

# A proposito di liminalità. Riflessioni su un concetto antropologico come chiave che interroga il sistema formativo e il suo ruolo nel sociale

Matteo Schianchi  
Università degli Studi di Milano-Bicocca

cantiere  
aperto

## Sommario

Liminalità è un concetto antropologico applicato alla disabilità a partire da alcune analisi formulate da Robert F. Murphy. Dopo aver ripercorso il significato e il valore del concetto, se ne analizza la sua pertinenza come strumento utile all'analisi dell'esperienza sociale delle persone con disabilità e come criterio che interroga alcuni aspetti dei servizi scolastici.

## Parole chiave

Liminalità, percorsi sociali, rete dei servizi, scuola.

### **Liminalità, breve storia di un concetto per la disabilità**

All'interno di un testo pubblicato alla fine degli anni Ottanta e che ormai è un classico degli studi sulla disabilità, e da non molto tradotto anche in lingua italiana, Robert F. Murphy (1924-1990), docente alla Columbia University, abbandona gli ordinari terreni di studi etnologici centrati su popolazioni lontane (aveva fatto ricerche soprattutto in Brasile) per studiare un campo personale e radicalmente sconvolgente. Fa dunque l'antropologo di se stesso, come osservatore e soggetto direttamente coinvolto, e del mondo che lo circonda da quando ha contratto un tumore ad alto effetto disabilitante, avendolo

condotto alla paraplegia, alla tetraplegia e infine alla morte. Al vaglio della sua analisi ci sono numerose situazioni della quotidianità, dei rapporti di coppia e familiari: egli mette in luce le dinamiche che si costruiscono nella sua sfera professionale e quelle che si trova a vivere nelle diverse occasioni in cui è sottoposto a cure sanitarie e riabilitazione.

Il testo è considerato come fondativo di un'approccio antropologico ai temi della disabilità. Non si tratta, in ogni caso, del consueto saggio di antropologia, ma si presta a numerose letture e si indirizza a un pubblico eterogeneo. Alcuni passaggi sono evidentemente figli degli anni in cui è stato scritto e della cultura statunitense del suo autore. Tuttavia, nel ribadire l'interesse e

la ricchezza complessiva del testo, ciò che ci interessa in questa sede è un passaggio specifico in cui il contributo all'analisi della disabilità è importante, tutt'altro che datato. È centrato sul concetto di liminalità che in realtà l'autore aveva già introdotto qualche anno prima analizzando la sua condizione mentale dopo un intervento neurochirurgico (Murphy, 1986).

Le persone compromesse fisicamente per lungo tempo non sono né malati né sani, né morti né pienamente vivi, né fuori dalla società né totalmente partecipi. Sono esseri umani, ma i loro corpi sono deformati o malfunzionanti, lasciando nel dubbio la loro piena umanità. Non sono malati, perché la malattia è di transizione verso la morte o la guarigione. In effetti, la malattia è un ottimo esempio di una condizione liminale non cerimoniale e non religiosa. Il malato vive in uno stato di sospensione sociale, fino alla guarigione. I disabili passano la vita in un simile stato di sospensione. Non sono né carne né pesce, esistono in parziale isolamento dalla società come persone, indefinite (Murphy, 1987, p. 152).

Questo brano si colloca in pagine in cui vi sono numerosi riferimenti a classici del pensiero antropologico (van Gennep, Durkheim, Hubert, Mauss, Turner, Douglas, Lévi-Strauss) che ricostruiscono meglio la pregnanza del concetto di liminalità che lo stesso Murphy tornerà a utilizzare (Murphy et al., 1988). Secondo l'autore, l'interesse di questo concetto sta nella sua capacità di fornire una chiave per interpretare le modalità attraverso cui le persone disabili sono socialmente considerate secondo categorie ordinate: una persona con una morfologia corporea non ordinaria rimanda, secondo il simbolismo culturale, a mancanza di chiarezza e pulizia, è suscettibile di essere contaminante, provoca disgusto e repulsione. In generale, la presenza della disabilità, secondo le parole di Murphy, mette in discussione il «modello dell'americano ideale». I cosiddetti disabili gravi, soprattutto, sono

considerati come deprimenti, meglio dunque tenerli lontani dai luoghi del divertimento. Alcune persone disturbano più di altre secondo la gravità e il tipo di disabilità: «Al fondo della scala stanno le persone con il viso deturpato o con il corpo gravemente deforme, quelle sulla sedia a rotelle stanno da qualche parte nel mezzo. Il criterio principale per il posizionamento sembra essere il grado di distanziamento dalla forma umana tipica» (Murphy, 1987, p. 153).

