

MARGINE E METODO. RIFLESSIONI SU DI UNA PEDAGOGIA DELLA MARGINALITÀ

Margins and method. Reflections on a Pedagogy of marginality

Anita GRAMIGNA*

Università di Ferrara (Italia)

RESUMEN: Una acción educativa en situaciones de marginalidad no puede dejar de hacer referencia a la calle. Al mismo tiempo que tampoco el pensamiento científico en pedagogía puede quedarse fuera de ella. La calle es el lugar privilegiado para la observación del fenómeno y también, inevitablemente, para la construcción de las distintas dimensiones o manifestaciones de lo marginal. La calle es, además, un espacio conceptual. Metáfora y síntesis de todos los márgenes posibles e imposibles: aquellos que vagan en los meandros de los terrores, más deseados y negados entre los fantasmas de las personas normales, de quienes observan desde el centro y desplazan la mirada lejos, aún más lejos, hasta aquel agujero negro que es una especie de nada. De terrible y tranquilizadora falta de significado.

PALABRAS CLAVE: marginalidad, reeducación, espacios educativos, pedagogía de la marginalidad.

SUMMARY: An educational action in situations of marginality can not be left without attributing to the street. Likewise, neither the scientific thought in Pedagogy can stay independent of it. The street is the ideal place for the observation of the phenomenon and inevitably it is also the ideal place for the construction of the various manifestations of the marginal. The street is also a conceptual space. The metaphor and synthesis of all the possible and impossible margins: those who wander in the meanders of terror, most desired and denied among the ghosts of ordinary people, of those who observe from the center and look with distant eyes, further and further until the black hole turns into nothing. The terrible and reassuring lack of meaning.

KEY WORDS: Marginality, re-education, educational spaces, Pedagogy of Marginality.

* Autora para correspondencia: Dra. Anita Gramigna. Investigadora y Profesora Agregada. Departamento de Ciencias Humanas. Facultad de Letras y Filosofía. Universidad de Ferrara. Via Savonarola, 27. 44100-Ferrara (Italia). E-mail: grt@unife.it

La strada come costruito teorico

Luogo stanziale e di trasizione ad un tempo, ambiente privilegiato per una riflessione teorica sull'oggetto e sulla sua pedagogia, la strada con i suoi vari margini è un *topos* di significazione del reale, di ridefinizione e di superamento delle immagini sociali. Qui è possibile cogliere la centralità del soggetto cosiddetto marginale nella costruzione di una griglia di lettura del mondo e la sua intersecazione con i modelli del suo vissuto. Percepriamo la sua individualità nell'elaborazione dello schema d'azione sulla e nella realtà, osserviamo un'interpretazione soggettiva delle condizioni di vita e dei comportamenti. Infine, lo scontro fra la nostra ermeneutica e il flusso esperenziale nel quale egli è immerso, il sorgere di nuove direzioni di senso, le prese di distanza, le rielaborazioni, l'irriducibile e irripetibile intenzionalità nei processi di costruzione della coscienza, l'interdefinizione mutua fra lui e il suo mondo. E il nostro. In questa interdefinizione è forse più agevole tentare un lettura sistemica del nostro oggetto di studio colto in quel complesso intreccio di relazioni, nei flussi comunicativi che esse generano, nonché sulle rappresentazioni che ne scaturiscono. In breve un insieme di elementi che non si esaurisce nella loro somma, ma che inerisce ad una organizzazione che, in quanto tale, cioè organizzata, muta la natura stessa degli elementi. Secondo questa accezione di significato possiamo affermare che la strada condiziona l'armonia dinamica che sostiene gli elementi del mondo marginale. Per questo i suoi processi, in un'ottica sistemica, entrano a pieno titolo nell'oggetto di studio di una possibile pedagogia della marginalità e nelle strategie formative di chi, da professionista dell'educazione, lavora e ricerca sul campo.

