione di adulti con disabilità, i quali si trovano strutturalmente in un rapporto di tensione con la visione e le aspettative della società contemporanea circa l'età adulta. Conducendo una rilettura critica di alcune pratiche di scrittura poetica (proposte in un CSE), l'articolo presenterà gli esiti della ricerca condotta da chi scrive: l'esistenza di un'analogia tra la parola poetica e lo *status* di "esiliati" che tanto le persone con disabilità quanto gli educatori professionali spesso vivono; l'esistenza di un rapporto diretto tra dispositivo narrativo e dispositivo di soggettivazione, in cui il gesto educativo si dispiega, portando all'emancipazione dei soggetti-in-educazione.

Parole chiave: scrittura, dispositivo educativo, poesia, disabilità, soggettivazione.

English title: Where does poetry live? From writing to the narrating self. Subjectivization devices and writing practices with adults with disabilities

Abstract: The paper presents the results of a field research on the relationship between the writing practices and the subjectivation's processes of disabled adults, who face a structural tension with the cultural conception of the adulthood. The paper will examine some poetic writing practices (proposed into a CSE) and will discuss the results of our research: the poetic word is analogous to the status of "exiled" experimented by disabled people and professional educators too; there's a close relationship between the narrative dispositif and the educational dispositif of subjectivation and emancipation.

Keywords: writing, educational dispositif, poetry, disability, subjectivation.

* Università di Milano Statale. Email: elena.mauri@unimib.it.

*Qui chi ha scritto è stato in esercizio plenario di
auscultazione, spalancato in una attesa insensata
del niente da cui sgorgano le strane parole.*
(Gualtieri, 2022, p. 35)

1 Dai luoghi d'esilio: la scacchiera esistenziale nel lavoro educativo con la disabilità adulta

*A volte
sparisco
o almeno...
mi svuoto.
A volte ricompaio
all'improvviso
e quando incontro qualcuno
mi accorgo che qualcosa è cambiato.*
(Chiacchio, 2022)

La ricerca sul campo rispetto ai possibili modi di articolare dispositivi di scrittura nel lavoro con la disabilità adulta, qui presentata, è stata sviluppata all'interno di un Centro Socio-Educativo (CSE) rivolto a persone con disabilità (18-65 anni), situato nella provincia di Lecco e gestito dalla Cooperativa Sociale per il territorio *La vecchia quercia*¹ e nel quale chi scrive opera come educatrice professionale.

Iniziamo con l'affermare l'esistenza di un rapporto di tensione profonda tra la persona adulta con disabilità e il modo in cui il nostro *milieu* socioculturale concepisce la maturità e l'età adulta. Tale rapporto produce nell'adulto con disabilità la sensazione di "esiliato".

La disabilità "minaccia la condizione di maturità non solo insidiando e limitando i suoi assi portanti", ma "ne interroga anche la stessa sensatezza, cioè la sostenibilità delle interpretazioni diffuse di che cosa sia autonomia e partecipazione, il nostro modo di viverle e concepirle" (Medeghini, 2006, p. 145). L'adulto con disabilità è qualificato dall'"essere tra", "né malato né sano, né morto né pienamente vivo, né fuori dalla società né totalmente partecipe" (Murphy, 2017, p. 152). Egli vive in uno stato di *liminalità*, per cui ha perso il proprio *status* sociale: "I disabili passano la vita in uno stato di sospensione. Non sono né carne né pesce, esistono in parziale isolamento dalla società come persone, indefinite" (Murphy, 2017, p. 152). Il loro posizionamento nella società sembra dunque essere "il grado di distanziamento dalla forma umana tipica" (Murphy, 2017, p. 153).

¹ I CSE sono strutture di accoglienza territoriali diffuse in Italia in seguito alle leggi 104/1992 e 16/1998 per rispondere alle esigenze di riabilitazione psicosociale delle persone con disabilità escluse da percorsi formativi e lavorativi ordinari (Piccinino e Santa Maria, 2013, p. 50). Il CSE in cui chi scrive opera come educatrice professionale si struttura come centro "multiservizio" che offre esperienze educative legate al quotidiano, aperte all'esterno, inserite nella rete sociale territoriale.

La liminalità è di fatto un “rapporto sociale: è la risultante tra un fatto biologico (la menomazione) e un fatto culturale (come quel corpo è interpretato), un processo con precise e concrete conseguenze sociali” (Schianchi, 2021, p. 79). Tale concetto risulta particolarmente interessante perché pone già in tensione il rapporto tra soggetto-in-educazione e biografia, così come il rapporto tra educazione e parola (narrata, narrante), tra lo stato di soggetto “esiliato” e lo *status* di poeta (il cui riferimento risulterà più avanti non solo centrale ma determinante). Ma procediamo con ordine.

Per formulare il concetto di *liminalità*, Murphy riprende la nozione di rito di passaggio (Van Gennep, 2012): un rito iniziatico all'interno di una comunità in cui un individuo passa da una posizione sociale a un'altra. Questi riti si svolgono in tre fasi: separazione, transizione, reintegrazione. La situazione liminale è quella intermedia, necessaria perché annulla lo stato precedente e rende possibile l'acquisizione del nuovo stato. In questa fase il soggetto si trova “tra” due mondi sociali; è in questo senso *liminale*. Concentrandosi sulla nozione di soglia e di liminalità, Victor Turner esce dal quadro dei riti per considerare le più generali situazioni di latenza dell'ordine sociale (Turner, 2014). Secondo Turner la liminalità implica un cambiamento e appartiene a luoghi di transito, a fasi o a particolari circostanze della vita.

Murphy trae dunque spunto dall'articolazione di questi concetti per sottolineare alcune analogie tra la persona con disabilità e il soggetto iniziato a un rito, in particolare per il loro dipendere da figure tutelari. Tuttavia, il problema è che per la persona con disabilità il passaggio da uno stato all'altro non avviene mai: si trova costantemente in un “limbo sociale in cui viene lasciata al margine del sistema sociale formale” (Murphy, 2017, p. 152).

La liminalità diviene così una condizione ontologica delle persone con disabilità, le quali sperimentano una “trasformazione della condizione del loro essere nel mondo, divenuti alieni, *esuli* nelle loro terre” (Murphy, 2017, p. 133). Esse si trovano perennemente, nella quotidianità e per tutta l'esistenza, tra due esperienze antitetiche: tra discorsi d'inclusione e pratiche di esclusione, tra normalità e anormalità, tra differenza e omologazione, tra servizi ordinari e istituzioni specializzate, tra essere cittadini ordinari e persone con bisogni specifici, tra autonomia e dipendenza ecc.