La liminalità a cui si richiama Murphy riprende le nozioni di riti di passaggio proposta fin dal 1909 da Arnold von Gennep. Come è noto, il rito di passaggio è un rito iniziatico per cui una comunità partecipa alla trasformazione di un individuo da uno statuto a un altro, da una posizione sociale a un'altra. Questi riti si svolgono solitamente in tre fasi: separazione, transizione, reintegrazione. La situazione liminare è quella intermedia ed è necessaria poiché annulla lo statuto precedente e rende possibile l'acquisizione di quello nuovo. In questa fase più o meno prolungata, l'individuo è tra i due mondi sociali, è liminale. Concentrandosi soprattutto sulla nozione di soglia e di liminalità, Victor Turner, alla fine degli anni Sessanta, reinterpretava queste tre fasi come pre-liminari, liminali, post-liminari. Secondo Turner, la liminalità è un momento sociale che annulla, temporaneamente, gli statuti sociali quotidiani e permette di riorganizzare i rapporti sociali. Alcuni rituali, per esempio il carnevale, sospendono e aboliscono le consuete regolazioni sociali e per questo, dal momento che producono e veicolano disordine e deregolamentazione, sono oggetto di controllo.

Murphy trae spunto da questi concetti per sottolineare alcune analogie tra persona disabile e l'individuo iniziato di un rito, in particolare per quanto riguarda il loro essere dipendenti da figure tutelari. Il potere e l'autorità dei medici a cui è sottoposta una persona disabile in ambiente ospedaliero-riabilitativo sono dello stesso tipo a cui è soggetto l'iniziato che, istruito

e controllato dai vecchi della tribù, deve passare a un nuovo statuto sociale. Più generalmente, il problema è che per la persona con disabilità il passaggio da una condizione a un'altra non avviene mai: si trova costantemente in «una specie di limbo sociale in cui viene lasciata al margine del sistema sociale formale» (Murphy, 1987, p. 152). La persona con disabilità resta in una condizione di sospensione strutturale poiché gli individui non rientrano, di fatto, nella struttura sociale. Se il giovane iniziato è portato, momentaneamente, in un luogo separato, fuori e lontano dal contesto da cui proviene e in cui andrà, la persona con disabilità è invece separata e confinata in luoghi specifici in modo prolungato: il suo sfuggire alle ordinarie classificazioni sociali produce pratiche di controllo e di messa a distanza. In questo senso, questa nozione è spesso usata come sinonimo o termine che specifica meglio i concetti di esclusione e marginalizzazione. Per questa stessa ragione, il concetto è usato nelle scienze sociali anche per descrivere la condizione di altre categorie di persone che non riescono mai a reincorporarsi al corpo sociale ordinario restando, appunto, liminali. Secondo Murphy, la liminalità è dunque 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. Il corpo, le sue rappresentazioni, le relazioni sociali sono strettamente concatenate. Questo rapporto sociale è totalizzante al punto da costituire una condizione ontologica di chi ha una disabilità.

L'interesse di Murphy per questa categoria analitica si contrappone ad altri concetti che, nel momento in cui ha scritto i suoi testi e ancora oggi, sono spesso impiegati per cogliere la disabilità e che, a suo avviso, portano la ricerca sociale all'interno di un vicolo cieco. La nozione di stigma proposta da Erving Goffman, dal momento che può essere applli-

cata a categorie sociali eterogenee impedisce di afferrare in modo specifico la condizione della disabilità. In questo senso, considera ugualmente poco pertinente anche la nozione di devianza proposta da Howard Becker. Al fondo di queste critiche c'è il fatto che mentre la disabilità, al pari del colore della pelle, è esito di un fatto biologico non controllato né controllabile dall'individuo, le condizioni di devianza sono esito di specifici percorsi sociali. Nondimeno, l'armonizzazione tra queste diverse categorie analitiche è stata proposta da alcuni studi antropologici che considerano il percorso della persona disabile come passaggio tra questi diversi statuti proponendo la triade devianza-liminalità-stigma (Reid-Cunningham, 2009). Murphy contesta inoltre le nozioni di oppressione ed esclusione sostenute, a partire dai primi anni Ottanta, dai *disability studies*.

