

AURORA BULGARELLI

VOCI PLURALI

EDUCARE ALLA PAROLA

26

COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma Tre-Press
2025



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. L. STILLO, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, 2020
10. F. BOCCI, A.M. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020
11. M.L. SERGIO, E. ZIZIOLI (a cura di), *La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2020
12. M. PELLEREY, M. MARGOTTINI, E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it, strumenti e applicazioni*, 2020
13. V. CARBONE, M. DI SANDRO (a cura di), *Esquilino, esquilini. Un luogo plurale*, 2020
14. E. PUGLIELLI, *La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze*, 2021
15. M. FIORUCCI, M. TOMARCHIO, G.C. PILLERA, L. STILLO (a cura di), *La scuola è aperta a tutti*, 2021
16. F. BOCCI, L. CANTATORE, C. LEPRI, A. QUAGLIATA (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano*, 2022
17. S. CHISTOLINI, *Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni-Chistolini. Genesi e sviluppo del metodo sperimentale nella scuola italiana*, 2022
18. F. DE CARLO, *L'orientamento in prospettiva interculturale e inclusiva. Strumenti e pratiche per favorire l'inserimento socio-lavorativo*, 2023
19. G. MELONI, *Linguaggi per tutti. Percorsi per costruire la scuola interculturale*, 2023
20. S. CHISTOLINI (a cura di), *La scuola nello spazio mondo. Il Progetto FISIR 2020 S.M.A.R.T. e la formazione universitaria in outdoor education*, 2023
21. I. GUERINI (a cura di), *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno*, 2023
22. P. DI RIENZO, A. MAURIZIO (a cura di), *Costruire la rete dei CPIA del Lazio*, 2024
23. A. Bulgarelli, *Lingua seconda e inclusione sociale. I percorsi educativi per i migranti adulti*, 2024
24. A. Ruggieri, *Seconde generazioni islamiche in Italia. approccio alla religione, conflitto intergenerazionale e cittadinanza attiva*, 2024
25. G.T. Iannone, *Sfide educative e progettualità emancipanti delle donne vittime di tratta*, 2025

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

AURORA BULGARELLI

VOCI PLURALI

EDUCARE ALLA PAROLA

26 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TrE-PRESS
2025

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Sandra Chistolini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

Domaine Disp, Futura, Minion Pro, Times (copertina e frontespizio) – Adobe
Garamond Pro, MS Gothic Regular, Nirmala UI (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, ottobre 2025

ISBN: 979-12-5977-534-4

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi. Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee

*A coloro che lottano,
alle figure educative instancabili,
agli ideali di uguaglianza.*

Indice

Prefazione a cura di Marco Catarci	13
Introduzione	15
1. Il potere e la parola	19
1.1 Negare la parola e imporre il silenzio. Il caso del <i>women silencing</i>	19
1.2 La parola come dispositivo educativo	32
1.3 La pedagogia della parola	43
2. Educare al dialogo	53
2.1 La comunicazione educativa	53
2.2 Il dialogo in educazione. Il legame identità-alterità	62
2.3 Prospettive educative	70
2.3.1 Paulo Freire e la parola liberante	70
2.3.2 Danilo Dolci e la maieutica reciproca	76
2.3.3 Alexander Langer e i <i>Dieci punti per l'arte del vivere insieme</i>	81
3. Le voci <i>Altre</i> . Lo spazio sociale della parola educativa	87
3.1 Parlare, dissentire e sovvertire	87
3.2 Autonarrazione per l'identità, la libertà e l'autonomia	96
3.3 Prospettive educative	105
3.3.1 bell hooks e il sentimento di comunità	105
3.3.2 Audre Lorde e la poesia impegnata intersezionale	111
3.3.3 Gloria E. Anzaldúa e la nuova <i>mestiza</i>	116
Conclusioni	123
Bibliografia	127
Sitografia	137

Prefazione

Marco Catarci

Introducendo una nota riflessione divenuta ormai un classico della pedagogia critica – *Theory and Resistance in Education* (Bergin & Garvey Publishers, South Hadley-MA, 1983, p. XIII) – Henry Giroux spiega:

Questo libro è stato scritto in un periodo difficile. A livello nazionale, le speranze politiche e i sogni di un futuro migliore sono stati sostituiti da espedienti pubblicitari e dalla propaganda a favore di un autoritarismo strisciante. Le questioni morali che un tempo plasmavano le questioni relative ai bisogni e al benessere umani sono state oscurate da questioni tecniche relative al pareggio di bilancio e all'incremento delle spese militari (t.d.a.).

Si tratta di uno scenario ancora attualissimo, nel quale si inserisce, con forza e lucidità, il volume di Aurora Bulgarelli per discutere di un tema particolarmente urgente: il ruolo dell'educazione come strumento di emancipazione, autonomia e giustizia sociale. Nelle pagine che seguono, l'autrice invita a riflettere, infatti, sull'educazione come pratica trasformativa, capace di consentire a chi resta ai margini di 'prendere parola'.

Il libro affronta una questione tanto delicata quanto necessaria, e lo fa con rigore teorico, sensibilità pedagogica e un profondo rispetto per le storie e i vissuti delle persone. Attraverso un percorso che intreccia riferimenti teorici e pratiche educative, Aurora Bulgarelli mostra come sia possibile restituire parola, dignità e *agency* a chi è stato reso vulnerabile. In questo senso, l'educazione diventa gesto politico, atto etico, spazio di relazione.

In filigrana, si avverte senza dubbio l'eco del pensiero pedagogico di Paulo Freire, per il quale l'atto educativo autentico è sempre un atto dialogico e liberante. Consentire l'accesso alla parola ai più vulnerabili significa, in questa prospettiva, contrastare ogni forma di oppressione simbolica e culturale, promuovendo una pedagogia della speranza che riconosca nei soggetti la capacità di trasformare il mondo.

Nella prospettiva freiriana, la parola non è mai semplice mezzo di comunicazione neutrale: è atto di conoscenza e, sul piano politico, atto di liberazione. Parlare significa, in senso profondo, coscientizzarsi e assumere la responsabilità di trasformare la realtà sociale. In questo senso, l'educazione autentica è sempre un'educazione alla parola: una parola che però non ripete, ma crea; che non recepisce, ma interroga; che non impone, ma dialoga.

Nell'educazione 'problematizzante' emerge una sostanziale impostazione

dialogica, fondata sull'ascolto, sul riconoscimento reciproco e sulla costruzione collettiva del sapere. In questa pedagogia, la parola è il luogo dell'incontro: è nello scambio tra educatore e educando, che si dà la possibilità di una coscienza, con una comprensione critica della realtà.

In questa prospettiva, creare le condizioni per 'prendere la parola' significa riconoscere ai più vulnerabili la dignità di soggetti capaci di pensare, parlare, agire politicamente e trasformare l'esistente. Significa contrastare le molte forme di 'silenziamiento' che attraversano la vita quotidiana e persino gli spazi educativi. Significa, infine, restituire centralità a una pedagogia della speranza, che crede nel potere trasformativo delle parole e delle relazioni.

La parola che libera è, allora, una parola incarnata, situata, generativa. È una parola che non si accontenta di descrivere il mondo così com'è, ma che osa immaginare e costruire ciò che ancora non è. Nella prospettiva freiriana, la *praxis* è, infatti, sempre azione e riflessione insieme.

In questo orizzonte teorico e politico si colloca il lavoro di Aurora Bulgarelli. Leggere questo libro richiede, in conclusione, di lasciarsi interpellare, come educatrici e educatori, ricercatrici e ricercatori, dalla responsabilità che ci riguarda tutti: costruire contesti in cui nessuno venga escluso dalla possibilità di prendere parola. Si tratta, in ultima analisi, di credere che l'educazione possa ancora essere una promessa di cambiamento.

Introduzione

Questo libro nasce dal bisogno di approfondire una questione pedagogicamente complessa: la parola. Le origini di questa personale necessità derivano dall'esperienza maturata nell'ambito della seconda accoglienza rivolta alle persone migranti, in particolare rispetto all'apprendimento della Lingua Seconda (L2) per l'inclusione sociale, lavorativa e educativa.

Operare in un ambito così complesso, plurale, culturalmente ricco ed eterogeneo è stato generatore di una consapevolezza crescente rispetto all'importanza della parola nei processi di costruzione identitaria e collettiva, ma anche nella lettura delle disparità sociali che si articolano, persino, nella competenza linguistica.

Un primo momento significativo della riflessione sulla parola è profondamente legato allo studio e alla scoperta di un grande autore del Novecento: Paulo Freire. In particolare, *Pedagogia degli oppressi* (1968/2018) è stata per me un'opera rivelatrice. Le assonanze tra i percorsi educativi linguistici rivolti alle persone migranti adulte e i *campesinos* brasiliani senza voce furono connessioni dolorosamente entusiasmanti. La dialettica oppressore-oppresso, ma anche l'impegno pedagogico per la liberazione tramite l'acquisizione della parola, l'educazione problematizzante, il modello comunicativo dialogico e la co-scientizzazione come processo comunitario e condiviso, rappresentano capisaldi e orientamenti educativi fondamentali, in cui la parola si è rivelata nella sua complessità: «le parole hanno un peso talvolta effimero, talaltra invece così determinante da riuscire a cambiare la realtà o il nostro modo di intenderla. Possono essere leggere e incoraggianti, oppure rivelarsi dure come pietre» (Demetrio, 2012: 23).

La scoperta di Freire è stata, conseguentemente, creatrice di nuove consapevolezze e, al contempo, di un bisogno profondo di accrescere la visione del mondo. Dalla *pedagogia degli oppressi*, ha avuto seguito la scoperta e l'approfondimento dei *cultural studies*, dell'approccio decoloniale e del filone critico intersezionale, i quali hanno comportato una crescente complessità di lettura della società e del rapporto con il mondo dell'educazione. Il rischio che gli ambiti educativi si prestino a veicolare le ingiustizie sociali, ad alimentare i processi di marginalizzazione e di esclusione è, purtroppo, concreto e spesso sorretto dall'inconsapevolezza e dalla 'paura della libertà' (Freire, 1968/2018) che può originarsi dal cambiamento delle sovrastrutture sociali.

A partire da questi presupposti teorici, il libro intende approfondire l'approccio della pedagogia della parola, cercando di far dialogare i primi esponenti nazionali di questo movimento con voci e pratiche dialogiche provenienti da contesti differenti, le quali sollevano questioni e prospettive nuove. La volontà è anche quella di tentare di analizzare come la parola, in maniera capillare e

diffusa, assunta forme diverse nei processi educativi e possa essere valorizzata così da divenire dispositivo di libertà e di giustizia sociale.

Nel primo capitolo del volume, 'Il potere e la parola', viene trattata la dimensione della parola intesa, al contempo, come diritto e come spazio, in contrasto a forme di controllo e privazione, spesso praticate attraverso l'imposizione del silenzio. Quest'ultimo, nonostante detenga anch'esso potere comunicativo, può essere adoperato per oggettificare l'alterità nella relazione, divenendo un dispositivo di sottomissione e di relazione disumanizzante. Ne è un esempio la pratica del silenziamento, ovvero l'impedimento ad una persona o ad un gruppo sociale di poter usare la propria voce, per cui viene ignorato, marginalizzato ed escluso.