Le persone con disabilità, nel loro stato di liminalità o a partire da tale condizione, sono spesso confinate in luoghi specifici per un tempo prolungato: il loro “sfuggire alle ordinarie classificazioni sociali produce pratiche di controllo e messa a distanza” (Schianchi, 2021, p. 79). Esse varcano così la *soglia* dei servizi educativi e gli scenari che si aprono sono molteplici: alcuni servizi producono una vera e propria separazione dal resto della società, altri (ri)producono liminalità², perché (a) alle persone con disabilità sono riservati attenzioni e trattamenti specifici; (b)

² Cfr.: “I servizi per la disabilità adulta sono fortemente esposti al rischio di rappresentare luoghi della liminalità, luoghi cioè che mirano al (re-)integrale sociale dei loro utenti ma allo stesso tempo lo rendono problematico per trattenerli, intrattenerli, nei loro confini” (Medeghini, 2006, p. 191).

le persone con disabilità e coloro che se ne “prendono carico” sanno che le loro azioni non riescono a garantire inclusione sociale.

I servizi si trovano spesso schiacciati tra due istanze: assistenziale (l’educazione è la risposta ai bisogni del soggetto) e terapeutica (l’educazione tende alla normalizzazione del soggetto, che cura estinguendone i bisogni).

A tali istanze si vogliono contrapporre forme di esperienza orientate alla “soggettivazione”³, attente al senso che le persone attribuiscono alla propria esistenza, al loro modo di essere nel mondo. Secondo quest’ultima forma di pensiero pedagogico, la persona, pur nella disabilità, è in grado di dare senso alla propria esistenza; “si tratta quindi di apparecchiare le circostanze (le *presenze*) appropriate affinché possano compiersi le esperienze cruciali più favorevoli allo spostamento dell’individuo sulla sua *scacchiera esistenziale*” (Demetrio, 1990, p. 153).

L’orizzonte pedagogico esplorato attraverso la ricerca sul campo qui presentata si è focalizzato sull’articolazione di esperienze educative in grado di intercettare le *biografie* delle persone e le loro più ampie necessità di *soggetti*, interessandosi alle *persone* con disabilità e non alla disabilità (Schianchi, 2021). In questo modo i servizi lavorano per dare risposte di tipo esistenziale e sociale anziché di tipo tecnico, assistenziale e riabilitativo. Ecco, dunque, che i dispositivi educativi che promuovono un certo tipo di pratiche di scrittura possono offrirsi come dispositivi orientati alla soggettivazione e all’emancipazione dei soggetti-in-educazione, dando loro la possibilità concreta di compiere degli spostamenti sulla propria scacchiera esistenziale, smarcandosi dalla condizione di *esiliati nella propria terra*. In questo modo sarà possibile condurre le persone con disabilità e la loro comunità socio-territoriale dai luoghi dell’esilio all’“entroterra” (Lagorio, 1997).

Questo l’oggetto che la ricerca condotta sul campo, seguendo il metodo auto-etnografico⁴, ha voluto mettere al vaglio.

E se fosse proprio l’esilio con le sue caratteristiche di *presenza in un luogo altro*, di impossibilità di radicarsi, di inevitabile temporaneità e precarietà (anche quando dovesse durare tutta la vita) la figura metaforica che più si addice a chi ha a che fare con l’esperienza educativa? [...] Chi educa si potrebbe allora pensare come qualcuno che partecipa dell’esperienza dell’esilio, sia nel senso di chi si trova in un *continuo errare* per strade non ancora conosciute, sia nel trovarsi *sempre straniero* nella terra non propria dell’Altro (Curi, 2019, p. 392 [corsivi nostri]).

Ecco che l’educatore professionale, partecipando all’esperienza dell’esilio che

³ Per il significato del termine: “[...] quando Foucault perviene al tema ultimo della “soggettivazione”, intende essenzialmente l’invenzione di nuove possibilità di vita, [...] la costituzione di veri e propri stili di vita” (Deleuze, in Cappa, 2009, p. 113).

⁴ La scelta di questo metodo di ricerca deriva dal fatto che esso prevede un ruolo attivo del ricercatore nel costruito sociale; permette di far assurgere il suo agito a materia di interpretazione; analizza le relazioni tra ricercatore (*self*), gli altri attanti presenti nel contesto (*natives*) e la realtà nei suoi aspetti culturali e fenomenologici (*folkways*) (Crawford, 1996). La ricerca condotta ha previsto due fasi: osservazione e raccolta dei materiali, in cui il ricercatore ha annotato i caratteri fondamentali della propria esperienza (per esempio, agiti, stati d’animo, idee, ricorrenze); interpretazione dei dati, per illuminare il posizionamento e le interazioni degli attanti.

viene attraversata dalla persona con disabilità⁵, si avvicina anche (e, nell'avvicinarsi lui, fa avvicinare anche il soggetto-in-educazione) alla figura del *poeta*, che altro non è che la “metà dell'uomo” (Zambrano, 2010, p. 37) che “il prevalere del *Logos* ha gettato nell'illegalità e, in parte, nell'afasia” (Curioni, 2019, p. 391) e che ha *esiliato*. La metà dell'uomo-poeta è l'uomo concreto, singolare, distinto ma unito all'altra metà di sé (il filosofo, l'uomo universale)⁶.

La poesia è incontro, dono, scoperta venuta dal cielo. La filosofia è ricerca, urgente domanda guidata da un metodo. [...] Il *logos* si scinde tramite la poesia, che è sì parola, ma irrazionale. È, in realtà, la parola posta al servizio dell'ebrezza. E nell'ebrezza l'uomo diventa altro da sé [...] (Zambrano, 2010, p. 37).

Scrive anche Antonio Gnoli nella premessa all'edizione italiana di *Filosofia e poesia* di Zambrano:

Da qualche parte dell'educazione occidentale [...] si svolge un crimine mentale: il pensiero prende il potere contro la parola poetica. E la poesia, condannata all'illegalità, rinuncia a far valere i propri diritti. *Si ritira* come una dea offesa e senza armi in un mondo dove qualunque cosa accada risulterà irrilevante. L'incapacità dei poeti nasce con la loro estradizione dal mondo delle regole (Zambrano, 2010, p. 8).