Alcuni studiosi di quest'ultimo approccio all'analisi della disabilità hanno a loro volta criticato Murphy, come si riferisce anche nella prefazione italiana al suo testo. Oliver contesta la dimensione culturale dell'antropologia di Murphy che si concentra sulla sfera simbolica e sull'incorporamento di sistemi di pensiero senza considerare che l'esclusione delle persone con disabilità avviene all'interno di specifiche relazioni sociali ed economiche governate dal sistema capitalistico. Abberley, accusa Murphy di sostenere posizioni da antropologia strutturale che costruiscono una nuova metafisica della condizione della disabilità: il suo approccio non considera le specifiche condizioni socio-economiche delle persone disabili e questa sua ontologia conferisce una dimensione di inevitabilità che non offre possibilità di cambiamento. Senza condividere le posizioni di Oliver e Abberley, che a mio avviso non considerano tutto il culturale e il simbolico che c'è nelle relazioni sociali ed economiche anche in fatto di disabilità, ho criticato la dimensio-

ne ontologica della liminalità di Murphy a vantaggio di un'analisi che, senza darli per scontati e leviatanici, cerca, di volta in volta, come si formano, articolano e riproducono i meccanismi di inferiorizzazione delle persone con disabilità (Schianchi, 2017).

La ricerca sociale ha, in ogni caso, cominciato a utilizzare il concetto di liminalità per approfondire gli effetti sociali invalidanti di alcuni tipi di malattie (Goldin-Scheer, 1995) e, soprattutto, per considerare, l'esperienza sociale di persone con altri tipi di disabilità. Uno studio francese sul reinserimento sociale di adulti con disabilità intellettive dopo aver abbandonato un istituto ha messo in luce quanto i percorsi sociali di questi individui fosse spesso, costantemente, liminale. È emersa una quotidianità costruitasi a metà strada tra l'istituto da cui sono usciti e la comunità ordinaria che non li riconosce come suoi membri poiché continua a pensarli secondo la loro appartenenza istituzionale: «Il fatto che queste persone siano identificate come appartenenti all'istituzione totale diventa parte di un ordinario senso comune che giustifica quanto esse non siano soggette ai vincoli e alle reciprocità sociali di cui è fatta la quotidianità (ciò che si chiede loro e che si tollera da queste persone è sotto il segno del «è disabile»)» (Calvez, 1994, p. 151-152). Allorché, in fatto di residenzialità, si torna a parlare, nel panorama italiano, ancor più che di liminalità, di segregazione (Merlo, Tarantino, 2018), il concetto in questione è tutto sommato poco utilizzato, benché da tempo richiamato a più riprese da Roberto Medeghini, che del testo di Murphy ha curato l'edizione italiana. Più di recente è stato evocato come concetto che sul tema delle relazioni affettive e sessuali mette in luce la privazione della propria identità della persona con disabilità: la «desessualizzazione come forma particolarmente violenta di ingiustizia sociale» (Bocci-Corsi, 2013, p.119). Invece,

in un'altra rapida evocazione, S. Onnis ha sottolineato quanto sia particolarmente interessante analizzare «come viene socialmente proseguita (e perseguita) la fase successiva a quella liminale». In quella fase post-liminale si gioca infatti il paradosso del nostro sguardo nella relazione con la disabilità intellettiva, ovvero il riconoscere o il non riconoscere la persona con disabilità, intellettiva in particolare, ma anche il «far sembrare di riconoscere» (Onnis, 2011, p. 43).

### **Liminalità e servizi scolastici destinati alla disabilità**

A partire da questa rapida carrellata, il concetto di liminalità è interessante a più di un titolo. Se per Murphy questa condizione è, in un certo senso, ontologica, l'efficacia euristica di tale concetto sta proprio nel costringerci a considerare analiticamente i processi culturali, simbolici e sociali che impediscono compiute e concrete forme di inclusione. In questo senso, liminalità può diventare uno strumento che permette di afferrare il tema della disabilità considerando le relazioni sociali praticate dalle persone e la cultura che le sottende uscendo da alcune semplificazioni. Permette di cogliere ed esplorare, infatti, una serie di dimensioni del vissuto sociale delle persone con disabilità uscendo da letture statiche e troppo spesso semplificatorie, attestate, in genere, su categorie antitetiche come inclusione-esclusione, oppure oppressione e marginalità. L'uso che le scienze sociali hanno fatto del concetto, come si è visto, ci ha chiaramente mostrato come alcune persone con disabilità siano per alcuni aspetti «dentro la società» (cioè non in luoghi o dimensioni separate), ma come questo esserci non sia pieno, né completo, facendone appunto dei soggetti liminali. Lo stesso meccanismo può accadere per molte

altre dimensioni, poiché il fatto di appartenere a un consesso sociale non dice nulla della qualità e delle caratteristiche di quella appartenenza sociale. Tuttavia, è proprio la natura di quella appartenenza a imprimere, concretamente, un significato all'esperienza di vita di una persona con disabilità.