Parallelamente, sono stati numerosi gli studiosi di vari ambiti disciplinari che hanno rilevato l'esistenza della dicotomia parola-silenzio, presente anche nei sistemi educativi, evidenziandone le criticità rispetto alle questioni relative al potere. Di queste voci fa parte, ad esempio, Tullio De Mauro, il quale ha apertamente criticato la scuola tradizionale, proponendo un'alternativa educativa linguistica che definisce come 'democratica', ovvero fondata su un'idea di lingua/parola come dispositivo essenziale nella vita individuale e sociale e, soprattutto, centrale per la mobilità all'interno dello spazio linguistico e culturale (De Mauro, 2018). Quelli che possono essere considerati come i fondatori della pedagogia della parola in Italia però sono Aldo Capitini, don Lorenzo Milani e Danilo Dolci. Queste tre figure hanno enormemente influenzato il panorama educativo nazionale, facendo esperienze fondamentali proprio nel consolidare il legame esistente tra educazione-parola-comunità. I Centri di Orientamento Sociale (COS) di Aldo Capitini, la Scuola di Barbiana guidata dalla figura di don Milani e la pratica della *maieutica reciproca* praticata da Dolci nel territorio siculo, hanno impattato enormemente nell'analisi della correlazione tra controllo sociale e negazione dello spazio/diritto di parola.

Nel secondo capitolo, 'Educare al dialogo', si prende in considerazione la centralità della dimensione relazionale nella società, analizzando le caratteristiche di diversi modelli comunicativi, delle (a)simmetrie relazionali e del modello dialogico in relazione all'alterità. Inoltre, è presente una sezione riguardante le 'Prospettive educative', nella quale vengono approfondite le visioni di tre autori rispetto alla pedagogia della parola. Il primo è Paulo Freire, del quale vengono approfondite le coppie antitetiche di parole – oppressori-oppressi, dialogo-antidialogo, educazione problematizzante-educazione bancaria –, le quali, attraverso la loro opposizione, consentono di rivelare le dinamiche di potere e, al contempo, propongono approcci liberanti e trasformativi. Il secondo autore affrontato è Danilo Dolci, del quale viene delineato l'impegno sociale, politico, educativo e trasformativo nella volontà di dedicarsi alle rivendicazioni sociali di contadini e pescatori marginalizzati del borgo marinaro di Trappeto. Le sue iniziative, caratterizzate da un alto impatto sociale, e la metodologia fondata sulla partecipazione attiva e la co-costruzione del sapere – in stretta relazione con la metodologia freiriana – pongono al centro il

dispositivo della parola e il processo comunicativo e dialogico. La terza figura considerata in questo capitolo è quella di Alexander Langer, intellettuale cosmopolita, le cui riflessioni in merito alla convivenza inter-etnica risultano fondamentali per ripensare le modalità di relazione con chi è considerato *altro-da-noi*, invitandoci a non assolutizzare il dato etnico.

Infine, nel terzo capitolo, 'Le voci *Altre*. Lo spazio sociale della parola educativa', si definiscono i nuovi e fondamentali orientamenti di una pedagogia della parola che, necessariamente, deve essere interculturale, intersezionale e decoloniale. Questo perché le voci *altre* sono incarnate da identità complesse, non tanto nel loro posizionamento personale, quanto nel rapporto con la società razzista, eteronormata e classista che agisce forme di socializzazione forzata nei loro confronti. Considerare questa esigenza attuale rispetto alla dimensione della parola è irrinunciabile in quanto le società non sono sistemi chiusi e i confini, in realtà, rappresentano recinti mentali che ci sottraggono all'incontro con l'alterità, benché quest'ultima sia presente nelle aule scolastiche, nelle società e nelle vite individuali. Una pratica che consente a queste voci *altre* di emergere, anche nei contesti dell'educazione, è quella dell'autonarrazione, che può diventare un importante alleato nella pedagogia della parola, valorizzando la pluralità identitaria, l'eterogeneità, il dialogo e la comunione proprio grazie alla condivisione di storie di vita. Sebbene queste ultime vengano considerate come racconti intimi e personali, in realtà veicolano battaglie comuni e, tramite la condivisione, possono generare quel processo di coscientizzazione e di liberazione collettiva enunciato da Freire (1968/2018).

Nel paragrafo riguardante le 'Prospettive educative', in questo caso, vengono riportate le narrazioni di autrici, docenti e attiviste *altre*. Prima fra tutte vi è bell hooks, la quale si fa interprete sia dell'approccio pedagogico freiriano e sia delle rivendicazioni femministe e delle persone razzializzate, proponendo riflessioni a partire dalle esperienze di vita più intime e personali, le quali assumono valore condiviso. A seguire viene presentata l'opera della 'nera, lesbica, madre, guerriera, poeta' Audre Lorde, la quale utilizza le parole per denunciare l'egemonia Bianca e occidentale sulle identità simili alla sua, da sempre marginalizzate, escluse e silenziate. Infine, l'ultima voce è quella di Gloria Evangelina Anzaldúa, scrittrice, poeta, teorica femminista-queer, *chicana* texana e *patlache*, la quale, attraverso una scrittura ibrida da un punto di vista linguistico e stilistico, racconta il dramma dei percorsi di autodeterminazione in una società guidata dalle dinamiche di dominio, nella quale «ogni giorno, combatto il silenzio e il rosso. Ogni giorno, mi prendo la gola fra le mani e spremono fino a quando le grida fuoriescono, la mia laringe e anima infiammate per la costante lotta» (Anzaldúa, 2022: 99).

Si vuole, infine, sottolineare che, come le parole sono mutevoli in risposta ai bisogni di una società dinamica e complessa, a sua volta in costante metamorfosi, così anche questo lavoro rappresenta un primo tassello di approfondimento sul tema, il quale si presta a interpretazioni e letture nuove. Sono, infatti, numerose le voci che possono trovare uno spazio inedito e una inattesa

dimensione educativa all'interno del filone della pedagogia della parola. Per questa ragione, la volontà è quella di continuare ad approfondire la polifonia che può generarsi, intessendo nuovi legami e scoprendo pratiche dialogiche comunitarie *altre*.

Nel presente testo si è cercato di utilizzare un linguaggio quanto più possibile neutro e inclusivo, al fine di rispettare e valorizzare la pluralità delle identità e delle esperienze dei soggetti coinvolti. Si è altresì tentato di limitare l'uso del maschile sovraesteso, sebbene possa essere stato adottato in rare occasioni, ad esempio nei riferimenti a autori specifici e al linguaggio da loro utilizzato.

1. Il potere e la parola

1.1 Negare la parola e imporre il silenzio. Il caso del *women silencing*

Nelle società contemporanee sono ormai rari i momenti in cui domina il silenzio. Non siamo più abituati a gestire l'assenza dei suoni e dei rumori; infatti, la propensione che ci governa oggi è quella dell'immersione sonora e ci siamo ormai disabituati ai vuoti comunicativi e acustici. Nonostante la tendenza al rumore e al riempimento uditivo che il mondo attuale ci propone, il silenzio ha ancora un valore sociale e culturale rilevante, che assume caratteristiche specifiche in base alla dimensione contestuale, culturale, sociale e relazionale entro la quale si cerca di definirlo. Per quanto riguarda la dimensione situazionale o contestuale, ci sono momenti o eventi in cui il silenzio è contemplato come l'atteggiamento più adeguato da adottare. A tal proposito, vi sono situazioni nelle quali è richiesto che chi è presente non parli, come cerimonie ufficiali o commemorazioni, oppure si può pensare anche a situazioni in cui, tradizionalmente, le condizioni specifiche prevedono che ci siano uno o più individui che parlano e un pubblico che ascolta silenziosamente. Riguardo questo ultimo caso sono numerosi gli esempi: uno spettacolo teatrale, una conferenza in un ambiente più o meno formale o, ancora, i programmi fondati sulla dinamica del *talk show*, ovvero conversazioni, interviste, discussioni o dibattiti su vari argomenti e che vedono come protagonisti, oltre al presentatore, ospiti noti o esperti di una data tematica.

Il silenzio è anche associato alla dimensione di riflessione introspettiva, per cui diviene un momento o una disposizione all'ascolto di sé e dei propri bisogni, entrando in connessione profonda con il proprio io interiore. Particolarmente significativo, rispetto al valore personale e spirituale del silenzio, è il contributo delle culture dell'Asia orientale, come quella giapponese, e delle tradizioni filosofico-religiose asiatiche come Buddismo, Taoismo e Induismo. In Giappone il silenzio è rappresentato attraverso l'ideogramma 沈黙 (*Chinmoku*), composto dal *kanji* 沈 ('affondare', 'sprofondare') e 黙 ('silenzio'). Prendendo in considerazione anche solo il carattere simbolico dei due *kanji*, si intuisce come il silenzio non sia esclusivamente sinonimo dell'assenza di rumore, ma è un atteggiamento mentale e relazionale che può rimandare a: il rispetto espresso nei contesti formali o in situazioni delicate; la pratica della contemplazione; la profondità emotiva, ovvero la volontà di non esternare le proprie emozioni, soprattutto se particolarmente intense. Sempre nel contesto culturale giapponese, un altro termine significativo è quello di *Haragei* (腹芸), letteralmente 'arte del ventre', adoperato per indicare l'arte silenziosa di comunicare con il corpo e che ha come prerequisito la consapevolezza e la capa-

cità di analisi del proprio stato emotivo. È una forma di comunicazione intuitiva che consiste nell'abilità di comprendere e di farsi comprendere dagli altri senza dover necessariamente parlare di ciò che si prova, ma creando comunque una forte sintonia e una profonda connessione.

Per quanto concerne il punto di vista filosofico e spirituale, il Buddismo definisce il silenzio come uno stato interiore di riflessione, consapevolezza e connessione. Soprattutto nel *Buddismo zen* e nel *Theravāda*, il silenzio è considerato fondamentale per fare esperienza interiore ed entrare in relazione autentica con il proprio sé e con il mondo che ci circonda. Il silenzio, praticato tramite la meditazione, porta l'individuo a crescere spiritualmente, a liberarsi dalle sofferenze, ad abbandonare le illusioni e a comprendere appieno la realtà. Analogamente, anche nel Taoismo e nell'Induismo il silenzio è un dispositivo spirituale che consente il raggiungimento dell'armonia interiore e permette ad ogni individuo di connettersi alle altre persone e alla natura in maniera autentica. Nel Taoismo, questo concetto prende forma nel principio filosofico del *Wu wei* (無為), ovvero dell'inazione assoluta, riconducibile all'operare in maniera spontanea e non forzata o condizionata. In questo senso, il silenzio verbale e mentale permette di agire in armonia con il flusso naturale dell'esistenza e delle cose (il *Tao*). Nell'Induismo, invece, è il termine *Mauna* (मौन) a definire il silenzio, che viene intenzionalmente praticato tramite la disciplina spirituale allo scopo di incrementare la propria consapevolezza interiore e per la realizzazione di sé stessi.