Negli enunciati di Gnoli compare l'educazione, la quale sembra in qualche modo avere a che fare con il prevalere del pensiero, del *logos* nei confronti della poesia. “L'incapacità dei poeti nasce con la loro estradizione dal mondo delle regole” (Zambrano, 2010, p. 8). *Incapacità, regole, estradizione...* sono questi gli assi che hanno permesso di affrontare il rapporto tra educazione e narrazione, tra educatore e soggetti-in-educazione, tra esilio e poesia all'interno della ricerca autoetnografica condotta.

È a partire da questo ritirarsi o ritrarsi, tanto degli educandi quanto della parola poetica, che può dispiegarsi il gesto dell'educatore:

il recupero della parola poetica in educazione si pone come necessario, oltre che probabilmente utile, se ci incamminiamo nella direzione di un percorso formativo di cui (oggi forse più che in altre epoche) non esiste mappa tracciata in modo chiaro, in cui educatori ed educandi interpretano il ruolo di *viandanti* più che di viaggiatori, in cui il parlare di educazione e dell'educazione ha il suono incerto dell'obliquo bisbigliare (Curioni, 2019, p. 395 [corsivi nostri]).

La progettualità educativa che verrà raccontata nel presente contributo cerca di compiere proprio questo gesto e di produrre il suono dell'obliquo bisbigliare,

⁵ Il disagio che abbiamo di fronte alla disabilità si somma al disagio professionale tipico delle professioni pedagogico-educative di cui è necessario comprendere la genesi, “non per risolverlo, ma per trattarlo come condizione strutturale a partire dalla quale ripensare, radicalmente, cosa significhi fare educazione” (Palmieri, 2018, p. 37).

⁶ Cfr.: “poesia e pensiero ci appaiono come due forme incomplete e ci vengono incontro come due metà dell'uomo: il filosofo e il poeta. Nella filosofia non si trova l'uomo intero; nella poesia non si trova la totalità dell'umano. Se nella poesia troviamo direttamente l'uomo concreto, individuale, nella filosofia ci imbattiamo nell'uomo inserito nella sua storia universale, nel suo voler essere” (Zambrano, 2010, p. 37).

presentando l'educatore come viandante, come "creatore di circostanze" o "deragliatore" (Deligny, 2020, p. 138), ovvero come chi "lavora per far saltare i binari" (Deligny, 2020, p. 138) dei soggetti che condizioni di vita opprimenti – le quali chiedono un costante e continuo adattamento – indirizzano verso centri chiusi, luoghi d'esilio.

② Deragliare tra neuroscienze e pedagogia: istituire un *dispositivo dialettico*

Prima di approfondire la progettualità educativa che si è dispiegata nel corso della ricerca sul campo, riteniamo importante compiere una messa in asse del rapporto tra educazione e neuroscienze, che anche nel lavoro con la disabilità si è posto con forza come paradigma della scienza attuale, portando "innovazioni sia sul piano della psichiatria (rilanciata come farmacopea capace di riordinare i chimismi del cervello e come diagnostica a base bio-psichica) sia su quello della psicoanalisi (su cui si fa agire il bio-psichico, delegittimandola come terapia discorsiva e riducendola a filosofia, a visione-del-mondo non-scientifica)" (Cambi, 2011, p. 19). Le neuroscienze si pongono oggi come scienze-base in ogni ambito del bio-antropologico.

Recently interest in how neuroscience might improve education has moved from the margins to center stage. [...] There is a well-established bridge, now nearly 50 years old, between education and cognitive psychology. There is a second bridge, only around 10 years old, between cognitive psychology and neuroscience. [...] When neuroscience does begin to provide useful insights for educators about instruction and educational practice, those insights will be the result of extensive traffic over this second bridge. Cognitive psychology [...] is the only way to go if we eventually want to move between education and the brain (Bruer, 1997, p. 4).

Come sottolinea bene Bruer, il "ponte" che si è creato tra educazione e neuroscienze certamente restituisce la possibilità di mappare i meccanismi del cervello, dai quali trarre strumenti utili per strutturare le pratiche educative, ma è anche vero che questo "ponte", a livello scientifico, cerca di avvicinare qualcosa di troppo lontano⁷.

Infatti:

[...] oggi del cervello stesso possediamo un *identikit* assai ricco e articolato, ma anche sempre più assunto come *base* di tutto il complesso edificio dell'"uomo" (esistenziale, culturale, storico). Base come *a quo* che, fatalmente, tende a farsi *ad quem*. Da "base" si fa "modello". E qui il problema si biforca in due direzioni: 1) è giustificato tale *imperialismo*? su che base? con quali effetti? 2) non si compie così un indebito riduzionismo? (Cambi, 2011, p. 19).

È dunque importante per i professionisti dell'educazione, anche per coloro che

⁷ Traduzione libera dall'originale: "the neuroscience and education argument may be rhetorically appealing, but, scientifically, it's a bridge too far" (Bruer, 1997, p. 5).

hanno a che fare con i “funzionamenti” (ICF) complessi dei soggetti con i quali lavorano, maneggiare con sguardo pedagogico-critico le teorie delle neuroscienze ed evitare di usarle come “spiegazione ultima, come *alfa* e *omega* della conoscenza dei fenomeni umani” (Cambi, 2011, p. 21).

Ritornando all'oggetto del presente contributo – i processi narrativi e di scrittura in ambito educativo –, sicuramente le neuroscienze hanno fornito interessanti “spiegazioni” dei meccanismi di funzionamento dell'atto di scrittura nei soggetti, soffermandosi sul rapporto tra cervello e mano (Morabito, 2014; La Rosa, 2024), tra mente e parola. Se il cervello umano si è sviluppato anche per organizzare l'informazione sotto forma di narrazione, il bisogno di narrare sembra assumere una valenza adattiva. La scrittura è dunque molto più di uno strumento, è linguaggio, è invenzione culturale, tecnologia (Morabito, 2014, pp. 2-3). Ong afferma che “la scrittura ha trasformato la mente umana più di qualsiasi altra invenzione” (Ong, 2014): plasma i nostri processi mentali, li ristrutturando continuamente in un reciproco rapporto dialettico per cui la nostra natura produce cultura e la cultura retroagisce sulla nostra biologia tanto potentemente da riconfigurare percorsi nervosi e connettività sinaptica (Morabito, 2014, p. 3).