Il concetto in questione può dunque assumere la funzione di strumento utile centrato sulla dimensione sociale e relazionale della persona con disabilità che, in fondo, mi pare il criterio più pregnante per riconoscere le condizioni e i gradi di inclusione sociale delle persone. Questo approccio sociale alla questione e il concetto di liminalità si prestano dunque a interrogare i servizi e i dispositivi destinati alle persone con disabilità, cioè quegli strumenti che, nel nostro modo di intendere e affrontare la disabilità in regime di *welfare-state* sono indirizzati, secondo la legge quadro, verso «la rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomia e la realizzazione dell'integrazione sociale». Naturalmente, i servizi non sono gli unici responsabili, singolarmente e collettivamente, di forme di autonomia e di inclusione, ma non possiamo nemmeno minimizzarne la portata. È tuttavia necessario interrogare le logiche attraverso cui i servizi e i dispositivi destinati alla disabilità vengono elaborati, le modalità pratiche, i soggetti che ne garantiscono la concreta erogazione. È necessario analizzare le relazioni che le persone con disabilità, e i loro familiari, intrecciano con questi servizi. È necessario interrogare le ricadute di questi servizi nei percorsi sociali delle persone che ne hanno usufruito. Liminalità è, in questo senso, un concetto che, più che per definire i servizi, può essere impiegato come strumento utile per cogliere e interrogare le logiche, i meccanismi e le pratiche concrete attraverso cui sono dispensati e i loro concreti effetti sociali. Permette cioè di interrogarsi sui percorsi sociali delle persone con disabilità

e sui meccanismi relazionali per cogliere, se non addirittura misurare, dove si annida la mancata inclusione e quali sono gli ostacoli che impediscono una piena, o maggiore, inclusione. Si tratta di una proposta analitica in realtà ben più complessa e articolata che abbozzo qui in modo non esaustivo e focalizzandomi su alcuni aspetti dei servizi scolastici. La dimensione statutariamente inclusiva dei servizi scolastici italiani mi sembra prestarsi, infatti, più che mai a questo tipo di considerazioni.

Le dichiarazioni rilasciatemi nel corso di alcune interviste fatte ad alcuni giovani con disabilità che usufruiscono del Servizio studenti con disabilità e Dsa dell'Università di Milano-Bicocca forniscono un semplice spunto. Non hanno cioè un valore sociologico probante: la loro utilità riguarda, quanto meno, la possibilità di cogliere alcuni aspetti del vissuto di persone che da molti anni usufruiscono di servizi specifici che affrontano la loro condizione di disabilità e alcune ricadute sociali. Peraltro, anche da un punto di vista metodologico, il fatto di considerare, ancor più che la percezione degli utenti di un servizio e il loro indice di gradimento, gli effetti e gli impatti che questi servizi hanno, nel corso del tempo, sui percorsi sociali e relazionali di chi ne usufruisce mi sembrerebbe, *si parva licet*, un buon modo di conoscere, considerare e misurare la pertinenza e l'efficacia di questi stessi servizi. La valutazione e la misurazione, su un tempo lungo, degli effetti di questi stessi servizi è del resto sempre più urgente.

Senza essere esaustive, queste affermazioni, e i vissuti che ci stanno dietro, pongono degli interrogativi.

Una studentessa ha detto:

*Quando andavo a scuola avevo l'insegnante di sostegno, sia l'insegnante di sostegno che un'educatrice del Comune. La stessa cosa anche alle scuole medie e anche alle scuole superiori. Però in aula all'università sono da sola perché quando mi*

*hanno chiamato al colloquio iniziale del servizio universitario mi hanno detto: questo non è previsto, devi uscire da qua con più autonomia, quindi devi essere più autonoma, non te la diamo l'insegnante di sostegno perché non è previsto. (M.L.)*

Un altro studente, dopo aver riferito problematiche classiche (e che dovrebbero essere oggetto di attenzioni serie e non solo di una tragicomica aneddotica) e di come nel corso del suo percorso scolastico è stato costretto a confrontarsi con le difficoltà dei momenti destinati all'accesso servizi igienici, racconta di aver usufruito relativamente poco dell'insegnante di sostegno e descrive così alcuni aspetti della sua socialità.