Il silenzio possiede anche una valenza interattiva e comunicativa, configurandosi come uno spazio denso di significati e dipendente dalle dinamiche relazionali esistenti tra due – o più – interlocutori. Parola e silenzio, in realtà, detengono in modo eguale potere e dignità comunicativa all'interno della relazione, ovvero entrambi costituiscono questo circuito dinamico, il dialogo, in cui tutti i soggetti che lo compongono sono invitati ad interagire. Ne consegue che:

no matter how one may try, one cannot not communicate. Activity or inactivity, words or silence all have message value: they influence others and these others, in turn, cannot *not* respond to these communications and are thus themselves communicating¹ (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1967: 49).

In un rapporto dialogico caratterizzato dalla simmetria comunicativa, in cui entrambe le soggettività coinvolte sono contemporaneamente ascoltatori e interlocutori, il silenzio assume significati plurimi, interconnessi e di natura

¹ Traduzione autonoma a cura dell'autrice: «Per quanto ci si possa sforzare, non si può non comunicare. L'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti un valore di messaggio: influenzano gli altri e questi ultimi, a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e sono quindi essi stessi comunicanti».

sia interpersonale e sia intrapersonale, per cui può rappresentare (Pacelli, 2014):

- il momento della comprensione del messaggio dell'altro, in cui l'atto di tacere è condizione necessaria all'ascolto;
- il tempo e lo spazio dedicato alla formulazione del pensiero, che verrà tradotto in parola in un momento successivo. È il fondamento e la condizione necessaria affinché la parola prenda forma e significato;
- l'accettazione implicita di un messaggio, come suggerito dalla famosa espressione 'chi tace acconsente';
- la strategia di evitamento del conflitto con l'altro, ovvero quando la parola rischia di generare dissapori e, invece, tacere risulta allinearsi maggiormente ad una posizione di negoziazione comunicativa.

Inoltre, il silenzio può rappresentare un'energia generatrice e accogliente. Generatrice in quanto è terreno fertile per la creatività, non solo della parola, ma anche del pensiero che formuliamo rispetto ai messaggi che percepiamo dal mondo esterno e che riceviamo nel dialogo con l'altro. Ma è anche accogliente perché intensamente connesso all'ascolto e, di conseguenza, il nostro tacere in relazione con altre soggettività offre asilo ai loro pensieri, sentimenti, comunicazioni e, fondamentale, al loro essere. Alla multidimensionalità di significati e funzioni riconducibili al silenzio, emerge anche una concreta finalità e dimensione educativa, rinvenibile negli orientamenti che il silenzio assume quando diretto:

all'ispirazione – nella considerazione della creatività della parola; alla condivisione – nell'accezione di una comunicazione che accolga e affermi la presenza dell'altro; alla dialogalità – nella dilatazione di un discorso che non sia mera esibizione di dialettica; al valore del tempo – nella trasformazione dell'irruenza in capacità di attesa; alla relazione col tempo – nella percezione dell'intervallo come apertura e non delimitazione da calcolare; all'attenzione – nel sapere osservare la generatività di pensiero e parola; al ritmo – nel riconoscimento dello spazio-tempo del discorso proprio e dell'altro, in costante interazione e trasformazione (Casadei, 2021: 95).

È dunque evidente che anche il silenzio, al pari della parola, possiede una propria dimensione di significato e svolge una funzione comunicativa importante. L'attenzione alla dimensione relazionale del silenzio può essere caratterizzata da una precisa armonia con l'elemento della parola, per cui i due interlocutori impegnati nella relazione comunicativa sono in una posizione di parità. A tal proposito è importante sottolineare che vi è un intrinseco legame tra la simmetria degli interlocutori e l'equilibrio tra la parola e il silenzio. In altre parole, una relazione democratica ed eguale necessita che i soggetti coinvolti nella comunicazione siano al contempo destinatari e mittenti, cosicché nessuno dei due prevalga sull'altro.

Purtroppo, l'equilibrio tra parola e silenzio non è connaturato alla relazione

umana ed è per questo motivo doveroso riconoscere l'esistenza di modelli comunicativi antitetici. Il primo modello è quello *dialogico*, fondato sull'interazione, sullo scambio reciproco e sull'accettazione di entrambi i punti di vista, per cui gli interlocutori hanno analogamente un ruolo attivo nella comunicazione che, di conseguenza, è bidirezionale, democratica e caratterizzata da confronto e negoziazione. In questo modello comunicativo, è solo grazie all'azione attiva di entrambi i poli che è possibile co-costruire i significati del mondo e anche degli elementi costitutivi della relazione, ovvero parola e silenzio. Attraverso l'attribuzione reciproca e condivisa di senso, il silenzio rappresenta effettivamente una scelta autonoma e consapevole, una postura comunicativa assunta dall'interlocutore che esprime un messaggio e deve essere rispettato nel rapporto comunicativo. Il secondo modello è quello *monologico* e, contrariamente al precedente, non prevede che si instauri un vero e proprio rapporto comunicativo. Alla base vi è la volontà di mantenere un'asimmetria relazionale, ciò significa che uno dei due poli assume il ruolo di mittente e l'altro di destinatario. Mentre il mittente ha una posizione comunicativa attiva e che si esprime attraverso la formulazione di messaggi, il destinatario non ha funzione comunicativa, è semplicemente un soggetto passivo che recepisce quanto formulato dal mittente. Il tipo di comunicazione che si instaura tra i due soggetti è, quindi, di tipo unidirezionale, in cui la parola è, in realtà, monologo e l'individuo *parla da solo*, mentre all'altro è imposto il silenzio. Se pensiamo alla rappresentazione di un monologo, la nostra mente richiama quelle che abbiamo definito come situazioni in cui il silenzio è canonicamente concordato e immaginiamo, soprattutto, le scene del mondo del teatro o del cinema, in cui un attore parla o recita in solitudine. Se, però, il monologo viene messo in scena nelle relazioni della quotidianità, nelle quali non dovrebbe essere socialmente e culturalmente previsto che sia solo un soggetto ad essere agente comunicativo, allora prevale una sola prospettiva e il destinatario del messaggio viene eclissato, rendendo nulla la sua possibilità di contribuire sul piano comunicativo.

Rispetto al modello monologico, è interessante la posizione assunta dal filosofo Martin Buber, fondatore della filosofia dialogica, il quale, nel volume *Il principio dialogico e altri saggi*, sostiene che il monologo spesso assuma le vesti del dialogo, ma che lo faccia in modo 'stranamente contorto e indiretto', per cui due o più persone che si trovano in uno stesso luogo «parlano solo con se stessi e tuttavia si credono sottratti dalla pena del dover contare solo su di sé» (Buber, 2004: 205). È interessante come la visione del filosofo austriaco sia ben più che attuale. Ciò che definisce come monologo è caratteristico della relazione da lui denominata *Io-Esso*, che delinea in maniera emblematica i tratti distintivi di una società sempre più individualista e competitiva, in cui si vive in apparente relazione con l'alterità e non ci si rende conto che, in realtà, si è immersi nella solitudine. Ciò che prevale è il bisogno di autoaffermazione e autorappresentazione che, per realizzarsi, deve necessariamente far sì che un soggetto si imponga. Quanto si realizza è una *sopraffazione simbolica*, ovvero

attraverso la prevaricazione dell'altro è possibile affermare il proprio sé, assecondando quelli che sono i parametri di una società fondata sulla competizione, sulla performance e sulla visibilità. Il monologo, allora, è un *ripiegamento su sé stessi*, è «il sottrarsi all'accettazione adeguata dell'essere di un'altra persona, nella sua peculiarità» (Buber, 2004: 210), per cui l'altro non è un soggetto dialogante, ma un individuo passivo e silenziato, una persona-oggetto alla quale è negata la dignità nella relazione.

Sebbene fino ad ora sia emerso quanto multidimensionali, polisemici e relativi siano i significati e le dimensioni del silenzio, è fondamentale analizzarlo criticamente approfondendone le interconnessioni con il potere e il dominio sull'altro. Partendo dal presupposto che, come sottolinea Corbin (2016), il silenzio non ha un significato universale, ma è un prodotto sociale e culturale, ovvero il suo valore e la sua interpretazione variano a seconda del contesto, della cultura di riferimento e, anche, del momento storico specifico, è innegabile che sia possibile essere 'ridotti al silenzio', costretti, vincolati o condizionati ad essere privati della parola, configurando uno

stato di soggezione o subordinazione rispetto ad altri attori o al sistema sociale come nel caso di un prigioniero, di uno schiavo, di una persona sottoposta a coercizione o violenza fisica, psicologica o morale. Il silenzio diventa qui mutismo, impossibilità o incapacità di parlare, di esprimersi attraverso il linguaggio (Gasparini, 1995: 113-114).

L'iniqua distribuzione sociale del diritto di parola e, conseguentemente, la condizione di mutismo degli individui, è riconducibile al potere detenuto da parte della maggioranza di decidere le sorti partecipative degli strati di popolazione subalterni. La matrice del silenzio come dispositivo violento di controllo sociale può trovare le sue radici nella differenza di classe, nel razzismo, nella differenza di genere, nei differenti orientamenti sessuali, nelle differenti culture di appartenenza, oppure ancora sulla somma di questi plurimi aspetti identitari. Per questa ragione, è oggi necessario adottare uno sguardo intersezionale per analizzare i fenomeni di esclusione e di marginalità, al fine di provare a cogliere quante più sfumature possibili, sia rispetto al trattamento diversificato che alcuni individui o comunità subiscono a causa di caratteristiche socioculturali, sia per analizzare e decostruire le dinamiche di potere e dominio. Prima di procedere nell'analisi di alcuni esempi di silenziamento ed esclusione dalla parola, è importante fare una breve premessa sull'intersezionalità. Il termine intersezionalità è stato coniato nel 1989 da Kimberlé Crenshaw – giurista e attivista statunitense – nel paper *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Quella esposta dalla Crenshaw è una teoria giuridica e sociale che sottolinea come le donne Nere siano doppiamente discriminate, sia per la loro appartenenza di genere che per la loro

*razza*², ma che, soprattutto nelle aule di tribunale, fosse presa in esame solo una di queste dimensioni identitarie, ovvero:

a seconda della convenienza, il *focus* dei tribunali americani enfatizzava un asse: i «Neri» in termini di sesso o di classe genericamente intesi nel caso di discriminazione razziale; le «donne» in termini di razza e di classe nel caso di discriminazione sessuale. [...] In altre parole, la legge ignorava la dimensione delle identità intersecanti delle donne Nere, dimenticando che queste fossero sia Nere sia donne, e quindi soggette a discriminazione sulla base della razza, del genere e, molto più frequentemente, di una combinazione delle due dimensioni (Corbisiero & Nocenzi in Collins, 2022: XVII-XVIII).

La teoria intersezionale nasce nel contesto del femminismo nero, ovvero della *Black Feminist Theory*, con la finalità di affrontare le complessità che caratterizzano le esperienze e le relazioni formali e informali delle donne Nere, le quali subiscono oppressioni multiple. Quali sono, dunque, gli elementi della teoria intersezionale che possono risultare utili per analizzare il silenzio come dispositivo di controllo?