Ma quello che si vuole qui affermare – e che ha dato forma alla ricerca e all'intervento educativo che verrà a breve presentato – è che è necessario articolare un *dispositivo dialettico* tra neuroscienze e pedagogia, dove gli aspetti biologici vengano ricollocati in tre principi post-biologici: la complessità di livelli di realtà; l'intenzionalità che riguarda i processi formativi, che è culturale, sociale e storica; la personalizzazione, ovvero la costruzione di un io dotato di identità, specificità e unicità. Nell'economia del presente contributo non ci soffermeremo oltre su questi aspetti.

Risulta però importante ricordare in questa sede che: (a) l'oggetto della pedagogia è il soggetto-in-educazione, come cittadino e come uomo. (b) Il sapere pedagogico è sapere-di-saperi, di molti, diversi e intrecciati secondo un principio di complessità e gerarchizzazione in relazione a quell'“uomo umano”, sul quale essi esercitano un compito regolativo. (c) La pedagogia è sapere-pratico e/o pratica-teorica esposta sempre al rischio di riduzionismo; quindi, il suo rapporto con le neuroscienze deve essere attentamente critico, accogliendone i dati offerti, ma rielaborandoli, integrandoli e dialettizzandoli, specificando i vari livelli di realtà in cui essi si inscrivono. In questo modo essa afferma il proprio ruolo epistemologico e circoscrive quello delle neuroscienze. (d) La pedagogia può tenere così ben saldo l'*ad quem* a cui rivolge il proprio sguardo: “l'umanizzazione dell'uomo come singolo e la socializzazione aperta tipica dell'*anthropos* (almeno come, qui e ora, in Occidente e nel Postmoderno, lo si concepisce: libero, attivo, partecipe, ma critico)” (Cambi, 2011, p. 22).

Se si danno le quattro condizioni appena esposte, la pedagogia può intessere con le neuroscienze un rapporto *dialettico*: le assume, le integra, le supera.

3 Abitare la poesia, essere nella poesia

*Dove tutto è rotto spaccato, poesia diventa
esperta di alto rammendo. Di saldamento. Di
aggancio. I cocci di questo tempo chiedono
anch'essi di essere amati – ricomposti ricompattati.*
(Gualtieri, 2022, p. 58)

All'interno del CSE in cui si è svolta la ricerca qui presentata è stato articolato un dispositivo educativo (Massa, 1987) che ha dato forma a tre esperienze di scrittura: la redazione di un giornale (*Ecc'entrico*) da parte delle persone con disabilità, gli educatori e coloro che frequentano a vario titolo il servizio (ragazzi di scuola secondaria sospesi dalla didattica, cittadini attivi, adulti con disabilità provenienti da altri servizi ecc.), distribuito in tutta la città; un laboratorio di composizione di poesie (pubblicate poi sull'*Ecc'entrico*); un laboratorio di scrittura di una fiaba (poi drammatizzata all'interno del laboratorio "Fiabe animate", condotto dagli educatori della cooperativa, che propone spettacoli di strada nel territorio e spettacoli nelle scuole).

A livello trasversale sottolineiamo che le tre forme di esperienza progettate all'interno del CSE sono state: *flessibili*, non organizzate rigidamente; *ecologiche*, integrate nell'ambiente sociale; *inserite* a pari titolo fra le altre esperienze di vita; *realistiche*, collegate alla realtà personale e sociale; *sperimentali*, soggette a continue verifiche dei livelli di gradevolezza ed efficacia.

Tra le esperienze oggetto del processo di ricerca sul campo ci concentreremo, in questa sede, sulla composizione poetica. Questa scelta deriva dall'idea che – abitando in particolare la parola poetica per “dire” e “parlare” se stessi, a volte parlando anche fra sé e sé, stando in compagnia segreta di se stessi – si possa *sentire* di esserci, di essere presenti a se stessi e al mondo, conquistando progressivamente il *lembo di terra* dell'adulità.

Il laboratorio di poesia è stato condotto una volta a settimana da chi scrive, ispirandosi al metodo di lavoro di Kenneth Koch, che ha proposto un “nuovo modo” di comporre poesia e di insegnare a comporla; un modo mutuato dalla sua esperienza di autore e critico; un modo fondato su un rapporto ludico con la “*parola di poesia*” (Koch, 2022, p. 11), che “ricompone un'originaria frattura interna all'uomo moderno, una sorta di peccato originale della modernità, per cui lo strapotere della razionalità, fomentato da un uso meccanico e scienziato del linguaggio e dei simboli, crea un eccesso di astrazione che aliena l'uomo e lo allontana dalla sua vera natura. Solo attraverso la poesia questa frattura può essere lenita, ricomposta” (Koch, 2022, p. 11).

Il metodo messo a punto da Koch, attraverso le sue prime sperimentazioni presso la scuola P.S.61 di Manhattan nel 1968, era basato sull'uso di “idee poetiche”, volte ad aiutare gli scriventi a ritrovare percezioni e sensazioni, a scovare nuovi modi di dire le cose e a mettersi in contatto vivo con alcuni temi che avrebbero potuto impiegare nella propria produzione poetica.

L'esperienza sviluppata nel CSE, prendendo spunto dalle intuizioni di Koch, si è focalizzata sul consentire ai soggetti-in-educazione di entrare in contatto profondo con l'atto comunicativo.

Nel perseguire tale intento, ci si è dedicati innanzitutto ad eliminare alcune barriere della parola poetica (per esempio, le costrizioni della metrica e della rima, le difficoltà ortografiche, la scarsa accessibilità di alcuni testi poetici, la visione della poesia come qualcosa di complesso e remoto) e a incoraggiare gli scriventi a far emergere la propria spontaneità e sensibilità, la propria ritmica e musicalità interna. La poesia è stata così presentata come un'esperienza familiare, come un mistero, sì, ma al quale si può partecipare attivamente e liberamente.

Parallelamente al processo di composizione poetica libera è stato favorito l'incontro con la poesia classica e contemporanea, italiana e straniera: Saffo, Dante, Cecco Angiolieri, Giacomo Leopardi, Eugenio Montale, Alda Merini, Mariangela Gualtieri, Chandra Candiani, Patrizia Cavalli, William Blake, Charles Baudelaire, Federico Garcia Lorca, Walt Whitman, Emily Dickinson, Gabriela Mistral ecc. Le loro poesie son state innanzitutto *ascoltate*, anziché lette (azione complessa, oltretutto, per alcune persone con disabilità che hanno partecipato all'esperienza). Tramite l'oralità i partecipanti hanno avuto accesso diretto alla musicalità e alla portata comunicativa della poesia.