*Con i miei compagni di classe non ho mai avuto grossi problemi, a parte un mio compagno alle elementari e che mi prendeva un po' in giro o che comunque sottolineava delle mie difficoltà. Però, in realtà, penso che sia una cosa che possa starci: lui aveva la mia stessa età, lui era piccolo e io ero piccolo, reagiva e diceva le cose in quel modo. Poi quella cosa lì si è risolta abbastanza in fretta e comunque non è stata una cosa... Poi il resto da lì in avanti è stato... Sì magari ci metto un po' di più a instaurare un rapporto nel senso che... Va bene, ma anche adesso, mi viene da dire, anche adesso che non ho il motore [della carrozzina e dunque sono meno autonomo nei miei movimenti] il fatto solo di dover chiedere a qualcuno di dovermi spingere e spostarmi già modifica il mio modo di interagire con gli altri: nel senso che non posso farlo da solo e quindi vado a cercarmi tra virgolette il discorso o la discussione [per poi poter chiedere un aiuto] però poi per il resto non ho avuto grossi problemi. Chiaramente è questa la differenza, magari ci metto un po' di più a intrecciare una relazione, quello sì. Però, magari, anche le persone normodotate possono metterci più o meno tempo, a seconda delle proprie individualità e capacità... Cioè dipende dagli aspetti caratteriali, non la vedo come una cosa particolarmente diversa nel mio caso. (C.N.)*

I due giovani intervistati non sono certamente quelli che potremmo definire degli esclusi e dei marginali. Del resto, la loro

posizione come studenti universitari che riescono, come tutti i loro coetanei senza disabilità, a portare avanti e terminare un percorso di studi è un indicatore sociale che, per quanto minimo, è significativo, oltre a restituire valore alla tipologia di servizio che frequentano e all'intero percorso scolastico che li ha preparati per accedere agli studi accademici.

Questi brani, che devono essere considerati nella più ampia esperienza sociale dei due giovani emersa dai loro racconti, mettono in luce questioni trasversali centrate sull'autonomia, sulle relazioni sociali e sulla costruzione dell'identità della persona con disabilità. Evidentemente, come emerge chiaramente nel corso delle interviste, nel percorso di questi due giovani, tali temi sono stati ben poco affrontati sul piano educativo e pedagogico, anche da parte dei servizi scolastici che hanno lungamente frequentato. Altrimenti non si spiegherebbe il loro ripiegamento su di sé, la loro socialità fortemente ridotta ed esistenze spesso giocate e dominate dalle menomazioni e dalla gestione delle stesse. Certo, vanno all'università, ma raramente frequentano l'ateneo al di fuori dei circuiti e del personale legati al Servizio studenti con disabilità. Anche gran parte delle loro relazioni sociali si limita alla sfera genitoriale e alla cerchia familiare a cui si affiancano alcuni quotidiani servizi di accompagnamento (mobilità, questioni igieniche, ecc.), di riabilitazione e terapia. Il fatto che, come emerge nel secondo brano, le proprie difficoltà o timidezze relazionali, e la logica utilitaristica che talora le sottende, vengano interpretate come un naturale e ordinario elemento caratteriale, anziché come l'esito di una lunga sedimentazione di relazioni e interazioni da parte di un giovane che ha necessità di alcuni supporti per poter accedere direttamente al mondo, la dice lunga sia sul peso relazionale della sua menomazione sia

sull'inconsapevole alienazione sociale, e della percezione di sé, a cui è possibile arrivare in condizioni di disabilità. Nell'altro caso viene da chiedersi se una persona deve arrivare a 18 anni e sentirsi dire che deve essere più autonoma. Non era un processo educativo che avrebbe dovuto cominciare prima? Non rischia di essere vissuto e percepito come un abbandono? Le autonomie che pure si sta conquistando con grandi fatiche e frustrazioni non avrebbero potuto essere avviate da tempo aprendo ulteriormente il suo percorso sociale e la sua stessa identità? Non avrebbero alleggerito la dipendenza dai genitori a cui, anche questi casi di disabilità «non particolarmente gravi», rimandano continuamente e in modo drammatico rispetto alle prospettive future?