Ma il margine esiste perchè c'è un centro che l'ha inventato e costruito sapientemente inseguendo modelli concettuali ideologici e disegni economici inflessibili. Lo sguardo d'azione si sposta così a tutta la compagine sociale. Ai suoi molti margini, ai mutevoli centri e alle ferite che separano gli uni dagli altri. Dolorosamente. Perchè tutto ha un prezzo, anche e soprattutto la conservazione degli equilibri. Perchè la marginalità è sì funzionale ad un sistema ma ne denuncia anche i sintomi del profondo disagio che l'ha generata. Per questo infine non può esistere una pedagogia della marginalità in senso epistemologico. Perchè è impossibile parlare delle parti senza avere cognizione del tutto e perchè appunto il margine esiste a partire da un centro. O da molti centri. Né è pensabile un sistema educativo che di principio escluda uno degli elementi in questione, magari proprio quello che si colloca al confine o oltre il confine della tollerabilità sociale. Da un punto di vista operativo infatti tale esclusione ricade inesorabilmente anche su chi gode del privilegio della centralità. Da un punto di vista teorico implicherebbe una contraddizione insanabile dal momento che il dialogo educativo si svolge nella diversità, anzi nelle diversità, né può esserci concettualmente educazione che non spazi a pieno raggio in tutte le infinite possibilità dell'esistere. Che non spazi teorizzando sull'armonia logica delle varie dimensioni del fenomeno educazione; senza negarne nessuna o peggio senza cadere nella comoda tentazione di negare significato a soggetti o situazioni. La pansofia di Comenio:

l'educazione è tale solo se, almeno di principio, si rivolge a tutti. Ogni individuo ritaglia la sua determinazione dall'intreccio delle interrelazioni che stabilisce con il mondo. Nelle sue varie regioni. Anche con quelle che ci appaiono lontane, estranee, ai margini. Perché egli stesso è un sistema di relazioni, egli stesso è attraversato dai concetti che definiscono la sua marginalità e che condizionano pesantemente il suo orientamento esistenziale.

Affrontando il problema dei marginali la riflessione pedagogica ha elaborato un costrutto teorico che, nel rapporto con quel cosmo, ha saputo piegare il rapporto, la comunicazione, la teorizzazione, la finalizzazione, infine, la processualità tradizionali all'interpretazione in senso educativo di quell'universo simbolico. Ossia vi ha riconosciuto le stigmate della significanza. E dunque dell'educazione. L'ermeneutica risulta uno strumento di lettura di quel particolare ambito formativo che si volge ai soggetti marginali.

I modelli teorici della pedagogia si "leggono" le contingenze senza mutare la struttura che li sorregge, senza costruire pedagogie *ad hoc* in base ad esigenze e situazioni singolari. Se mai sono queste ultime che falsificano la griglia interpretativa originaria e la arricchiscono, ma sempre in una prospettiva di ripensamento e ricostruzione generale. E infatti la riflessione pedagogica sui problemi della marginalità non può non offrire un prezioso contributo al sistema teorico complessivo. Allo studio e all'affinamento dell'oggetto educazione. Non crediamo che possano esistere tante pedagogie quante sono le situazioni formative che si impongono, sia pure per ambiti, alla nostra speculazione. La Pedagogia della marginalità e della devianza minorile non è, secondo noi, una scienza a parte, distinta dalla Pedagogia *tout court*, con un suo specifico oggetto, linguaggio, metodo, ecc.. Quello cerchiamo di affrontare in questo momento è il problema dell'impatto della Pedagogia come costrutto logico sui temi della marginalità. Come viene a configurarsi il fenomeno educativo e come si concretizzano il rapporto, la teorizzazione, la trasformazione, la finalizzazione, la processualità nell'analisi di quella particolare situazione. Come l'apparato teorico inseguia una inevitabile e costitutiva tensione emancipatrice e come questa, a sua volta, lo alimenti, lo perfezioni, lo ricostruisca. Infine come la vocazione utopica si sotanzi di quella etica.

L'oggetto educazione. La costruzione delle scienze dell'educazione, con tutto il loro pesante carico di prassi non può infine negare valenza formativa alla "malaeducazione" (1): quella che si recita sui marciapiedi, nella vita di strada, ai confini del mondo civile. Quella che produce comportamenti devianti e che fiorisce di metafore d'arte il mondo dolente delle periferie degradate, delle bidonvilles, delle favelas, delle comunas. E che definisce il soggetto prima di tutto come individuo significativo. È per questo che, secondo noi, nell'idea di educazione è implicita quella di totalità. Totalità del soggetto e totalità dei soggetti.