All'inizio di ogni incontro laboratoriale l'educatrice proponeva un'idea poetica⁸ – il più delle volte apparentata con una poesia dei poeti sopra citati –, in grado di incoraggiare a parlare di aspetti significativi della propria esperienza. L'idea poetica, prelundendo e ispirando il processo di composizione (di solito veniva proposta come *incipit* di ogni verso), lo rendeva più accessibile, trasformandolo in un gesto che il soggetto poteva sentire *suo*.

È bene sottolineare che a tale esperienza hanno preso parte persone scriventi e non. In questo modo l'esperienza del "*parlare*" la poesia è stata indicata come un'esperienza possibile anche senza sapere necessariamente leggere e scrivere. Nel caso delle persone non scriventi il processo di composizione poetica avveniva oralmente e, nel mentre, l'educatrice trascriveva ciò che la voce del poeta proferiva. Alle persone scriventi, invece, è stata data la possibilità di scegliere se scrivere a mano o al pc, in base alle proprie competenze fino-motorie. È stato così svolto un lavoro educativo sulle abilità residue e sull'acquisizione di nuove abilità comunicative.

La composizione poetica si è articolata come segue: scrittura individuale a partire dall'idea poetica; trascrizione fedele (compresi eventuali errori di ortografia, sintassi ecc.) della poesia al computer (per coloro che l'avevano scritta a mano) da parte di un compagno; revisione collettiva o in piccolo gruppo della poesia scritta individualmente, in modo da aiutarsi reciprocamente nell'individuare eventuali errori ortografici o grammaticali e in modo da incrociare gli sguardi; lettura delle poesie alla redazione del giornale *Ecc'entrico*. Talvolta è

⁸ Per esempio: "Vorrei...", "Sembro..., ma in realtà sono...", "Una volta ero/credevo/pensavo... ma ora sono/credo/penso...".

stato proposto anche di comporre poesie collettive, in piccoli gruppi.

C'è stato un avvicinamento vivo e vitale al linguaggio poetico, presentandolo come un linguaggio da scoprire e riscoprire, da mettere alla prova sperimentandolo direttamente, tenendo la parola poetica tra le mani e battendola con le dita, o scaldandola con la *gola di carne* e articolandola con la propria voce.

Giocare con la lingua e con le parole, servirsene in modo libero, fare in modo che il significato venga suggerito dal suono delle parole; dire le cose in una forma particolare per ottenere determinati effetti comunicativi; esercitare le proprie capacità immaginative; attraversare linguisticamente processi di identificazione; raccontare di sé: sono pratiche che, iscrivendosi in un processo come quello descritto sopra, (ri)nascono di per sé spontanee e incoraggiano a sentirsi liberi nell'espressione di sé.

Desideriamo ora riportare brevemente l'esperienza avuta con l'idea poetica "Se fossi". Il processo ha preso avvio con la lettura di *S'i' fossi foco* di Cecco Angiolieri, in seguito alla quale si sono articolate le fasi sopra descritte. Terminato il processo compositivo, è stato proposto l'ascolto di *S'i' fossi foco* di Fabrizio De Andrè, scoprendo che un testo poetico può trasformarsi in musica. Nell'arco di questo processo riteniamo interessante quanto accaduto con S., ragazza solare e affettuosa, con importanti fragilità nella comunicazione verbale, in risposta alle quali ha sviluppato con il tempo capacità gestuali che le permettono di essere il più delle volte compresa dall'interlocutore. Per comunicare, S. utilizza il cellulare, inviando messaggi scritti in cui non sempre riesce però a far comprendere il senso generale del proprio atto comunicativo. S. sceglie di scrivere a mano la propria poesia, senza la mediazione dell'educatrice. Il testo di S. è il seguente:

CANE IL SOLE COARRE
 EBBERA A CASA BEVE LEI
 CARNE SONO AL FEDDRE
 FORI A CASA MANGIARE IL POLLO
 CADDO AL CALDO IL SOLE
 FUTTUTA UOVA MELA MANGIAMO
 FESTA NATALE CAROTETE SOLE
 NEVE UTUNNO

Terminata la scrittura, l'educatrice – che era la prima volta che faceva una proposta di questo tipo a S. – si è seduta accanto a lei e ha letto ad alta voce e fedelmente le parole di S., con l'intento di trascriverle poi al computer. Inizialmente, nel leggere quanto scritto da S., l'educatrice – sarebbe poco franco negarlo – ha provato un certo sconforto e si è domandata se la richiesta fatta a S. fosse stata adeguata. È stato così messo a fuoco quanto sia

terribilmente facile dare per scontato il linguaggio, la propria lingua – può occorrere l'impatto con un'altra lingua, o piuttosto con un'altra modalità di linguaggio, per ritrovare la nostra antica meraviglia. [...] in buona parte le nostre facoltà precipuamente umane – possedere un linguaggio, pensare, comunicare, creare una cultura – non si sviluppano in modo automatico, non sono solo funzioni biologiche, ma hanno anche un'origine sociale

e storica; esse sono il più meraviglioso dei doni che una generazione fa all'altra (Sacks, 1990, pp. 7-9).

Tuttavia, già durante la lettura, S. interrompeva l'educatrice cercando di pronunciare la parola che – per com'era scritta – non corrispondeva al significato che lei aveva intenzione di comunicare. Lo sconforto iniziale si è fatto da parte e l'educatrice ha iniziato a prendere parte al gioco con la parola poetica. Nonostante lo sforzo di S., il suo eloquio non riusciva del tutto a rendere comprensibili le parole. Quindi l'educatrice ha predisposto per S., sulla schermata del pc, un set di simboli grafici in Comunicazione Aumentativa Alternativa⁹ e ha invitato S. a indicare i significati presenti nel set. Quando S. non trovava i significati nel set (che forniva simboli limitati), faceva “no” con il dito e una smorfia con la bocca. A quel punto l'educatrice chiedeva a S. di provare a comunicare attraverso i gesti, entrando in ascolto di quello che Oliver Sacks definisce “l'enfatico vocabolario silenzioso del corpo” (Sacks, 1990, p. 28), ovvero:

aspetto, espressione, portamento, occhi; mani impegnate nella loro pantomima. Un pandemonio che mi assorbe completamente... comincio a distinguere qualcosa di quanto accade (Sacks, 1990, p. 28).