Questi due giovani, così come quasi tutti gli altri studenti intervistati, indipendentemente dal tipo di menomazione che presentano, in molti aspetti del loro vissuto, forme di liminalità che ci fanno cogliere come, complessivamente, non presentino le caratteristiche anomiche degli esclusi, ma, nello stesso tempo «restano fuori» in numerose dimensioni: poca rete sociale, solitudine, ripiego su di sé, orizzonte relazionale legato alla famiglia e in quanto utenti di servizi per la disabilità. Si comprende benissimo che quella è la loro dimensione, se la sono anche scelta e non si vedono altrimenti: hanno fatto di necessità virtù. Ma si comprende ugualmente che una diversa gestione e articolazione della loro condizione di disabilità, lungo tutto il loro giovane percorso di vita, avrebbe potuto portare a dimensioni sociali diverse. Del resto, altri giovani intervistati, alcuni con lo stesso tipo di menomazioni e altri con disabilità più complesse ancora, vivono condizioni sociali che definiremmo di maggiore inclusione: socialità più aperte e articolate, anche in ambito universitario, reti di autonomia e di autodeterminazione molto più solide, dimensioni di socialità legate allo sport che

non si configura semplicemente come utenza di prestazioni di terapia o di riabilitazione.

Se il loro approdo agli studi universitari è certamente un felice esito del loro precedente percorso scolastico, è ugualmente vero che, né gli uni, né gli altri sembrano aver trovato nella scuola ulteriori strumenti sociali e spinte che rispondessero ad alcuni specifici interrogativi posti dalla loro generale condizione legata alla disabilità. Da qui discende che la loro specifica percezione del proprio scolastico si aggrega, spesso, su alcune precise dimensioni: una serie di tappe che accompagnano al diploma secondo percorsi tortuosi, molti cambiamenti delle figure di riferimento, pochissima attenzione da parte degli insegnanti curricolari (alcuni di loro raccontano di umiliazioni pubbliche in classe e rocambolesche modalità di nascondere le loro menomazioni), didattiche basate sul binomio degli strumenti compensativi e dispensativi. I più «inclusi» di questi giovani sono tali grazie non solo alla loro famiglia, ma alle reti costruite nel tempo nei servizi territoriali, nelle attività sportive, nella socialità di quartiere. Quando sono interrogati direttamente sull'incidenza della scuola nel loro percorso sociale le risposte sono spesso desolate. Solo alcuni di loro hanno trovato insegnanti preparati e attenti alla loro funzione pedagogica e riconoscono nei servizi scolastici una dimensione fortemente abilitante, con ricadute importanti non solo in ambito scolastico ma sul proprio percorso di vita. Gli altri raccontano di aver trovato figure che sono semplicemente delle comparse nel loro percorso di vita poiché hanno mancato l'appuntamento con la continuità relazionale che è l'unico criterio che può costruire, nel tempo, qualcosa di diverso e di più arricchente di apprendimenti nozionistici. Emerge quanto sia mancato lungo tutto il ciclo scolastico un lavoro con la classe e sulla classe per comprendere e armonizzare la situazione di disabilità lasciando la questione, tutt'altro che

secondaria, a uno spontaneismo dai risultati piuttosto deleteri: alcuni di loro raccontano di aver ben poco frequentato compagni e amici al di fuori dell'orario scolastico.

Tali dimensioni, e quelle a cui ci rimandano le dichiarazioni dei due studenti, interrogano necessariamente i servizi scolastici. Del resto, tutti gli interventi pedagogici e scolastici esprimono un'idea di alunno: prefigurano e contribuiscono a forgiare, concretamente e più o meno consapevolmente, un certo tipo di individuo. Dietro a tali ordini di questioni ci sono concrete esistenze e i corpi di queste persone con disabilità. Si ha allora spesso l'impressione che anche la scuola, con questi corpi diversi (e a maggior ragione con disabilità più complesse e di tipo intellettuale), riesca difficilmente a farci i conti senza cadere in una percezione che, misurata sulle attenzioni, sui progetti e sui trattamenti riservati a questi alunni galleggiano tra «gravità scolastica e gravità clinica» (Mazzoncini e Musatti, 2012, p. 146). Oppure, si cade in un'altra aberrazione: la normalità e la normalizzazione scolastica (per esempio quella del secondo ragazzo che non ha bisogno dell'insegnante di sostegno) dimenticano la presenza e l'incidenza della disabilità all'interno di numerose dimensioni del suo vissuto in cui si gioca la costruzione della sua quotidianità e della sua stessa identità. In sostanza, il peso della disabilità è fatto uscire dalla porta (non c'è nessun problema), ma rientra dalla finestra. Non ci saranno, come nel caso del secondo ragazzo, problemi didattici, ma ci sono certamente questioni socio-relazionali da affrontare. È qui che la disabilità fintamente negata torna a essere un fattore decisivo su cui si costruiscono concrete esistenze passibili di numerose forme di ripiego su di sé, di marginalizzazione. Più in generale si tratta di prendere seriamente in considerazione che esistono concatenazioni forti tra le menomazioni, le identità, le

relazioni sociali (e la biografia stessa) delle persone con disabilità.