Il modello che sostiene la nostra impostazione tenda a negare l'esistenza di qualsiasi margine e di qualsiasi centro che non siano temporanei strumenti-momenti di lettura di una realtà che deve essere colta nell'intreccio di svariati punti visuale. Ma prima è indispensabile saper cogliere i margini e i centri nella

loro dimensione pregiudiziale, svelarne le implicazioni taciute, i giudizi di valore nascosti fra le pieghe del senso comune. Le icone intramontabili dell'immaginario collettivo: le vuolenze travestite di comprensione, gli evangelismi spacciati per carità, i colonialismi truccati di democrazia. Riteniamo che un ruolo irrinunciabile della pedagogia sia quello di portare in superficie le strutture ideologiche del senso comune, svelarne i trucchi persuasori, farne vacillare i dogmi. identificare e costruire e discutere di chiavi di lettura, punti di vista, prospettive. Denunciare la pretesa ontologica di qualsiasi ideologia, soprattutto di quella nascosta fra le pieghe del quotidiano, nei discorsi di tutti i giorni, nel senso comune.

Occorre esplorare le incertezze che nascono dal cuore degli assiomi più assetori. A questo proposito il mondo giornalistico e quello letterario ci sono parsi preziose fonti di informazioni, di immagini sociali codificate, di reazioni collettive. Ma anche di aneliti verso un uno sguardo altro. Verso una dimensione metaforica del reale che prelude, nella sua rivisitazione-ricostruzione, l'ipotesi delle diversità. con tutti i rischi della marginalità.

Contro la rieducazione

È per questi motivi che nutriamo molti sospetti sui processi della cosiddetta rieducazione. Un vocabolo che sembra sottintendere una sostanziale - anche se non denunciata - sottovalutazione del rieducando come soggetto significativo - che possiede e crea significati, affetti, cultura, linguaggi - nonché dei meccanismi e dei processi della sua inquietante formazione. Così la strada, le periferie degradate, i cosiddetti non-luoghi (2) sarebbero immensi e desolanti teatri dove si recita il nulla esistenziale, buchi neri che partoriscono inquietanti mostri di devianza sociale. Luoghi privi di affetti, cultura, norma, significato. Eppure in questi rioni degradati, nei ghetti di tutto il mondo, fra immigrati clandestini, barboni e ragazzi di strada sono fiorite alcune delle più alte forme di arte del mondo contemporaneo. Talvolta oscena e trasgressiva, tal'atra ingenua e dolcissima: la musica folk giamaicana, il Reggae, il Blues americano, il Rap (3); l'arte dei graffiti alla quale verrà riconosciuta una dignità artistica con le opere di Keith Haring e che trionferà sulle tele immaginifiche di Basquiat (4); il tatuaggio e la cosiddetta body-art ; per citare solo gli esempi più macroscopici.

Queste manifestazioni culturali siglano una presenza altamente significativa sia quando essa sancisce l'opposizione sociale e politica o quando irride semplicemente i miti della morale comune, o quando insegue il sogno di colorare di bellezza il grigio dei muri cadenti, delle fabbriche abbandonate, delle baracche fatiscenti, delle strade, delle metropolitane, delle periferie ... Queste fioriture artistiche, anche quando non hanno sfiorato i vertici dell'alta cultura, anche quando non hanno conquistato alcun riconoscimento ufficiale, hanno aiutato gli abitanti del mondo marginale a tessere una griglia di riferimento per la costruzione delle identità. Hanno costruito un valore sociale, suggerito percorsi esistenziali, esternato le emozioni e disagi, li hanno trasformati in messaggio culturale, li hanno resi intelleggibili. Formalizzati.

Hanno inseguito e qualche volta raggiunto obiettivi educativi di altissimo rilievo e lo hanno fatto con i codici e gli alfabeti della strada.

Questi giovani hanno gridato a piena voce la loro significanza, inventando una mitologia che può divenire terreno di incontro e di scambio con i coetanei: la ribellione contro il potere costituito, la forza rivoluzionaria della bellezza, i suoi nuovi linguaggi, il valore conoscitivo dell'avventura, la spontaneità, la libertà, l'invenzione di un nuovo pensare. Sono i miti contemporanei dei ragazzi marginali, ma anche i sogni di evasione che agitano i sentimenti degli adolescenti di tutte le classi sociali, di tutto il mondo e, forse, di tutti i tempi. Sono strumenti fondamentali di ogni discorso educativo, occasione di dialogo fra normalità e marginalità, infine, fra adolescente e adulto. Spazio di condivisione intergenerazionale, saturo di profonda intensità comunicativa, archetipo del logos etico.