A tal proposito è fondamentale prendere in considerazione le idee paradigmatiche alla base della ricerca critica intersezionale formulate da Patricia Hill Collins – scrittrice e docente statunitense specializzata in razza, genere e classe – nel volume *Intersectionality as Critical and Social Theory* (2019/2022). Secondo Collins, le idee paradigmatiche dell'intersezionalità si fondano su due elementi principali: i *concetti chiave* e i *principi guida*. I concetti chiave sono i temi centrali della ricerca, analizzabili sia singolarmente sia in maniera integrata, e sono riconducibili a: la relazionalità, il potere, la disuguaglianza sociale, il contesto sociale, la complessità e la giustizia sociale (Collins, 2019/2022; Collins & Bilge, 2016). I principi guida, invece, sono indicazioni essenziali di cui tenere conto qualora si decidesse di adottare uno sguardo intersezionale, quelli individuati dalla studiosa sono:

(1) razza, classe, genere, e analoghi sistemi di potere sono interdipendenti e si sostengono reciprocamente; (2) le intersezioni tra relazioni di potere producono disuguaglianze sociali complesse e interdipendenti di razza, classe, genere, orientamento sessuale, nazionalità, etnia, abilità ed età; (3) la posizione sociale di indivi-

² All'interno del volume è adoperato il termine *razza*. Il concetto è impiegato in chiave critica e segue l'accezione sviluppata nell'ambito dei *Black Studies* e degli studi postcoloniali, in cui viene inteso come dispositivo discorsivo e politico entro cui vengono definite gerarchie sociali che legittimano le pratiche di sfruttamento, marginalizzazione ed esclusione. Non si fa dunque riferimento a differenze biologiche o essenzialiste, ma ad una categoria prodotta dai rapporti di potere che descrive i meccanismi di discriminazione e di gerarchizzazione legati alla colonialità e al razzismo strutturale.

dui e gruppi all'interno delle intersezioni tra le relazioni di potere conforma le loro esperienze all'interno del mondo sociale e il loro modo di percepirlo; (4) la soluzione dei problemi sociali in un dato contesto locale, regionale, nazionale o globale richiede un'analisi intersezionale (Collins, 2022: 64).

Quanto formulato da Collins rispetto allo sguardo intersezionale è rilevante per analizzare il silenzio poiché fornisce la cornice teorica e di indagine entro la quale orientare l'approfondimento sulla relazione dominanti-dominati e sul ruolo rivestito dal silenzio in questa dinamica di oppressione.

Un esempio al quale si potrebbe pensare per iniziare a riflettere su questo tipo di rapporti è la questione di genere. Storicamente, l'Occidente ha avuto la tendenza sociale e culturale a ritenere le donne inferiori agli uomini per diritti, qualità, status sociale e funzione sociale, anzi, si potrebbe affermare che la decostruzione di questo tipo di dinamiche sia ancora in atto e che sia una questione tuttora urgente. Vi sono numerosi studi riguardanti l'analisi del linguaggio delle società e la sua funzione escludente rispetto al genere femminile, come quelli inerenti al *sessismo linguistico* (Sabatini, 1987), ambito che prende in esame le questioni lessicali, morfologiche, sintattiche e i connotati sessuali associati al genere. Tra i filoni studiati in questo approccio alla lingua vi è l'uso del maschile sovraesteso o, anche, l'uso del maschile per professioni di prestigio, non tenendo conto del sesso della persona che pratica la professione (Robustelli, 2022). Le donne, però, oltre ad essere escluse dal linguaggio, per cui sono effettivamente vittime di un processo di silenziamento, hanno storicamente e socialmente associata alla loro appartenenza di genere il silenzio come virtù; infatti, «alle donne della classicità appartengono quindi diverse virtù, tra cui innanzi tutto l'obbedienza e la fedeltà, ma a queste virtù va certamente aggiunto anche il 'silenzio della lingua'» (Dovetto, 2010: 3). Nella storia occidentale il silenzio femminile era particolarmente stimato come valore e simbolo di femminilità, al contrario della loquacità:

stare «zitte» nella sfera pubblica era una qualità apprezzata e incoraggiata nelle donne. Non interrompere gli uomini o rimanere in silenzio davanti alle conversazioni maschili che abitualmente alludevano alla sfera pubblica e al dominio delle vite a loro affidate. La morale tra il dentro e il fuori l'ambiente domestico è sempre stata differente e ha contribuito ad alimentare un silenzio e una educata insicurezza nelle donne, a livello strutturale (Zafra in Vassallo, 2023: 6).

Esemplare di questa attribuzione valoriale è il mito romano della Dea Tacita, raccontato da Ovidio nel secondo libro dei *Fasti*. Tacita, originariamente, era una naiade di nome Lara, Lala o Larunda, punita da Giove per aver parlato troppo. La sua indiscrezione rispetto ai sentimenti provati dal Dio nei confronti

della sorella Giuturna portò il re degli dèi a strapparle la lingua, riducendola, appunto, al silenzio. Come se non bastasse, la Dea viene affidata al Dio Mercurio, il quale, consapevole della sua impossibilità di parlare, le usa violenza, così:

Lara, diventata Tacita, resta incinta di due gemelli. La punizione raggiunge la cristallina perfezione della condanna eterna: partorisce figli divini, numi che tutelano il perimetro domestico, entro cui ogni donna deve stare. Lei stessa assume ora natura divina: sarà per sempre pregata dalle generazioni a venire come Dea del Silenzio, protettrice dalla calunnia (Polla-Mattiot, 2019: 78).

In questo caso il silenzio viene imposto a Lara, poi Tacita, perché punita della sua impudenza nel parlare alla sorella per difenderla dai possibili abusi di un uomo. Se teniamo conto della funzione educativa che i miti e le storie rivestivano nella cultura classica, allora è evidente quale sia il messaggio che si voleva trasmettere: qualora una donna sia troppo loquace verrà inevitabilmente punita, per cui è opportuno che non si esponga troppo, così che possa vivere 'liberamente', ma preferibilmente in silenzio e assecondando i desideri maschili.

Un altro modello di femminilità silenziosa, in cui il mutismo assume ancor più chiaramente i tratti di una virtù etica e morale, è contenuto nella fiaba popolare tedesca *I sei cigni*, scritta dai fratelli Grimm e inclusa nella raccolta *Fiabe del focolare* (1812–1815). La fiaba racconta di un re vedovo con cinque figli maschi e una figlia femmina. Temendo per la sicurezza dei suoi figli dopo un secondo matrimonio forzato, il re decide di nasconderli in un castello isolato. La nuova moglie, in realtà una strega, scopre il nascondiglio e lancia una maledizione che trasforma i sei fratelli in cigni. Tuttavia, la figlia riesce a sfuggire all'incantesimo e, rimasta illesa, scopre come spezzare il sortilegio: dovrà rimanere in silenzio per sei anni e tessere camicie di ortica per ciascun fratello. Nonostante le enormi difficoltà, la giovane mantiene il voto, anche quando viene accusata ingiustamente di stregoneria e condannata al rogo. Neppure in quel momento rompe il silenzio, restando fedele al suo compito. La fiaba si conclude con un lieto fine: la maledizione viene spezzata, i fratelli tornano umani e la giovane riesce a dimostrare la propria innocenza. In questo caso, il silenzio della protagonista non è solo salvifico, ma si rivela una prova di amore, forza morale e virtù. Disposta a sacrificare non solo la propria voce, ma anche la vita, la protagonista incarna un ideale femminile in cui il silenzio è simbolo di dedizione e purezza.

È evidente come tacere per le donne sia un destino scritto nella storia e nel loro corpo. Essere donne comporta il silenzio che «non riguarda solo la dimensione del dire, la comunicazione di quel che si pensa o sente. L'assenza è più profonda e precede la facoltà di parola. Esiste una sorta di insonorizzazione culturale delle istanze singolari e identitarie, che condanna all'insigni-

ficanza il particolare e il personale» (Polla-Mattiot, 2019: pos. 78). La pratica del *women silencing* – ovvero il silenziamento sistemico delle donne – si realizza su vari piani sociali e per comprendere al meglio l'esclusione delle donne dalla parola pubblica è necessario considerare il ruolo del dispositivo educativo. L'educazione è cruciale nella riproduzione delle dinamiche di potere che operano all'interno della società (Althusser, 1976; Bourdieu & Passeron, 2006; Davis, 1981/2018a; Foucault, 1975/2014; Freire, 1968/2018; hooks, 1994/2020; Illich; 1971/2019) e, per quanto riguarda il genere, l'esperienza di esclusione educativa delle donne ne è un esempio. Pensiamo, a tal proposito, a come nel Medioevo le donne, a meno che non appartenessero ad un ceto sociale nobile e benestante, non avessero alcun accesso all'istruzione. In questo periodo, uomini e donne dei ceti popolari erano analfabeti e, per questa ragione, fortemente dipendenti dalla comunicazione orale ad opera degli istituti educativi dell'epoca, i quali promuovevano una visione della società determinista e rigidamente strutturata secondo ruoli sociali immutabili. In altre parole, le donne erano costrette a ricoprire il ruolo sociale a loro destinato – prima figlie, poi mogli e, infine, madri – e ad essere confinate nell'ambito domestico. Oltre all'elemento del genere, è possibile notare come anche quello della classe abbia concretamente influito sulle opportunità educative delle donne nella storia. Sebbene comunque vincolate ad un tipo di educazione fortemente finalizzata al mantenimento dei ruoli di genere nella società, almeno le donne benestanti avevano l'opportunità di imparare a leggere e scrivere e di entrare in contatto con realtà differenti dalla propria, anche se è opportuno e necessario evidenziare che accedere all'educazione non equivaleva in alcun modo all'acquisizione di una voce. Le donne appartenenti ai ceti popolari erano, invece, totalmente escluse dai percorsi di istruzione e silenziate dalla cultura dominante.

Un primo moto di cambiamento rispetto alla visione delle donne nella società risale alla fine del 1700, grazie a figure come quella di Olympe de Gouges che nel 1791 scrisse la *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*. Il documento da lei redatto era in risposta alla *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* pubblicato nel 1789. Potrebbe essere considerata come una pioniera del femminismo occidentale proprio per questo suo lavoro, dedicato alle madri, alle figlie e alle sorelle francesi che chiedevano una maggiore partecipazione politica e pari dignità dell'uomo. La scrittrice e drammaturga francese chiedeva che alle donne, così come era per gli uomini, fossero riconosciuti i diritti naturali, tra cui la libertà, la proprietà, la sicurezza e, soprattutto, la resistenza all'oppressione. È chiaro che inizia un nuovo periodo di definizione sociale e politica per le donne, le quali cominciano, effettivamente, a partecipare maggiormente alla vita pubblica, ma è anche vero che, nonostante ciò, l'accesso all'istruzione era ancora un privilegio per pochi e, tendenzialmente, appartenenti al genere maschile.

Parlando ora del contesto italiano, nel 1859 fu promulgata la Legge Casati che introdusse l'obbligo e la gratuità della scuola elementare per entrambi i

sessi. L'obbligatorietà del biennio delle elementari aveva l'obiettivo di contrastare il fenomeno dell'analfabetismo, dando avvio al

lento superamento di quel pregiudizio che riteneva l'alfabetizzazione inutile quando non addirittura pericolosa per le donne: l'istruzione elementare obbligatoria comportò per le bambine del nuovo Regno, pur con tutte le diversità presenti nelle varie aree geografiche, l'uscita dalle mura domestiche per frequentare un luogo pubblico e laico dove studiare (Gaballo, 2016: 117).