Non si tratta, naturalmente, di far fronte a tali problematiche invocando le attuali definizioni di disabilità, secondo cui le persone con disabilità sono coloro che hanno minorazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali a lungo termine che in interazione con varie barriere possono impedire la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di eguaglianza con gli altri. Il fatto che la cosiddetta logica ICF non possa, magicamente, trasformare la realtà è già stato affermato (Canevaro, 2013, p. 83). Si tratta però di essere consapevoli, e ciò dovrebbe spingerci a costruire solidi antidoti pedagogici per rimediare, del fatto che queste dimensioni hanno un peso nel percorso di vita degli alunni con disabilità. Si tratta di essere consapevoli che siamo ancora legati, nelle nostre percezioni più profonde e in un senso comune di cui la scuola è, nello stesso tempo, specchio e impulso, all'idea deficitaria della disabilità intesa come una menomazione del corpo, dell'intelletto, dei sensi che diminuiscono gli individui, oggettivamente. E corpi diminuiti fanno, altrettanto oggettivamente, nella concretezza delle relazioni sociali e non delle dichiarazioni di principio, individui diminuiti, inferiori. Oppure, nei casi meno problematici, come si è già visto, si cade nell'opposto della normalità e della normalizzazione: non essendoci problemi didattici, non c'è nessun'altra questione da affrontare e su cui prestare attenzione.

Non si tratta, nemmeno, di essere catastrofisti, né di assegnare alla scuola tutte le responsabilità dell'inclusione. Ma non si può tuttavia minimizzare il peso che ha, in qualunque caso, la formazione scolastica al di là della mera questione delle competenze didattiche. Senza una scuola e una pedagogia che sappiano relazionarsi e fare educazione con corpi e funzionamenti diversi dall'ordina-

rio, le formazioni, le identità e le autonomie restano incompiute poiché pensate, assestate e orientate sulla menomazione, oppure sulla sua negazione. La fa da padrona la cosiddetta normalità e l'ineludibile possibilità di fare, agire, pensarsi diversamente, ma altrettanto compiutamente. Come si continua a essere, completamente, alunni, giovani, futuri cittadini al pari di tutti gli altri anche quando si ha una qualsiasi forma di disabilità? Quando si elude tale questione, in realtà, nella pratica e nella quotidianità si sta contribuendo a produrre qualcosa di molto lontano sia dall'inclusione sia dalla considerazione di avere di fronte a noi alunni, bambini, giovani a parte intera. I programmi educativi, le modalità e le figure che accompagnano la scolarità degli alunni con disabilità, le relazioni con l'intera socialità scolastica corrono il rischio, spesso inconsapevole, di pensare, concepire, progettare, agire attorno a chi ha una disabilità come un soggetto liminale: né carne né pesce, direbbe Murphy. Le pratiche e le retoriche che seguono i percorsi scolastici degli alunni con disabilità hanno spesso il loro fulcro sul deficit, producono compensazioni e dispensazioni scolastiche con l'effetto secondario, ma decisivo nei percorsi di vita, di contribuire a riprodurre concreti meccanismi di vissuti e identità che fanno una inclusione a metà, ovvero di una inclusione incompiuta.

## Conclusioni

La formulazione e la fornitura dei servizi destinati alla disabilità, siano essi quelli scolastici o del welfare, vivono oggi una ristrutturazione decisiva in cui evoluzioni e involuzioni, retoriche inclusive, buone e cattive pratiche si incrociano, si inseguono e si contrappongono. Sono i fondamenti strutturali (socio-culturali) dei dispositivi stessi a essere chiamati in causa, così come le modalità

della loro concreta realizzazione (budget, investimenti, reclutamento-continuità degli insegnanti e tra insegnanti), ma deve restare chiaro che nessun dispositivo, nessuno strumento, in quanto tali, producono inclusione senza che tutti i soggetti coinvolti li facciano diventare, nella pratica di relazioni sociali, educative e pedagogiche, realmente inclusivi.

Di fronte a tali questioni ho ritrovato una certa freschezza e attualità di alcune affermazioni formulate diversi anni fa e recentemente pubblicate.