La strada, comprendendo in essa anche tutto il mondo delle periferie socio-culturali, si pone quindi come anche comunità significante, microcosmo organizzato attorno ad un universo simbolico tutto da scoprire. A questo proposito «parlare di possibilità di una comunità competente comporta una riorganizzazione in termini concettuali; è cioè necessario centrare l'attenzione non sui deficit, sui problemi, quanto piuttosto sulla valorizzazione delle risorse presenti, ridando dignità, competenza e capacità ai soggetti sociali» (5). Anche se, secondo noi, quello che, ad un primo sguardo, ci appare come «deficit» e come «problema» può essere letto, spostando il punto visuale, come risorsa, alternativa, resistenza. Così come quello che ci appare informale può essere semplicemente una nuova dimensione del formale. È il caso di quanti scelgono di collocarsi ai margini della cultura ufficiale per esprimere la loro protesta. Il mondo dell'arte ci offre numerosi esempi di soggetti che, indipendentemente dalla condizione di nascita, trovano sulla strada un ambiente di vita denso di spessore esistenziale, di ricerca, di ispirazione come è accaduto con Fabrizio De André. Rap Brown, *lider* della rivolta afro-americana parla, non caso, dell'istruazione che la strada regala ai giovani quasi come di una formalizzazione dei saperi che, diversamente da quanto accade nella scuola, sa parlare all'immaginario dei ragazzi, sa far leva sulle emozioni profonde e sui vissuti. Confortato, in questa sua intuizione, dagli studi del linguista William Labov, che ha dimostrato come molti adolescenti dei quartieri più degradati non soffrano affatto di deprivazione culturale che anzi esprimono una notevole abilità verbale, un intenso amore per il linguaggio e una conoscenza ricca di contenuti mitici e quindi metaforici (6). Ci sono infine affascinanti esperienze teatrali che non a caso scelgono la strada come scenario e gli emarginati come attori che cercano di portare in scena - ma intanto di scoprire, approfondire, rendere operativa - l'energia verso la vita, verso la ricostruzione della propria identità (7).

Anche l'esperienza religiosa e/o educativa è ricca di "profeti" che scelgono i margini per dipanare il lungo filo delle proprie vocazioni. A questo proposito Illich rappresenta solo uno fra i casi più emblematici.

Quando la marginalità è una scelta forse più facilmente può esprimere consapevolezza, creatività, sperimentazione culturale, ma anche quando è

subìta, come spesso accade, questi fermenti di vita sono ricchi di conseguenze formative valorizzanti per la persona e la sua emancipazione.

Questo approccio pedagogico sortisce una prassi educativa tesa, in primo luogo, a parlare all'immaginario, a inserirsi nei miti di quanti abitano i margini, esplorare i *topoi* del loro vissuto esperenziale e i codici che navigano nel loro universo simbolico. L'obiettivo è quello di studiare i linguaggi, i concetti, le prassi per inventare, insieme, nuovi paradigmi di orientamento e di decodifica del loro o del nostro margine. Una specie di ermeneutica che individui legami fra quell'universo e il nostro, perchè non può esserci dialogo senza queste connessioni. Né racconto. Il racconto di sé, con le infinite relazioni che intesse con il reale, è ineludibile da processo educativo, occasione di autoconsapevolezza, formalizzazione della propria esperienza. Ed è appunto un racconto di sé quello che l'arte costruisce a poco a poco nelle periferie degradate delle nostre metropoli.

Forse un primo logos di questo dialogo è proprio la strada. Quel luogo dove fioriscono, con i nuovi linguaggi, i saperi di una popolazione diversa. E quando non è possibile inviare sulla strada insegnanti ed educatori, allora è la strada con tutto la sua confusione di saperi e ribellione a dover entrare nella scuola o nei centri di accoglienza. Deve entrarvi per ampliare i propri confini e tradurre, attraverso la formalizzazione dei vissuti, l'esperienza di questi soggetti in pensiero, l'agire in costruire e, perchè no, per incominciare a pensare diversamente la strada stessa. E se stessa. Per questo non amiamo parlare di rieducazione. Perchè non vogliamo misconoscere l'avventura conoscitiva di questi soggetti. Abbiamo parecchio da imparare da quel percorso, anche quando esso stride con i valori che nutrono la nostra morale. Il riconoscimento dell'importanza del recupero dei valori - la ricchezza di risorse, l'indipendenza, la spontaneità, la lealtà al gruppo ... - già presenti nella vita di strada sono valori nei quali è possibile costruire momenti di condivisione. L'intervento educativo è teso a "leggerli" per integrarli in una dimensione intellettuale, spingendone i protagonisti entro un processo formativo consapevole e attivo.