Va sottolineato, però, che la parità di genere era introdotta nell'obbligatorietà della frequenza scolastica, ma certamente non nei contenuti didattici, i quali perpetuavano la volontà di mantenere la donna legata al suo ruolo sociale imposto. Infatti, mentre i loro coetanei maschi studiavano materie scientifiche, come i fondamenti della geometria, alle donne era riservato l'insegnamento dei *lavori donneschi*. In altre parole, questo primo tentativo di uguaglianza, in realtà, ha reso ancora più evidenti ed esplicite le differenze di genere e le aspettative sociali, istituzionalizzandole all'interno dei sistemi scolastici.

Un altro importante passaggio storico per l'accesso all'educazione da parte delle donne si realizzò nel 1875, quando, tramite il regolamento Borghi, ottennero le stesse condizioni di iscrizione e frequenza alle università da sempre detenute dagli uomini, in quanto

prima di allora esse potevano accedere solo occasionalmente alle aule universitarie se esplicitamente invitate ad ascoltare prolezioni o ad assistere a lezioni di illustri professori, oppure potevano iscriversi ad alcuni corsi, frequentarli come uditrici e anche sostenere esami, dai quali però ricavano un attestato che non aveva valore legale, ma che poteva valere ad esempio come prestigiosa referenza per un posto da istitutrice o per essere assunte nei tanti istituti privati per l'educazione delle signorine o negli educandi. [...] L'ammissione a pieno titolo delle ragazze all'università aprì loro uno scenario completamente nuovo e forse anche in parte imprevisto: innanzi tutto, per frequentare l'università occorreva conseguire il diploma del liceo classico, rimasto rigorosamente maschile fino a quel momento [...] inoltre, conseguita la laurea, avrebbe dovuto aprirsi per loro la possibilità di esercitare una libera professione retribuita, con una conseguente indipendenza economica e controllo sulla propria vita che avrebbe modificato anche i tradizionali equilibri sociali. (Gaballo, 2016: 126-127).

Nonostante ciò, è necessario sottolineare che l'accesso formale alle università non coincideva con un'autentica possibilità di formazione. Questo breve e denso *excursus* storico sull'educazione femminile è un chiaro esempio di silen-

ziamento sociale: le donne, considerate subalterne alla figura maschile, non devono possedere i medesimi diritti degli uomini poiché ne conseguirebbe che avrebbero eguale potere, per questa ragione è stato loro impedito l'accesso al sapere, equivalente ad avere accesso a una cittadinanza partecipata e attiva. L'educazione diviene campo strategico del dominio per l'assoggettamento delle donne e per perpetuare la cultura del silenzio che le riguarda.

Sebbene il quadro storico delineato ci porti, oggi, a poter affermare di aver fatto significativi progressi nell'accesso all'istruzione delle donne, persistono ancora forme sottili di esclusione simbolica e culturale femminile, che ne perpetuano il silenziamento attraverso, ad esempio, curriculum androcentrici, l'assenza di modelli femminili nei saperi legittimati e la persistente disuguaglianza nel rivestire ruoli di potere. Inoltre, a livello globale, vi sono ancora oggi molti Paesi in cui a bambine e ragazze continua a essere negato o fortemente limitato l'accesso ai sistemi di istruzione. Come riportato nel report di *Save The Children Build Forward Better. 2022 Briefing* (2022), i Paesi in cui i sistemi educativi e di istruzione sono gravemente compromessi sono 100, di cui 4 a rischio estremo. Nello specifico, gli indicatori che concorrono a definire tali rischi riguardano: l'esposizione e la vulnerabilità ai cambiamenti climatici; l'accesso dei minori all'istruzione in situazioni di crisi umanitaria e conflitti armati, l'attacco agli organi di istruzione e il numero di bambini sfollati; la disoccupazione giovanile; i risultati di apprendimento e l'accesso a Internet dei bambini e dei minori in età scolare; la percentuale di minori in età scolare primaria; la copertura vaccinale anti-Covid e la priorità alla vaccinazione degli/delle insegnanti.

Tra i Paesi considerati a rischio estremo, ovvero Afghanistan, Sudan, Somalia e Mali, emerge un dato particolarmente allarmante riguardo alla differenza di genere e l'istruzione scolastica: se per i bambini di sesso maschile il diritto all'istruzione risulta fortemente compromesso, alle bambine è del tutto negato. Un esempio eclatante del silenziamento femminile attraverso il dispositivo dell'esclusione educativa è quello dell'Afghanistan, dove da oltre tre anni vige il divieto di istruzione secondaria per le ragazze, per cui circa 2,2 milioni di giovani afgane sono private del diritto allo studio³, impedendo loro di apprendere, costruire un'identità autonoma, partecipare alla vita pubblica ed essere indipendenti. La questione afgana, così come quella di altri Paesi, chiarisce in maniera inequivocabile come il potere sociale e politico sfrutti apertamente i sistemi educativi per farne dispositivi di controllo e di cancellazione del femminile, riducendo le donne al silenzio. Non è un caso, allora, che delle 750 milioni di persone analfabete, due terzi siano costituite da donne (UN, 2019), rinforzando quel legame ancora attuale tra silenziamento, esclusione scolastica e sistemi di potere che vedono le donne come vittime dell'apparato di esclusione e marginalizzazione strutturale.

³ UNICEF, Afghanistan: 2,2 milioni di ragazze senza istruzione scolastica [24 marzo 2025], disponibile al link: <https://www.unicef.ch/it/attualita/statements/2025-03-24/afghanistan-2-2-milioni-di-ragazze-senza-istruzione-scolastica> (Consultato il 10 luglio 2025).

Come ci rammenta Kimberlé Crenshaw, però, nell'equazione non si può considerare solo il genere, ma è imperativo cogliere e teorizzare la simultaneità di – quantomeno – razza e genere come processi sociali di definizione identitaria e sociale (Crenshaw, 1989, 1991). Sono rilevanti, allora, le voci di donne *Black*, delle *women of color*, delle donne migranti e non occidentali, le quali, tramite le loro testimonianze, hanno evidenziato come storicamente, culturalmente e socialmente, il silenziamento e la *razzializzazione*⁴ aderiscano al medesimo modello eterocentrico e eurocentrico. Nelle identità complesse, la pratica del *silencing* si realizza su più piani:

- la privazione della parola nell'autodeterminazione del sé. Il peso del mutismo imposto ha costretto le persone marginalizzate ad abituarsi a essere definite da coloro che detengono il potere, assumendo categorie e funzioni sociali che ne hanno impedito il processo di definizione del sé in maniera autonoma. Come riporta bell hooks in *Elogio al margine. Scrivere al buio*, il percorso di riappropriazione di una voce per l'autodeterminazione è molto complesso e doloroso: «ho affrontato il silenzio e l'incapacità di essere articolata. Quando dico che queste parole scaturiscono dalla sofferenza, mi riferisco alla lotta personale che si conduce per definire la posizione da cui si dà voce – lo spazio del teorizzare» (hooks & Naidotti, 2020: 57);
- l'oggettificazione identitaria, per cui le persone marginalizzate e escluse rifiutano gli spazi di parola e confronto, perché comunque funzionali alla permanenza delle differenze, in cui è sempre chi domina a definire il contenitore tematico, le parole da adottare e il ruolo di chi è invitato al tavolo della discussione. Allora, come dichiara Kübra Gümüşay, giornalista, attivista e scrittrice di origini turco-tedesche, «non parliamo se siamo oggetti. Non parliamo se i temi sono prestabiliti. Non parliamo se dobbiamo farlo in vece di un collettivo. Siamo senza parole» (Gümüşay, 2021, pos. 834-852).

Come emerso, le dinamiche di silenziamento identitario e sociale non si esauriscono nella sfera personale e individuale, ma si intrecciano con i processi collettivi di rimozione ed esclusione. Il silenzio sociale comandato ai popoli, ai gruppi e alle classi considerate subalterne si struttura come un meccanismo sociale e culturale ampio, finalizzato ad occultare e distorcere le memorie e le identità dei gruppi considerati *altro* da quello dominante. In questa prospettiva è fondamentale il contributo di Aleida Assmann, la quale, nel suo studio sulla memoria culturale e il dimenticare, analizza il silenziamento come pratica di oblio e individua tre forme di silenzio che si manifestano in società segnate da traumi storici, abusi di potere o violenze collettive (2019: 51-52):

⁴ Il termine 'razzializzazione', nato nell'ambito della disciplina sociologica, deriva da 'razza' e si riferisce al processo attraverso il quale a un gruppo di persone vengono attribuite caratteristiche, spesso negative, sulla base di presunte differenze biologiche, culturali o sociali, che vengono considerate fisse e immutabili. Questo processo implica la creazione di gerarchie sociali e di relazioni di potere basate su queste differenze, portando a discriminazione, esclusione e, in alcuni casi, violenza.

1. il silenzio *complice della società*, attuato dalla collettività, dai testimoni, dalle istituzioni e dall'opinione pubblica con la finalità di proteggere chi commette gli abusi, per cui c'è una volontà sociale condivisa di celare la verità, anche a scapito della protezione e dei diritti delle vittime, di evitare i conflitti, di mantenere lo status quo e di non disturbare l'ordine costituito;
2. il silenzio *sintomatico delle vittime traumatizzate*, attuato come meccanismo inconscio di autodifesa che, pur non portando alla verbalizzazione e all'elaborazione del trauma, può comunque emergere a livello comportamentale o psicosomatico;
3. il silenzio *difensivo*, attuato dagli autori degli abusi e delle violenze con la finalità di proteggersi. È una forma di silenzio strategico, per cui il passato scomodo viene nascosto da chi detiene il potere.

Avere coscienza del ruolo sociale e educativo del silenzio e della possibilità che venga usato per consolidare forme di oppressione sociale per il mantenimento delle disuguaglianze, è essenziale. Tale consapevolezza può condurci a risignificare le esperienze di silenziamento vissute dagli *altri* per accreditare al silenzio un nuovo potere trasformativo, che diviene «esperienza trasversale di attenzione, finezza e apertura in grado di situare la persona al sorgere del movimento del pensiero, del suono e della parola» (Casadei, 2021: 95). Adottando una prospettiva trasformativa, allora gli educatori e le educatrici possono assumere una duplice postura, fortemente politica, nel concepire gli ambienti educativi come luoghi di libertà e costruzione dell'identità. La prima posizione è quella definita nel volume *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (2012), ovvero

poter raccontare: si è detto prima che la vita resta invisibile se non narrata. Per meglio comprenderlo, pensiamo alle condizioni di vita di coloro i quali vivono ai margini, del mondo così come delle città, a coloro i quali sono protagonisti e autori di storie difficili, complesse, storie scomode. Per loro il silenzio equivale all'invisibilità, e l'invisibilità all'*inesistenza*, intesa come esistenza negata. Chi lavora con la grave marginalità sa quanto potere esiste nella possibilità di dare voce a queste storie, di renderle nuovamente presenti al mondo, di renderle ancora vivibili (Biffi, 2012: p. 81).