Un insegnante, infatti, può evitare di assumere un ruolo preciso in un progetto di formazione, rinviando e disperdendo ogni responsabilità all'oscura ramificazione burocratica, organizzata in maniera labirintica e tale da far perdere l'orientamento a chiunque. Lo stesso insegnante può comprendere il proprio ruolo, efficace nella valorizzazione e nella possibile manipolazione delle relazioni. Si può trovare nell'imbroglio del falso problema: il suo compito è esclusivamente in rapporto agli apprendimenti o deve occuparsi della dimensione affettiva ed emotiva? (Canevaro, 2017, p. 21).

I modi di fare e di guardare un alunno con disabilità, la capacità dell'insegnante di decentrarsi e di vedere la realtà con occhi diversi, che sono tutte posture pratiche, «possono facilitare o impedire lo svolgimento dei compiti e dei progetti formativi, ossia riconoscere o negare che vi sia un soggetto che cresce e apprende» (Canevaro, 2017, p. 22). Il progetto pedagogico, come è noto, deve produrre trasformazioni ed evoluzioni dell'alunno con disabilità né assecondando la sua condizione di disabilità né contro il suo modo di essere, ma con la sua disabilità e la sua storia e a partire dal contributo stesso del bambino reso consapevole di sé. Siamo sul terreno di obiettivi, personali, pedagogici,

didattici che non possono realizzarsi né su pregiudizi, né su constatazioni scontate, né su comportamenti attraverso cui «(pietismo, umorismo esagerato, o abbandono) l'identità può essere vissuta in un analogo falso riconoscimento» (Canevaro, 2017, p. 22). Naturalmente, tali questioni interrogano gli insegnanti e più in generale l'intero dispositi-

vo scolastico, che devono chiedersi quali sono i loro obiettivi nei confronti dell'alunno con disabilità, ovvero se intendono dotarsi degli strumenti per fornire, favorire e costruire concrete forme di autonomie e inclusione, o se intendono invece assestarsi su altrettanto concrete forme di diverse tipologie di liminalità.

## About liminality. Considerations around an anthropological key concept that questions the educational system and its social role

### Abstract

*Liminality is an anthropological concept applied to disability starting from some analyses formulated by Robert F. Murphy. After reviewing the meaning and value of the concept, its relevance is analysed as a useful tool for the analysis of the social experience of people with disabilities and as a criterion that questions some aspects of school services.*

### Key words

*Liminality, social paths, network of services, school.*

### Autore per corrispondenza

Matteo Schianchi

E-mail: [matteo.schianchi@unimib.it](mailto:matteo.schianchi@unimib.it)

### Bibliografia

- Bocci F., Corsi F.M. (2013), *Disabilità e identità nella vita di coppia*, in A. Mura, A.L. Zurro, *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, Milano, FrancoAngeli, p. 119-124.
- Calvez M. (1994), *L'institution totale, gestionnaire de biographies. L'entrée des déficients mentaux dans le milieu ordinaire*, «Politix», vol. 7, n. 27, p. 143-158.
- Canevaro A. (2017), *Il ragazzo selvaggio. Handicap, identità, educazione*, Bologna, Edb.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Goldin C.S., Scheer J. (1995), *Murphy's contributions to disability studies: An inquiry into ourselves*, «Social Sciences & Medecine», n. 11, p. 1143-1145.
- Mazzoncini B., Musatti L. (2012), *I disturbati dello sviluppo. Bambini, genitori e insegnanti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Medeghini R., Valtellina E. (2006), *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Merlo G., Tarantino C. (2018), *La segregazione delle persone con disabilità*, Rimini, Maggioli.
- Murphy R.F. (1986), *An ouverture to social anthropology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Murphy R.F. (2017), *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*, Trento, Erickson.
- Murphy R.F., Scheer J., Murphy J. Y. e Mack, R. (1988), *Physical disability and liminality: A study in the rituals of adversity*, «Social Science and Medicine», vol. 26, n. 2, p. 235-242.
- Onnis S., (2001), *Le politiche e l'attuale discorso sulla disabilità producono stigma sociale?*, «Italian Journal of disability studies», n. 1, p. 39-46.
- Reid-Cunningham A.R. (2009), *Anthropological theories of disability*, «Journal of Human Behavior in the Social Environment», n. 19, p. 99-111.
- Schianchi M. (2017), *La dette symbolique. Une étude d'histoire de l'infirmité (Milan, 1860-1915)*, tesi di dottorato EHESS, Parigi.