Gli alfabeti della strada ci parlano dell'ineliminabile attività intenzionale della coscienza individuale, del bisogno di riempire di significato l'esperienza, di stabilire nuovi sguardi nei confronti del mondo, di sedare il disagio nella rappresentazione-esternazione per mezzo dei simboli. Ci suggeriscono un processo formativo che può mutarsi in progettualità di vita, in autoconsapevolezza, in costruzione critica del sé, in un nuovo orientamento esistenziale.

La proposta educativa

Crediamo che l'opera formalizzatrice che qualsiasi intervento educativo propone debba iniziare dalla comprensione e dalla manipolazione dei simboli, dai linguaggi, dalle metafore che germogliano nel mondo marginale, non solo per stabilire un primo contatto su di un piano di riconoscimento e di familiarità, ma soprattutto per la costitutiva dimensione formativa che essi contengono. Che tutti i linguaggi contengono.

È a partire dal loro universo simbolico che possiamo condurre il mondo marginale verso una lettura più consapevole del modo di intenzionare la realtà e dunque della percezione del sé. Ed è a partire dai suoi codici che possiamo aprirlo all'esplorazione di altri linguaggi, di altre culture, e di altri valori. A questo fine è indispensabile proporre nuove esperienze conoscitive, ma a partire dal quel tessuto esperenziale, dalla quella antropologia, da quel particolare stile di conferire valore al mondo. L'intenzionalità deve essere quindi resa consapevole e spostata verso ambiti sempre più ampi. Una intenzionalità che impari a sostenere il difficile equilibrio fra autonomia e dipendenza, fra forza e fragilità, fra io e mondo.

È proprio dai margini che ci vengono tante occasioni l'esperie di riflettere in senso pedagogico sulla vita. Fra le molte suggestioni forse una ci seduce più delle altre: la tensione rivoluzionaria, creativa e comunicativa della bellezza, ossia l'interpretazione artistica della realtà. Forse il dialogo con la cultura marginale, il suo studio, la frequentazione critica possono aiutarci nella lettura del bello sia pure nelle sue manifestazioni meno consuete e codificate, ma ad un livello che superi il consumismo onnivoro e omologante che ci annebbia la vista. Possono suggerire uno sguardo inedito, diverse categorie di interpretazione, il pensiero della imprevedibilità. E valorizzare il proprio inesauribile contributo nei processi di significazione del reale e del sé (8), anche quando appare anarchia, perché l'anarchia spesso non è altro che un diverso modo di concepire la norma.

Il principio della bellezza può costituire inoltre un'importante occasione di rilettura-costruzione-riorganizzazione della propria interiorità e della conoscenza perché forgia linguaggi che attraversano chi li produce come chi li ascolta, perché inducono cambiamenti trasformativi e assolti partecipati. L'educazione estetica tende all'acquisizione della capacità di riconoscere la bellezza, di fruirne e di costruirla. Porta infine a cogliere il nesso profondo fra oggetto e soggetto che è implicito in ogni esperienza cognitiva, a percepire lo scenario intersoggettivo del sapere. Conduce alla tensione utopica verso il superamento dell'esistente. Itinerari di conoscenza che nascono ai margini del sapere ufficiale e che possono condurre o essere condotti ad un tipo di formazione che superi il concetto di integrazione.

L'immaginario con le sue dimensioni estetiche è costitutivo dei processi mentali e prelude ad una forma di conoscenza come interpretazione e riscoperta: «L'emozione estetica è informatrice-formatrice del mondo psichico. Essa è, bionianamente, *tramite* per il formarsi del pensiero» (9).