La seconda posizione è quella che, ancora più della precedente, è oggi indicata da parte delle persone marginalizzate, escluse e categorizzate, come quella più giusta da adottare: il silenzio. Come suggerisce Oiza Queens Day Obasuyi in *Corpi estranei*:

è necessario dare alla luce nuove narrazioni, cercando di comprendere un punto di vista differente e una diversa chiave di lettura

della società in cui viviamo. Forse è il caso di concedersi qualche momento di silenzio, ascoltare e dare voce, spazio e visibilità alle persone che ci sono sempre state, ma che per troppo tempo sono state ignorate. Affinché non siano più dei corpi estranei (2020: 126-127).

Le rivendicazioni di spazi e momenti di parola, confronto, discussione ed elaborazione autogestiti sono sempre più frequenti e, forse, sono proprio gli ambienti educativi e le professionalità che vi operano le prime che dovrebbero rispondere a queste istanze.

1.2 La parola come dispositivo educativo

Le parole sono importanti, e lo sono per tante ragioni. Nel quotidiano le persone comunicano di continuo e lo fanno principalmente attraverso l'articolazione di parole e frasi che, in base al contesto, al nostro interlocutore e al tipo di relazione che intratteniamo, portano gli individui a selezionare un lessico – e una postura comunicativa – che risulta più o meno specifico, formale o intimo. Tullio De Mauro, in *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire* (1980), definisce la scelta delle parole più adatte come una sorta di *costrizione alla libertà*:

è evidente la libertà di scelte diverse che abbiamo nel momento in cui decidiamo di usare le parole.

Possiamo scegliere parole più o meno locali, più o meno generalizzate; parole più o meno informali; parole che diciamo soltanto tra noi o che destiniamo ad altri, parlando o scrivendo, dai microfoni o dagli schermi, in una lettera o su un quotidiano a grande diffusione.

Ogni volta che usiamo le parole, anche se non ne siamo ben consapevoli, siamo, per dir così, costretti a fare delle scelte. Siamo costretti ad essere liberi.

Questo è lo 'stile': è il modo in cui, dato un senso da esprimere in parole, organizziamo le parole in frasi e le frasi in discorso.

Chi dice scelta dice stile e viceversa. Ma, certo, scelta non vuole dire capriccio. Al contrario, vuole dire utilizzazione coerente dei mezzi verbali che abbiamo nella situazione in cui ci troviamo (De Mauro, 1980: 117).

Quanto affermato dal linguista, lessicografo e saggista è interessante perché apre a una duplice riflessione sulla parola e sul suo legame con la libertà. Da un lato, la libertà viene esercitata quotidianamente dalle persone nel momento in cui scelgono le parole. Se contrapposto al precedente ragionamento sul si-

lenzio – inteso come negazione della parola, privazione e imposizione –, allora il legame parola-libertà assume una connotazione particolarmente significativa. Dall'altro lato, la seconda riflessione riguarda un'accezione di libertà che non è assoluta, ma è pur sempre vincolata dalla società e dalla cultura. Per meglio chiarire questo punto, può essere utile leggere le prime righe della definizione della parola 'libertà' proposta dall'enciclopedia Treccani, che recita:

capacità del soggetto di agire (o di non agire) senza costrizioni o impedimenti esterni, e di autodeterminarsi scegliendo autonomamente i fini e i mezzi atti a conseguirli. La libertà può essere definita in riferimento a tre elementi: il soggetto o i soggetti di libertà (*chi* è libero), i campi entro cui essi sono liberi (definiti dai vincoli), gli scopi o i beni socialmente riconosciuti che si è liberi di perseguire (*che cosa* si è liberi di fare)⁵.

La libertà dipende sempre da quanto può essere effettivamente esercitata, sulla base dei vincoli che ci condizionano e limitano, ma anche a seconda delle azioni che possono essere compiute senza infrangere alcuna condizione di libertà. Con riferimento specifico alla parola nella sua veste comunicativa, allora la nostra libertà è condizionata, ad esempio, dalla formalità del contesto, il quale suggerisce la persona a selezionare termini adatti e appropriati alla situazione. Inoltre, anche il tipo di relazione, lo status sociale che ciascuno dei partecipanti ricopre e la simmetria o l'asimmetria relazionale influenzano e orientano le scelte linguistiche. Per questa ragione in un colloquio di lavoro si utilizzano espressioni formali, si adotta un linguaggio professionale e controllato e si tende ad evitare espressioni di natura colloquiale. Al contrario, se si sta interagendo con una persona con la quale si intrattiene un rapporto di amicizia si adottano parole intime, che rivelano la confidenza che intercorre tra i due interlocutori, per cui il linguaggio è colloquiale e ricco di espressioni di natura informale e familiare.

Allora, se è possibile affermare che esiste un certo grado di libertà nello scegliere le parole con cui mandare messaggi e interagire, è anche vero che questa libertà non è assoluta. Le parole non sono mai del tutto libere, ma rispondono a codici condivisi e sono espressione di vincoli sociali e culturali. Non è un caso che la massima libertà di parola per la persona si realizza nel parlare a sé stessa, questo perché «non abbiamo limiti nel linguaggio interiore. Nessuno può venirci a dire “sbagli”, “dovresti parlare in quest'altro modo”, “attento, stai parlando dialetto”. Nessuno può rimproverarci di essere troppo informali o, al contrario, troppo formali. Siamo liberi con noi stessi» (De Mauro, 1980: 116).

A partire dalla libertà di parola, si genera la riflessione sul potere del

⁵ Treccani, Definizione 'Libertà', Dizionario di filosofia (2009). Disponibile al link: < [https://www.treccani.it/enciclopedia/liberta_\(Dizionario-di-filosofia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/liberta_(Dizionario-di-filosofia)/) > (Consultato il 12 luglio 2025).

dispositivo linguistico in ambito educativo, cercando di definirne quelli che sono gli elementi chiave. Nel contesto scolastico e formativo, la parola ha funzioni plurime e, per questo, può essere analizzata in base alle differenti definizioni e declinazioni che assume in un dato momento e sulla base delle specifiche aspettative per cui viene utilizzata. Innanzitutto, la parola è il principale dispositivo tramite cui avviene la *trasmissione dei saperi*. Mediante il linguaggio, educatori e educatrici, insegnanti, formatori e formatrici hanno modo di spiegare nuove materie o nuovi argomenti agli studenti e alle studentesse, di tramandare i valori culturali e sociali condivisi, di insegnare le norme di comportamento adeguate, di narrare storie e biografie. Intendendo la parola in senso ampio, la trasmissione dei saperi non avviene solo tramite la comunicazione verbale, ma anche attraverso la parola scritta, facendo sì che le conoscenze permangano nel tempo, che siano fruibili in qualsiasi momento e che siano accessibili a un pubblico più ampio, superando i confini fisici e temporali della lezione in presenza. È così che la parola, orale e scritta, non può essere definita solo come strumento comunicativo, ma anche come dispositivo che veicola le informazioni, i messaggi e le relazioni in un più ampio processo di costruzione di significati, di acquisizione di conoscenze e, anche, di diffusione culturale.

Riguardo all'aspetto culturale, è doveroso sottolineare che non si possono separare la parola e l'atto comunicativo dalla cultura, perché quest'ultima ne influenza i significati e, al contempo, le condizioni. Cultura e parola nella trasmissione dei saperi sono, allora, radicalmente interconnesse. A tal proposito è fondamentale la riflessione di Jerome Bruner, il quale, in riferimento alla parola e alla relazione educativa che ne deriva, osserva che:

la cultura in questo senso è *superorganica*⁶. Ma modella anche la mente dei singoli individui. La sua espressione individuale è legata al *fare significato*, all'attribuzione di significati alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete. Fare significato implica situare gli incontri con il mondo nel loro contesto culturale appropriato, al fine di sapere "di cosa si tratta in definitiva". Benché i significati siano "nella mente", hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati. È questa la collocazione culturale dei significati che ne garantisce la negoziabilità e, in ultima analisi, la comunicabilità. Il punto non è se esistano o meno dei "significati privati"; quello che conta è che i signifi-

⁶ Il concetto di *cultura superorganica* è stato coniato dall'antropologo Alfred L. Kroeber (1917), 'The Superorganic', in *American Anthropologist*, 19(2), pp. 163-213. Si riferisce all'idea che la cultura sia un'entità indipendente e superiore agli individui che la compongono. In altre parole, la cultura non è semplicemente la somma delle azioni e delle credenze dei singoli, ma un sistema complesso con una sua propria dinamica e logica. Per questa ragione, la cultura non può essere spiegata tramite l'indagine della mente e della psicologia di un singolo individuo, nonostante ne plasmi le esperienze e le azioni.

cati costituiscano la base dello scambio culturale. In quest'ottica il conoscere e il comunicare sono per loro stessa natura profondamente interdipendenti, direi anzi praticamente inseparabili (Bruner, 2009: 17).

Quanto afferma Bruner è essenziale per analizzare la parola come dispositivo di trasmissione dei saperi negli ambiti educativi e scolastici, ponendo al centro il processo di attribuzione di significati, il quale si articola su tre differenti, sebbene profondamente dipendenti, processi:

1. *individuale*, in quanto ogni persona produce significati percepiti come interiori e personali;
2. *culturale*, dato che l'attribuzione di senso dipende dalla collocazione dell'esperienza individuale nel proprio contesto culturale;
3. *condiviso*, perché l'aderenza alla dimensione culturale fa sì che i riferimenti collettivi nascano dalla comunione dei saperi e dalla discussione, attività e pratiche profondamente radicate nell'incontro con l'alterità.

Un altro autore il cui contributo arricchisce e rafforza ulteriormente la discussione rispetto al legame tra la parola, la cultura e la trasmissione educativa è Lev Semënovič Vygotskij. Nel libro postumo *Pensiero e linguaggio* (1934/2008), l'autore definisce il linguaggio come un potente strumento di organizzazione della realtà e di trasmissione culturale. Per lo psicologo russo, la comunità e il linguaggio sono determinanti per lo sviluppo cognitivo, risultato proprio delle relazioni sociali che si intrattengono. Tra parola e formazione dei concetti vi è un legame implicito, sostenuto dal processo di *interiorizzazione*, secondo cui l'individuo fa propri i significati della cultura grazie all'acquisizione interiore dei mediatori simbolici, primo fra tutti il linguaggio, che consentono il passaggio dell'interpsichico all'intrapsichico. In altre parole, ogni individuo acquisisce nuove competenze proprio grazie alle relazioni e alle esperienze che fa nel mondo e con le altre persone. Allora, «ogni parola detta o scritta, vecchia o nuova, insomma, non è mai soltanto una parola: è la sintesi di mentalità ricevute in eredità, di scoperte individuali anche geniali, di luoghi comuni, così come di raffinate e dote revisioni» (Demetrio, 2012: 31).