A partire dai gesti di S., una volta individuati alcuni possibili significati corrispondenti, l'educatrice cercava il simbolo di quei significati sulla piattaforma ARASAAC¹⁰, chiedendo a S. conferma della corrispondenza tra simbolo individuato e parola da lei scritta sul foglio e comunicata gestualmente.

Alla fine di questo processo di “traduzione” mediata dalla CAA, l'educatrice ha trascritto le parole individuate sul pc. Il risultato è stato il seguente:

cane il sole rincorre
casa beve lei
carne sono al freddo
fiori a casa mangiare il pollo
al caldo il sole
frutta uova mela mangiamo
festa Natale carote sole
neve autunno

Infine, è stato svolto con S. un lavoro di rifinitura del testo, per dargli una struttura narrativa e farne emergere una ritmicità:

Se fossi cane rincorrerei il sole.
Se fossi casa berrei e mangerei al caldo

⁹ I sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) sono forme di espressione diverse dalla lingua parlata, che mirano ad aumentare le possibilità (aumentative) e/o a compensare (alternative) le difficoltà di comunicazione e di linguaggio verbale di persone con disabilità. La CAA “si pone come investimento sull'adulità delle persone, come possibilità di accedere alla cultura, di partecipare allo spazio di confronto, ai significati lì presenti. Allo scambio che lì si gioca. [...] Gli strumenti comunicativi, i libri, i messaggi non sono solo strumenti di relazione, ma sono la vita stessa delle persone” (Schianchi e Bianchi, 2023).

¹⁰ <https://arasaac.org/>.

uova, frutta, mela, carote e pollo.
Se fossi festa sarei sole, alberi e fiori,
neve, autunno, Natale.

L'educatrice ha infine letto ad alta voce la poesia composta da S. Al termine della lettura S. ha sorriso ed emesso un grido che è parso liberatorio, espressione di entusiasmo e soddisfazione, come nei versi di *In una goccia di pioggia* di Norac:

dico *poesia* e subito eccola
che gioia,
è qui.
Viene soprattutto dove non l'aspetti
come il sole dentro la goccia di pioggia.
(Norac, 2023, p. 20)

Se fossi cane di S. è stata poi pubblicata sul primo numero del giornale *Ecc'entrico*, nella sezione dedicata alle poesie, e ha così potuto raggiungere i cittadini del territorio.

Ecco dunque entrare in scena un nuovo "cavallo azzurro"¹¹, ecco arrivare, nella storia di S., la possibilità di comunicare con il mondo esterno, di condividere significati, di comporre un messaggio in grado di essere compreso da altri.

All'interno dell'esperienza articolata dal dispositivo di scrittura sopra descritto, tanto l'educatore quanto i soggetti-in-educazione si sono messi in ricerca per trovare un modo per essere *presenti* e non sentirsi "esiliati", entrando in contatto profondo con la parola poetica, l'immaginazione, i desideri, le proprie capacità, le proprie paure. Tanto l'educatore quanto i soggetti-in-educazione hanno dato espressione alla metà dell'uomo-poeta.

4 Nell'entroterra. Scrivo, dunque sono: un nuovo "cavallo azzurro"

In una terra della Mancina, di cui non voglio fare il nome, viveva uno di quei cavalieri che tengono la lancia nella rastrelliera, un antico scudo, un ossuto ronzino e il levriero da caccia. [...] Andò poi a guardare il suo ronzino, e benché avesse più crepature agli zoccoli e più acciacchi del cavallo del Gonnella, [...] dopo infiniti nomi che formò, cancellò e tolse, aggiunse, disfece e tornò a rifare nella sua mente e nella sua immaginazione, finì col chiamarlo Ronzinante, nome, a parer suo, alto, sonoro e significativo di ciò che era stato ante, quando era ronzino, e quello che era ora, primo dei innante ad ogni altro ronzino del mondo.
(Cervantes, 1957, pp. 29-33)

¹¹ Si intende qui far riferimento al celebre *Marco Cavallo*, macchina teatrale di legno e cartapesta, di colore azzurro: opera collettiva realizzata nel 1973 dentro il manicomio di Trieste, diretto da Franco Basaglia. Ispirato a un cavallo adibito al trasporto della biancheria nell'ospedale psichiatrico, che fu salvato dal macello, divenne il simbolo della volontà di liberare i malati di mente da una psichiatria antiquata, fondata sulla reclusione, contro la quale Basaglia si batté fino alla riforma del 1978 che sancì la chiusura dei manicomi.

La ricerca condotta partiva dalla consapevolezza (empiricamente fondata) che i modi che abbiamo di vedere, considerare e trattare la disabilità – nel momento in cui la *incontriamo* – sono ancorati a dimensioni culturali, antropologiche e sociali che, seppur antiche, continuano a permanere, si riproducono ed evolvono incessantemente. Invece, i modi innovativi di considerare la disabilità possono diventare operanti/operativi nei discorsi, nelle pratiche, nelle relazioni, nei servizi che si occupano di disabilità, nelle istituzioni e, in prospettiva, in una cultura globale, se affrontano sul piano della conoscenza e delle pratiche le dimensioni sociali, culturali, relazionali, materiali che investono i temi della disabilità. Si tratta di rileggere alcuni aspetti che entrano – inconsapevolmente e implicitamente – nei nostri modi di considerare e affrontare la disabilità nel quotidiano.

[...] pensiamo tutti che la disabilità sia una condizione umana e sociale *inferiore*. [...] È un dato delle relazioni sociali che produce continuamente scredito e l'effetto più evidente della *violenza simbolica*. Più le condizioni di disabilità sono complesse, più le nostre paure aumentano, più ci sentiamo “fuori posto” poiché saltano le ordinarie modalità di rapportarci alle persone, comunicarci, pensarle nella quotidianità. Allora cosa facciamo? Cerchiamo di *ristabilire un ordine*, di *ricomporre un'ordinarietà*, ma in questo modo costruiamo gerarchie, inferiorizziamo (Schianchi e Bianchi, 2023).