In questo spazio così denso di opportunità creative, la speculazione pedagogica può trovare materiali per perfezionare la creazione dell'oggetto educativo, per esplorarne le implicazioni teoriche e mediare un impatto con la realtà che tenda alla valorizzazione del soggetto. Alla sua liberazione. Di qui l'analisi delle pratiche, la comunicazione, i processi e i rapporti con le contingenze che connotano il mondo marginale. Di qui infine l'impossibilità di esistere senza un modello di riferimento che le consenta di leggere e di costruire le occasioni formative e nel contempo, di approfondire e perfezionare continuamente la tua irriducibile tensione teorica. Potremmo arrivare ad

affermare che la sua essenza consista proprio in questo suo continuo superarsi che scaturisce dalla relazione teoria-prassi che, in pedagogia assume connotazioni peculiari rispetto alle altre scienze e che si realizza quando scopre - ma al contempo lo elabora - un problema. È a partire da questo nuovo problema - che in questa circostanza chiameremo Pedagogia della marginalità - che ricomincia il flusso scientifico della sua riflessione.

Note

1. Questo termine ancora troppo approssimativo e generico si riferisce ad una ricerca sull'educazione dei soggetti marginali nel sec. XIX: cfr. A. Gramigna, *Storia della malaeducazione. I bambini cattivi nel secolo XIX*, Bologna, CLUEB, 1998.

2. Sulle condizioni anomiche delle periferie definite come non-luoghi cfr. fra gli altri Luigi Berzano, *La violenza delle periferie e dei "non-luoghi"*, in L. Berzano, *Giovani e violenza. Comportamenti collettivi in area metropolitana*, Torino, Ananke, 1997; M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della suburbanità*, Milano, Elèuthera, 1993; M. Ilardi (a cura di), *La città senza luoghi. Individuo, conflitto, consumo nelle metropoli*, Genova, Costa e Nolan, 1990, M. Augé, *Non Luoghi, introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 1993; V. Agostinis, *Periferie dell'anima*, Milano, Il Saggiatore, 1996.

3. Cfr. F. Donadio e M. Giannotti, *Teddy-bois rockettari e cyberpunk. Tipi e manie del teenager italiano dagli anni Cinquanta a oggi*, Roma, Editori riuniti, 1996; F. Adinolfi, *Suoni dal ghetto. La musica rap dalla strada alle hit-parade*, Genova, Costa e Nolan, 1989, ; D. Miscioscia, *Miti affettivi e cultura giovanile*, Milano, Angeli, 2000; A. Casadei, *Psicologia del tatuaggio*, Imola, La mandragora, 1997; A. De Palma, *Culture aerosol. Storie di writers*, Roma, Odradek, 1998; C. Garelli, *Linguaggio murale. Amore, esibizionismo, oscenità e protesta nel linguaggio spray dei muri delle città*, Milano, Garzanti, 1978; M. R. Macchiavelli, *Spray art*, Milano, Fabbri, 1999.

4. Cfr. D. Miscioscia, *Miti affettivi e cultura giovanile*, cit.; il catalogo d'arte edito in occasione della mostra su Basquiat che si è tenuta a Trieste, Museo Rivoltella 15 maggio - 15 settembre 1999, *Basquiat*, Milano, Edizioni Charta, 1999.

5. L. Regoliosi, *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Milano, Unicopoli, 2000, p. 71.

6. F. Adinolfi, *Suoni dal ghetto*. cit., pp.5-6.

7. Cfr. fra gli altri H. Czertok, *Teatro in esilio*, Roma, Bulzoni, 1999.

8. Cfr. P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, la Nuova Italia, 1993.

9. L. M. Lorenzetti, *Presentazione: estetica conoscenza cambiamento*, in L. M. Lorenzetti, (a cura di), *Il pensiero della bellezza*, Milano, Angeli, 1999, p. 12.