La trasmissione dei saperi attraverso la parola può avvenire a condizione che si verifichi la *relazione con l'alterità*, secondo elemento chiave della parola in educazione. L'aspetto della relazionalità comunicativa è fondamentale per provare la centralità di un'educazione linguistica e della parola che abbia a cuore i cambiamenti delle società attuali. Oggigiorno, la parola educativa deve considerare che la cultura di un determinato contesto non è mai una, ma è dinamica, esito del dialogo tra le molteplici culture che la compongono e con le quali si entra continuamente in contatto, questo perché «il mondo diviene sempre più un tutto. Ciascuna parte del mondo fa sempre più parte del mondo, e il mondo in quanto tale è sempre più presente in ciascuna delle sue parti» (Morin & Kern, 1994: 23). Il contesto educativo è terreno fertile per

questo incontro tra identità e culture complesse perché, prima di tutto, vi è l'obbligo di frequenza scolastica, che in Italia riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni e, in secondo luogo, anche all'infuori dei sistemi scolastici istituzionali, le realtà con una missione educativa sono luoghi di incontro e relazione fondamentali.

Per spiegare come avvenga l'incontro con culture *altre* e con le quali, attraverso la parola, vengono negoziati nuovi significati, è utile riportare l'esempio della relazione con chi è *altro da noi* nei contesti educativi. Nel panorama italiano, quella che oggi può essere considerata l'identità che più di tutte incarna l'alterità è quella della persona migrante, che nell'ambiente scolastico è rappresentata dagli studenti e dalle studentesse con *background* migratorio, anche detti 'con cittadinanza non italiana'. Ogni anno il Ministero dell'Istruzione e del Merito pubblica il report 'Gli alunni con cittadinanza non italiana'; per quanto riguarda l'anno scolastico 2022-2023 i minori rientranti in questa definizione e iscritti a scuola risultano essere 914.860, dei quali il 65,4% è rappresentato da studenti e studentesse di seconda generazione⁷ e il 44,4% non ha origine europea⁸. Sono circa 200 i Paesi di cui sono originari/e gli studenti e le studentesse dell'indagine, impreziosendo enormemente il panorama culturale della scuola italiana. Sebbene sia evidente che l'incontro con l'alterità è una risorsa educativa reciproca, un progetto comune di convivenza, un processo identitario aperto che mette in discussione sé stessi e le società (Fiorucci & Catarci, 2015; Morin, 1999; Santerini, 2017), lavorare sul piano delle differenze richiede una particolare attenzione alle parole e all'educazione linguistica. In questi casi, ad esempio, insegnanti e figure educative dovrebbero provvedere a selezionare adeguatamente il lessico da adoperare in aula, così da diventare veri e propri mediatori e mediatrici tra culture e identità. Inoltre, è fondamentale avere consapevolezza che, tramite la parola, emerge la visione pedagogica che si ha del lavoro educativo, il quale non è mai neutro o neutrale (Freire, 1968/2018) e, proprio per questo, è imperativo che educatori, educatrici e insegnanti si impegnino per creare un clima relazionale basato sul reciproco riconoscimento (Demetrio, 2012).

La scuola e i contesti educativi, però, non sempre sono costituiti da persone pienamente consapevoli del potere della parola e tantomeno delle ripercussioni concrete e palpabili che una negligenza in questo campo può comportare. A tal proposito, è molto interessante la critica alla scuola italiana mossa da Tullio De Mauro in *L'educazione linguistica democratica* (2018). All'interno del volume, l'autore definisce il linguaggio come centrale nella vita sociale e indivi-

⁷ Con il termine *italiani di seconda generazione* si intendono i figli di persone immigrate in Italia, che sono nati in Italia o che sono giunti nel Paese in età prescolare, completando qui la loro formazione primaria.

⁸ Ministero dell'istruzione e del merito, Gli alunni con cittadinanza non italiana anno scolastico 2022/2023, pubblicato l'8 agosto 2024. Disponibile al link: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484>.

duale, sottolineando anche come questo sia essenziale per la mobilità sociale nello spazio linguistico e culturale, che dovrebbe essere garantita in modo eguale. Affinché vi sia la concreta possibilità che tutte le persone vengano riconosciute nelle loro abilità linguistiche e che, di conseguenza, siano libere di muoversi nella società, la scuola dovrebbe fondare l'educazione linguistica sul riconoscimento dell'importanza di ogni lingua – includendo dialetti, lingue straniere, le lingue dei segni, i linguaggi non verbali, ecc. – nei contesti educativi. Anche perché, l'Italia è caratterizzata da una enorme ricchezza linguistica, infatti nella penisola coesistono l'italiano come lingua ufficiale, i dialetti, le lingue minoritarie e quelle di più recente acquisizione, parlate da persone con *background* migratorio. Ad esempio, per quanto riguarda le lingue minoritarie, quelle riconosciute sono dodici e sono connotate da una forte impronta storica. Ne fanno parte le lingue di confine – valdostano, ladino, lingue germanofone (carinziano, cimbri, mocheno, tedesco e walser) e sloveno –, le lingue delle comunità storiche – arbëreshë/albanese, lingue ellenofone (parlate in Calabria e in Puglia), franco-provenzale, catalano, croato, occitano –, alcune delle quali particolarmente vulnerabili e a rischio di estinzione a causa del numero esiguo di parlanti e dell'abbandono nell'uso quotidiano. Infine ci sono quelle parlate in regioni specifiche, come il sardo, consolidatosi a causa dell'insularità e dell'isolamento dalla regione, permettendo il mantenimento linguistico regionale, o il friulano⁹. Il valore sociale delle lingue¹⁰ minoritarie italiane, grazie alle leggi regionali e alla legge nazionale n. 482/99, è passato dall'essere connotato da un forte complesso di inferiorità e di subordinazione all'idioma nazionale, ad un nuovo prestigio. Ciò che è accaduto con le minoranze linguistiche italiane è auspicabile che accada anche per i dialetti e le lingue migranti/straniere, in quanto equivarrebbe all'adesione ad un approccio linguistico *plurilingue*, inteso sia come compresenza di linguaggi di diversa natura – verbale, gestuale, iconico, ecc. – e sia come lingue diverse. La scuola italiana è, però, monolingue, ovvero:

⁹ Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico Bilancio dei primi sei anni di attuazione, Annali della pubblica istruzione 5-6-2006. Consultabile al link: <https://www.lavplu.eu/central/bibliografie/annali_56_2006.pdf>.

¹⁰ La lingua, così come altri sistemi sociali, può rappresentare un aspetto utile alla gerarchizzazione e alla discriminazione. In tal senso è interessante la formulazione del concetto di *ambiente linguistico* (Grin, 1999), ovvero lo spazio territoriale in cui vive una popolazione che parla una o più lingue. Secondo questa teoria, le relazioni convenzionali e codificate socialmente determinano il valore e lo status sociale di ogni idioma. Ad esempio, si potrebbe presumere che in Italia l'ambiente linguistico sia strutturato secondo questa gerarchia: al vertice si collocano l'italiano, in qualità di lingua ufficiale e nazionale, e l'inglese, lingua straniera privilegiata e con un alto prestigio sociale a livello internazionale. A un livello inferiore si trovano le lingue minoritarie riconosciute, seguite dai dialetti, ritenuti sinonimo di una bassa scolarizzazione. Infine, ci sono le altre lingue straniere, parlate solitamente dalle comunità migranti e che subiscono anche una classificazione implicita per cui non tutte le lingue straniere hanno il medesimo status e prestigio. Questa ulteriore classificazione è il riflesso di stereotipi radicati e meccanismi di potere sociale che emergono anche nell'ambito linguistico.

privilegia la produzione a scapito della ricezione e comprensione, l'espressività verbale a scapito d'ogni altra forma d'espressione e manipolazione, uno stile unico rispetto alla pluralità di stili propri delle società complesse sulla base di uno solo degli idiomi presenti nella società (De Mauro, 2018: 74-75).

Inoltre, Tullio De Mauro, in occasione del convegno del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) del 1975, elabora le *Dieci Tesi* – poi riadattate dal GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) – nelle quali vengono delineate le caratteristiche che dovrebbe avere una scuola fondata sulla *parola democratica*. Nelle *Dieci Tesi* si tratteggiano due specifici approcci pedagogici della scuola e dell'educazione linguistica: il primo è tradizionale e incarna una dimensione educativa della parola basata sull'insegnamento della 'buona lingua', le cui caratteristiche sono riportate nelle tesi 'V. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale', 'VI. Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale' e 'VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale', e consistono in (De Mauro, 1977; Ferreri 2014; GISCEL, 2007):

- a. la settorialità della materia, per cui l'italiano viene studiato solo nelle ore dedicate e non vi è trasversalità dell'insegnamento;
- b. la centralità della produzione scritta a danno della produzione orale;
- c. la produzione scritta finalizzata all'elaborazione di un argomento, a scapito di altre abilità di scrittura come la produzione di schemi o la scelta di un lessico e di uno stile adeguato all'ipotetico lettore;
- d. la riduzione della lingua ad analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche;
- e. il disinteresse nel conoscere e nel tenere conto della realtà di appartenenza di studenti e studentesse, ovvero della colloquialità quotidiana e dell'uso del dialetto, perciò si «trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana» (Ferreri, 2014, pos. 159);
- f. la mancata considerazione del rapporto tra capacità verbali, simboliche ed espressive e quelle intuitive, sensibili e più complesse.

Ciò che emerge è una scuola fundamentalmente classista ed escludente, limitata e inefficace, anche in considerazione del fatto che, all'epoca della formulazione delle *Dieci Tesi*, un cittadino su tre risultava in condizioni di semianalfabetismo¹¹.

¹¹ Il semianalfabetismo è la condizione di persone che, pur sapendo leggere e scrivere, hanno difficoltà a comprendere testi complessi o ad applicare le loro abilità di lettura e scrittura in contesti pratici. Questo fenomeno è associato a un basso livello di istruzione e a un'esperienza lavorativa che non richiede l'uso di competenze linguistiche avanzate. Infatti, come riportato nelle serie storiche prodotte dall'Istat (Istituto Nazionale di Statistica) nella Tavola 7.1.1 – Popolazione residente in età da 6 anni in poi per grado, regione e ripartizione geografica ai censimenti – Censimenti 1951-2011, negli anni Settanta in Italia (periodo di elaborazione e pubblicazione delle *Dieci Tesi*) solo il 44,3% della popolazione aveva ottenuto la

Il secondo approccio pedagogico alla parola elaborato da De Mauro si pone in netto contrasto con il precedente e si fonda sull'*educazione linguistica democratica*, della quale sono enunciati i principi nella Tesi 'VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica'. Sostanzialmente l'educazione e la pedagogia linguistica descritte promuovono l'uso della parola come (Ferrerri, 2014):

1. socializzazione e maturazione di tutte le capacità espressive;
2. piena partecipazione alla vita sociale e intellettuale;
3. considerazione del *background* linguistico, culturale, sociale e familiare di ogni componente del gruppo classe da parte dell'insegnante, così da programmare un'educazione linguistica finalizzata all'arricchimento del patrimonio personale;
4. condivisione dei diversi *background* linguistici anche tra studenti e studentesse, con l'obiettivo di «imparare a capire e apprezzare tale varietà [...] per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla» (Ferrerri, 2014, pos. 194);
5. sviluppo non solo delle capacità produttive, ma anche di quelle ricettive tramite la verifica della comprensione e stimolando l'acquisizione di un vocabolario ampio;
6. sviluppo delle capacità produttive sia scritte e sia orali, facendo attenzione all'abilità linguistica dell'ipotetico lettore o interlocutore e, quindi, del contesto;
7. stimolo della capacità di cambiare il registro linguistico adeguandolo al contesto, ovvero passando da un registro più colloquiale a quello formale;
8. conoscenza dei modi di uso della lingua comune;
9. cura della dimensione linguistica inerente all'autodichiarazione e all'autodefinizione;
10. finalizzata alla *funzionalità comunicativa*, parlata o scritta, perché «la sola regola nel mondo della comunicazione con parole è data dagli altri coi quali comunichiamo. La sola vera regola è verificare la capacità che una parola o una frase ha di trasmettere a interlocutori e riceventi determinati il senso che con essa volevamo trasmettere» (De Mauro, 1980: 145).