I fenomeni di inferiorizzazione e violenza simbolica non portano solo a una considerazione diminuita delle persone con disabilità, ma anche a gesti e tentativi di ristabilire l'ordine dato dalla “norma” e dalla “normalità”, per cui la persona con disabilità viene magari coinvolta attivamente in uno scambio sociale, in una conversazione interpersonale all'interno di un luogo pubblico, ma ci si sente poi rassicurati dal fatto che quella persona è lì “di passaggio”, prima di ritornare a frequentare un Centro Diurno per Disabili (CDD), un Centro Socio-Educativo (CSE), una Residenza Sanitaria per Disabili (RSD), un Servizio di Formazione alle Autonomie (SFA).

Risulta dunque necessario, oltre a rinvenire queste forme di “violenza non violenta, ma sempre violenza” (Schianchi e Bianchi, 2023), riconoscere all'interlocutore uno spazio di evoluzione ed emancipazione; riconoscere la possibilità di dispiegare nuovi modi di pensare e di fare (nei servizi e nel *milieu* socioculturale nel quale si inseriscono), in grado di rompere il conformismo logico con cui siamo soliti pensare il mondo in rapporto alla disabilità. Si tratta di compiere forme di “rivoluzione simbolica” (Bourdieu, 1998).

Si tratterebbe dunque di introdurre un nuovo cavallo azzurro, un *Ronzinante*, per *liberare dalla norma*, per smarcarsi dalla tendenza a ristabilire un ordine, a ricomporre un'ordinarietà.

Dalla ricerca emerge che il *Ronzinante* – che chi scrive, insieme alla propria équipe, ha introdotto, non solo nel servizio educativo, ma anche nel rispettivo contesto territoriale – è un dispositivo di scrittura che produce effetti di soggettivazione ed emancipazione. La rivoluzione simbolica e materiale attuata dall'articolazione di un simile dispositivo è quella di (1) affermare (e far accadere) che

anche persone con disabilità cognitiva/intellettuale possono fare un lavoro intellettuale e (2) inventare nuove possibilità di espressione libera e vitale.

Ecco che sulla scrittura e sulla biografia¹² si sono (ri)definite le azioni socioeducative e culturali, creando un nuovo cavallo azzurro che, cresciuto dentro un CSE, è uscito all'esterno abbattendo il muro che divide il servizio educativo dalla città, come un cavallo di Troia al rovescio, che conduce fuori anziché dentro.

Scrivere vuol dire, dunque, muovere dal visibile – dall'immagine, dalla figura, dalla rappresentazione che ha la durata d'un incontro – verso la non-visibilità, verso la non rappresentazione, contro le quali lotta, stoicamente, il soggetto (Jabès, 2005, p. 62).

Avviandoci verso le conclusioni, quello che la ricerca condotta sembra mettere in evidenza è che attraverso la scrittura i soggetti-in-educazione esercitano la preziosa facoltà di essere *io narranti* (e non *io narrati* da altri), quindi pienamente soggetti, dando voce alle *storie dell'io*.

A tal proposito Maria Zambrano spiega che:

La scrittura ci restituisce una *dimora* che andiamo costruendo in prima persona fatta almeno dei nostri sogni, delle nostre parole, delle nostre storie. Per interrogarci facendoci delle domande che nessun altro potrà mai ascoltare (Zambrano, 1996, p. 47).

Ecco che la scrittura di sé *conduce* dai luoghi dell'esilio all'entroterra, al centro di un immaginario fuoco attorno al quale si riunisce una comunità per ascoltare *storie dell'io* (e/o del noi) nuove.

Entroterra
dove il paese sembra lontano
puntini di luce.
L'incanto è retrocedere
come il granchio dalla schiuma
salire per fasce agrodolci
trovare subito il verde
l'ulivo parco a picco nel mare
le cui radici funi affondate
sollevano il paese dal suolo
case cemento puntini di luce
(Lagorio, 1997, p. 73).

Pertanto, possiamo affermare che la scrittura si configura come “atto di accoglienza solitario, partigiano, resistente” (Gualtieri, 2022, p. 38) e il gesto educativo (reso visibile dall'atto di *ex-ducere*) dà forma a una pedagogia che ha come ambi-

¹² Cfr.: “[...] ogni persona, anche quella con una disabilità complessa, ha una propria biografia. È necessario conoscerla, è importante che i servizi, la scuola e tutte le situazioni che incrociano le persone con disabilità considerino e affrontino questo aspetto, che è la vita stessa delle persone. Diversamente, concetti e dispositivi come il “progetto di vita” restano gusci vuoti. Riconoscere la biografia dell'altro, ricostruirla, anche col contributo stesso delle persone con disabilità complesse e che faticano ad autorappresentarsi è il primo passaggio, e il più radicale, per cominciare ad opporci a quelle dinamiche di inferiorizzazione di cui si diceva” (Schianchi e Bianchi, 2023).

zione l'emancipazione del soggetto, riconosciuto come soggetto in divenire e, al contempo, come soggetto adulto.

Se io scrivo, il mondo non mi si chiude addosso, non diventa più angusto. Mi si apre davanti, verso il futuro, verso altre possibilità. [...] Quando scrivo riesco a essere un uomo nel senso pieno del termine (Grossman, 2007, p. 32).

In tal senso, le esperienze di scrittura proposte nel corso della ricerca hanno messo a fuoco come la scrittura non sia semplicemente un atto comunicativo, bensì un modo di agire intelligente e finalizzato, ovvero un atto di pensiero. Ma la scrittura non è solo una semplice trascrizione di un pensiero, è un *atto creativo* che rende l'individuo *soggetto*, portandolo a una nuova conoscenza di sé e del mondo.

Raccontarsi, narrare di sé sono dunque “faccende adulte” (Demetrio, 1995, p. 21):

Il momento in cui sentiamo il desiderio di raccontarci è segno inequivocabile di una nuova tappa della nostra maturità. [...] sancisce la transizione a un altro modo di essere e di pensare. È la comparsa di un bisogno che cerca di farsi spazio tra gli altri pensieri, che cerca di rubare un po' di tempo per occuparsi di se stessi (Demetrio, 1995, p. 21).

Ci ritroviamo adulti

proprio quando, ben al di là delle caratteristiche più comuni riconosciute a tale, e più misteriosa di quanto non sembri, età della vita (autonomia, responsabilità, potestà, autorità, generatività etc.), siamo in grado mentalmente di organizzare il nostro passato e di riflettere sul presente servendoci di alcuni criteri compositivi, che [...] ci consentono di *ritrovarci* attraverso la scrittura e un racconto orale più meditato (Demetrio, 1995, p. 21).