Bibliografia

- Ambrosiani M. (2001). *La fatica di integrarci*, Bologna: Il Mulino.
- Baker B. W. (1930). *Htstory of the Care of the Feeble-Minded*, Massachusetts dept. of Mental Deseases, vol. 14, nn. 1, 2.
- Bales K. (1999). *Disposable people new slavery in the global economy*. University California Press.
- Barnabotti G. y Iacobino P. (1998). *Comunità per minori. Pratiche educative e valutazione degli interventi*. Roma Carocci.
- Barone P. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerrini & Associati.
- Baslev A., Rorty R.(1991). *Cultural otherness. Correspondence with Richard Rorty*, Indian Institute of advanced study.
- Bauman Z. (1998). *Globalization. The Uman Consequences*, Cambridge-Oxford, Blackwell.
- Bauman Z., (2000). *Liquid modernity*, Polity Press. Oxford: Cambridge and Blackwell Publishers Ltd.
- Bauman Z. (2001). *The individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Beck U. (2001). *World risk society, 1999. La società globale del rischio*. Trieste: Asterios.
- Benedetti S. (2000). *Società e marginalità*. Pisa: ETS.
- Betto F. e Ciotti L. (2004). *Dialogo su pedagogia, etica e partecipazione politica*. Torino: Semantica EGA.
- Boswell L. (1991). *L'abbandono dei bambini in Europa occidentale*, (1988) trad. it.. Milano: Rizzoli.
- Botte F. M.(1994). *Bambini di vita*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Brezinka W. (1976). *La scienza dell'educazione*. Roma: Armando.
- Canevaro A. Chieregatti A. (1999). *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Milano: Carocci.
- Caritas Italiana Fondazione E. Zancan, (a cura di), (2004). *Vuoti a perdere. Rapporto 2004 su esclusione sociale e cittadinanza incompiuta*. Milano: Feltrinelli.
- Colom Canellas A. (1992). El saber de la teoria de la educaciòn. Su ubucaciòn conceptual. *Teoria de la educaciòn*, vol.IV, 11-19.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Derrida J. (1999). *Le leggi dell'ospitalità*. Milano: Baldini &Castoldi.
- Derrrida J. (1994). *Politiques de l'amitié*. Paris: Éditions Galilée.
- Escolano Benito A., Hernández Díaz J. M. (2002). (a cura di), *La memoria y el deseo*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- González Faraco J. C. (2003). Territorialidad educativa y exclusión social: el multiculturalismo en la construcción de las diferencias escolares. En J. Álvarez, P. Casares y J. Luengo y (a cura di), *Participación, convivencia y ciudadanía*, Granada: Ediciones Osuna y Universidad de Granada.
- Forbice A., *Orrori*. (2004). *I crimini sui bambini nel mondo*. Milano: Sperling & Kupfer Editori.

- Foucault M. (1999). *Les anormaux. Cours du Collège de France*. Paris: Seuil-Gallimard.
- Foucault M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Freire P. (1973). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gallino L. (2000). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.
- Gargallo López B. (2002). La teoría de la educación. *Teoría de la educación*, 14, 19-46.
- González Fernandez M., *La atención socioeducativa a los marginados asturianos*, Oviedo, Asturigraf, 1998.
- Jampaglia G., Bendinelli T. (2002). (a cura di). *Porto Alegre. Il forum sociale mondiale*. Milano: Feltrinelli.
- Kneller G.F. (1966). *Logic and language of education*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Komensk J. A. (1968). (Comenio). *Pampaedia*. Roma: Armando.
- Lutte G. (1989). *Giovani lavoratori dei cinque continenti. Storie di emarginazione e di liberazione*. Roma: Edizioni Kappa.
- Margiotta U. (1998). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Roma: Armando.
- Maturana H., Varela F. (1980). *Autopoiesis and cognitions*. D. Reidel: Dordrecht.
- Maturana H., Varela F. (1987). *The tree of knowledge*, Boston: Shambhala.
- Menegaldo H. (2002). *Figures de la marge. Marginalité et identité dans le monde contemporain*. Rennes: Presses Universitaires.
- Morin E., Ciurana E. R., Motta R. D. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprendissage dans erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Éditions Balland.
- Morin E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Paris: Édition du Seuil.
- Righetti M. (2000). *Imparare ad essere*. Bologna: Pitagora Editrice.
- Righetti M. (2007). *Progettazione e Organizzazione formativa*. Milano: Angeli.
- Rorty R. (1994). *I diritti umani*, Oxford Amnesty Lectures 1993. Milano: Garzanti.
- Schmitt J. C. (1980). *La storia dei marginali* (1978). En a cura di J. Le Goff, *La nuova storia*, trad. It. Milano: Mondadori.
- Sola G. (2002). (a cura di), *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani.
- Valleriani A. (2003). *Trame dell'alterità. Studi di pedagogia interculturale nel mondo globalizzato*, Teramo: Edigrafital.
- Valtolina G. G. (2004). *Fuori dai margini*. Milano: Angeli.