Di nuovo, dai luoghi dell'esilio la scrittura (in particolare di sé) consente di ritrovarsi e ritrovare la propria terra o, meglio, di ritrovarsi riconoscendo come *propria* la terra di cui si fa parte.

L'operazione compiuta dall'équipe educativa, oggetto della ricerca, è stata innanzitutto un esercizio di pensiero “nuovo”: sostenere il volo adulto della persona con disabilità che sembra oscillare tra infanzia e adultità, accompagnando questa sua apertura alare (anche) attraverso esperienze di scrittura.

Dalla ricerca condotta è emerso come il racconto di sé mediante la parola poetica possa diventare luogo fertile affinché i soggetti-in-educazione attraversino processi in cui “occuparsi di se stessi” e sospendere le azioni di cura che gli altri (figure professionali e *caregivers*) rivolgevano loro sottraendo spazi propri, spesso anche molto intimi.

La “stanza tutta per sé” di cui scrive Virginia Woolf (Woolf, 2016) può essere posta in analogia – per la persona con disabilità – con la “stanza” dello spazio soggettivo e solitario di cura del sé, di espressione di sé, di parola (narrativa e poetica), in cui abitare con *autonomia, responsabilità e potere*.

[...] una stanza, simile a migliaia di altre, con una finestra che si affaccia sui cappelli dei passanti, su furgoni e automobili e altre finestre; e su un tavolo in quella stessa stanza, un foglio di carta (Woolf, 2016, p. 151).

Ecco perché il dispositivo di scrittura si dispiega come un dispositivo di soggettivazione, perché l'*Io narrante* è colui che conquista o si riappropria dell'“intima tregua dell'io tessitore” (Demetrio, 1995, p. 21), ovvero di quell'io necessario, che “collega e intreccia; che, ricostruendo, costruisce e cerca quell'unica cosa che vale la pena cercare – per il gusto del cercare – costituita dal senso della nostra vita” (Demetrio, 1995, p. 14). Questo è, in fondo, l'uomo *libero e partecipe* della vita in una società democratica.

In conclusione, dalla ricerca sul campo qui presentata la consapevolezza più importante che emerge – per un professionista educativo – risulta la seguente: scrivere permette di “cibarsi” di esistenza” (Demetrio, 1995, p. 19), di riprendere se stessi tra le mani, di “prendersi in carico” (e non sempre e soltanto “farsi prendere in carico” dai cosiddetti “professionisti della cura”); scrivere serve a essere autori di se stessi, almeno su un foglio di carta... che diviene però un (altro) mondo possibile, aperto dal dispositivo di scrittura che il gesto dell'educatore può articolare.

Scrivere costituisce così un vero e proprio “viaggio formativo” (Demetrio, 1995, p. 16), il cui fine risulta “suscitare negli altri il desiderio di essere soggetti, ovvero il desiderio di esistere in modo adulto, vivendo nel mondo senza occuparne il centro” (Biesta, 2022, p. 128).

Poiché io credo nelle parole
 nel loro celeste di parole
 nel loro rosso acceso. Poiché
 io credo che possano fermare,
 sciogliere. Incendiare,
 dare da mangiare. Fare nascere.
 Fare ballare. Allora ecco:
 vengano a noi le bambine parole -
 escano chiare e fiere dalle nostre
 bocche. [...]
 (Gualtieri, 2024).

Riferimenti bibliografici

- Biesta G.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bourdieu P. (1998). *Meditazioni pascaliane*. Milano: Feltrinelli.
- Bruer J.T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, vol. 26, n. 8, pp. 4-16.
- Cambi F. (2011). Neuroscienze e pedagogia: quale rapporto? *Studi sulla formazione*, n. 1, pp. 19-25.
- Cappa F. (a cura di) (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Cervantes M. (1957). *Don Chisciotte della Manica*. Trad. it. Vittorio Bodini. Torino: Einaudi.

- Chiacchio F. (2022). *A volte sparisco*. Milano: Topipittori.
- Crawford L. (1996). Personal Ethnography. *Communication Monographs*, vol. 6, n.1, pp. 158-170.
- Curioni E. (2019). Educazione, poesia e gesto. Dell'avventura. *Entymema*, n. XXIV, pp. 390-398.
- Deligny F. (2020). *I vagabondi efficaci e altri scritti*. Roma: Edizioni dell'asino.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Grossman D. (2007). *Con gli occhi del nemico*. Roma: Mondadori.
- Gualtieri M. (2022). *L'incanto fonico. L'arte di dire la poesia*. Torino: Einaudi.
- Gualtieri M. (2024). *Esortazione urbana e planetare*. 1 gennaio 2024. <https://www.culturabologna.it/lang/eng/events/esortazione-urbana-e-planetare> (ultima consultazione il 12/02/2024).
- Jabès E. (2005). *Il libro della sovversione non sospetta*. Milano: SE.
- Koch K. (2022). *Desideri Sogni Bugie. Un poeta insegna a scrivere poesia ai bambini*. Milano: Babalibri.
- La Rosa M. (2024). *Neuroscienze della narrazione. Lo storytelling nell'era delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale*. Milano: Hoepli.
- Lagorio S. (1997). *Entrotterra*. Milano: All'insegna del pesce d'oro.
- Massa R. (1987). *Educare o Istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Medeghini R. (2006). *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Morabito C. (2014). La scrittura, fra mente e cervello. *TESTO & SENSO*, 15, pp. 5-9
- Murphy R.F. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*. Trento: Erickson.
- Norac C. (2023). *Il tuo nido, il mondo*. Milano: Topipittori.
- Ong J.W. (2014). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Piccinino L., Santa Maria C. (2013). *Non tanto diversi. Attività nei centri diurni per persone adulte con disabilità. Teoria e buone prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Sacks O. (1990). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi.
- Schianchi M. (2021). *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*. Roma: Carocci.
- Schianchi M., Bianchi A. (2023). Disabilità e relazioni sociali. Una recensione in forma di dialogo. *Ricerca & Pratica*, vol. 39, n. 4, pp. 162-169.
- Turner V. (2014). *Antropologia dell'esperienza*. Bologna: il Mulino.
- Van Gennep A. (2012). *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Woolf V. (2016). *Una stanza tutta per sé*. Trad. it. Maria Antonietta Saracino. Torino: Einaudi.



Zambrano M. (2010). *Filosofia e poesia*. Bologna: Pendragon.

Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