Quanto contenuto nelle *Dieci Tesi* si rivela molto attuale, nonostante siano state sviluppate negli anni Settanta, e possono essere ancora imprescindibili per leggere e interpretare l'educazione linguistica e alla parola. Considerando, ad esempio, che nell'analisi contenuta nel volume si sostiene che la scuola tradizionale sia inefficace nell'educazione linguistica, quantificandone i risultati

Licenza elementare, il 14,7% la Licenza media, il 6,9% il Diploma e solamente l'1,8% della popolazione è arrivata a conseguire la Laurea. Serie storica Istat Tavola 7.1.1 – Popolazione residente in età da 6 anni in poi per grado, regione e ripartizione geografica ai censimenti – Censimenti 1951-2011, disponibile al link: <https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209> (Consultato il 17 luglio 2025).

fallimentari tramite i dati sul semianalfabetismo, la situazione odierna non è molto distante. Infatti, non si può affermare che l'analfabetismo sia stato definitivamente debellato, semplicemente ha assunto forme inattese e originali. Malgrado sia diventato più sinuoso e abiti nuove e diverse aree di competenza, permane ancora l'analfabetismo *strumentale*, ovvero l'assoluta incapacità di leggere e scrivere, alla quale, però, si aggiunge l'analfabetismo *funzionale*, per cui, benché si siano acquisite le abilità di letto-scrittura, non si è in grado di comprendere il contenuto, identificando «chi non sa capire o trasmettere messaggi che oltrepassino la sua ristretta sfera esistenziale, il suo ghetto linguistico, chi non sa fare della propria capacità comunicativa un nesso di cambiamento della propria condizione» (Kanizsa & Mariani, 2023: 32). Vi è poi il fenomeno dell'analfabetismo *di ritorno*, riguardante la condizione per cui nonostante si sia appresa l'abilità di letto-scrittura, questa, non essendo esercitata nella quotidianità, diminuisce o, addirittura, può essere totalmente persa nel tempo. Esistono anche forme di analfabetismo che non sono necessariamente legate alla competenza pratica della lettura e della scrittura, come, ad esempio, l'analfabetismo *culturale*, ovvero l'incapacità di partecipare attivamente alla cultura, all'arte, alla letteratura e, più in generale, alla società, in quanto concerne l'incapacità a utilizzare le informazioni relative al patrimonio comune per comprendere e interpretare il mondo. Un altro esempio di analfabetismo meno tradizionale, ma che comunque richiede grande attenzione nel processo educativo e formativo della persona, anche da un punto di vista linguistico, è quello *emotivo*, caratterizzato dall'incapacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri, avendo ripercussioni sulle relazioni interpersonali, sulla gestione di ansia e stress e causando reazioni eccessive, impulsive e inappropriate.

Oppure ancora, affinché la scuola e la società promuovano un'educazione linguistica radicata nell'importanza della parola e nella relazione con l'alterità, è fondamentale investire nella formazione delle figure educative in una prospettiva interculturale. La finalità, in questo caso, sarebbe quella di valorizzare il patrimonio linguistico e culturale di tutti i soggetti presenti nei contesti educativi e di intervenire sul lessico proprio di insegnanti e/o delle materie scolastiche. Agire sul lessico vuol dire ridefinire i saperi degli/delle insegnanti (Fiorucci, 2011, 2015, 2020) in chiave inclusiva, per cui, ad esempio, diventa veramente importante e significativo adoperare la parola 'conquista' invece di 'scoperta' quando si fa riferimento all'America (Fiorucci, 2020; Todorov, 1992; Todorov & Baudot, 1997). Questo perché, benché possa apparentemente sembrare 'solo' un'accortezza linguistica, in realtà si predispone una diversa narrazione, più rispettosa della cultura e della storia altrui (Bruner, 2009). Intervenire nella scuola e con la formazione degli/delle insegnanti per un'educazione plurilingue e attenta alle parole significa:

togliere assolutezza agli schemi linguistici più abituali, per educarsi alla tolleranza e intelligenza delle possibilità comunicative

ed espressive e, nella misura in cui ciascun idioma aderisce alla peculiare vicenda storica d'una comunità nazionale, per educarsi alla storia (De Mauro, 2018: 82).

Così come le *Dieci Tesi* possono indirizzare le prospettive e le progettualità della scuola verso l'educazione alla parola democratica, allo stesso modo possono contribuire i principi guida dell'educazione enunciati da Bruner in *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (2009). Secondo l'autore, i principi dell'educazione sono in tutto nove:

1. il principio della *prospettiva*;
2. il principio delle *limitazioni*;
3. il principio del *costruttivismo*;
4. il principio dell'*interazione*;
5. il principio dell'*esternalizzazione*;
6. il principio dello *strumentalismo*;
7. il principio *istituzionale*;
8. il principio dell'*identità e autostima*;
9. il principio *narrativo*.

Alcuni di questi possono rivelarsi particolarmente utili per l'educazione linguistica democratica; ad esempio, il principio della *prospettiva* si concentra sull'importanza del fare significato. Secondo questo principio, ogni incontro o proposizione è relativo a quella che è la prospettiva del quadro culturale di riferimento in cui viene interpretato. La prospettiva si nutre delle molteplici interpretazioni che possono essere applicate alla parola e, per capire bene il significato di qualcosa, è fondamentale che si abbia consapevolezza di tutti i possibili significati che un determinato termine/esperienza/cosa può assumere, indipendentemente che si sia d'accordo o meno. Nelle scuole, questo principio trova applicazione nel far sì che una cultura, solitamente quella autoctona o, in alcuni casi, quella coloniale, non sia l'unica a detenere il sapere, ma che vi sia un clima di equa partecipazione culturale. Il principio interpretativo, in questo senso, mette in luce l'importanza delle voci e delle parole *altre* nei contesti scolastici e educativi, perché:

le interpretazioni del significato riflettono non solo le storie particolari degli individui, ma anche le forme canoniche in cui una cultura ricostruisce la realtà. Niente è libero da influenze culturali, ma nemmeno gli individui sono semplici specchi della loro cultura. È l'interazione fra le due cose che dà un'impronta comune al pensiero individuale e conferisce un'imprevedibile ricchezza al modo di vivere, di pensare o di sentire qualsiasi cultura (Bruner, 2009: 27-28).

Un altro principio interessante in merito alla parola è quello dell'*interazione*, nel quale si afferma che ogni scambio umano permette la trasmissione di co-

noscenze e abilità, sottolineandone l'impronta fortemente educativa. Infatti, Bruner ritiene che, affinché vi sia uno scambio finalizzato all'apprendimento all'interno dell'interazione, vi deve essere una figura educativa e una che rivesta il ruolo di educando. La complessità che si genera nell'interazione permette agli individui di negoziare quelli che sono i significati delle parole qualora queste diventassero ambigue, riprendendo, così, il principio della percezione. Se, però, si mette in atto una forma di insegnamento più frontale, allora non può realizzarsi lo scambio, al contrario, si alimenta l'educazione linguistica tradizionale. Nel momento in cui l'educazione è di tipo monologico e frontale, il ruolo centrale è assunto dal docente e si instaura una narrazione direttiva e univoca della cultura, tendenzialmente di stampo egemonico sia nelle modalità che nei contenuti. Le conseguenze educative e sociali di tale approccio portano all'esclusione delle minoranze presenti in aula, in quanto «spesso le scuole stesse, avendo una data collocazione geografica, tendono a riprodurre e a perpetuare le sottoculture di povertà e di inferiorità che stroncano sul nascere o sviano i talenti "naturali" dei bambini» (Bruner, 2009: 40). A quest'ultima riflessione si collega il principio successivo, quello dello *strumentalismo*, il quale sostiene che l'educazione ha delle ricadute concrete sulla vita di studenti e studentesse, per cui un'educazione frontale, monolingue e monoculturale, potrebbe perpetuare una visione della società classista, sessista, razzista e marginalizzante per le minoranze. Inoltre, attraverso il processo di apprendimento che si realizza a scuola, la visione escludente appena descritta verrà assimilata dagli studenti e dalle studentesse, influenzando l'idea che hanno di sé e la percezione delle proprie opportunità. Subire questa pressione categorizzante e fortemente gerarchica limita la proiezione della propria persona nel futuro e porta alla realizzazione della cosiddetta 'profezia che si autoadempie', concetto psicologico e sociologico secondo il quale una previsione, una volta espressa, tende a diventare realtà a causa dell'influenza che ha sul comportamento delle persone.

Così come quelli precedenti, anche il principio dell'*identità e autostima* e quello della *narrazione*, possono fornire importanti spunti di riflessione in merito all'educazione alla parola. Il primo risulta essere cruciale nel riconoscimento della validità di tutte le esperienze umane, mentre il secondo concorre a validare l'importanza della narrazione nei processi di trasmissione identitaria e culturale. Infatti, la narrazione contribuisce alla coesione culturale e alla strutturazione della vita individuale, in quanto

un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se quest'identità manca, l'individuo incaspa nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata (Bruner, 2009: 55)

Adoperare le parole giuste, selezionarle e indagarle per coglierne tutte le possibili ripercussioni è un compito educativo che oggi non può più essere ignorato. Questo perché le parole sono molto più che un mezzo comunicativo, sono parte integrante della biografia identitaria di tutte le persone. Così, le parole accompagnano la storia di ognuno, ne definiscono i contorni identitari e lo rappresentano nelle varie situazioni ed esperienze. Le parole esprimono il pensiero, prendono forma dentro la mente, sono condizionate dal mondo esterno, sono condivise nell'incontro con l'alterità e, possibilmente, attraverso lo scambio che avviene nella relazione, ne vengono acquisite di nuove. Le parole sono radicate in ogni individuo, per questa ragione parole sbagliate o espresse con intenzioni discriminanti, oppressive o escludenti, possono distorcere la percezione che si ha di sé stessi, del mondo e degli altri.

L'educazione, che sia formale o non formale, dovrebbe pensare ad un impegno più consapevole nei confronti della parola, perché è una responsabilità che non può più essere trascurata. Inoltre, l'educazione linguistica e democratica, deve farsi carico delle complessità che caratterizzano le società e le comunità di oggi, le quali sono multiculturali, dinamiche, interconnesse e estremamente sfidanti. Educare alla parola, per queste ragioni, è un compito arduo, ciò non significa che le complessità e i conflitti che generano debbano essere temuti, evitati o appiattiti, ma devono essere affrontati proprio tramite la comunicazione, il dialogo e la disponibilità ad entrare in relazione. Così l'educazione alla parola diviene una conquista consapevole e condivisa, che consente alle comunità di costruire i propri orizzonti di significato, per poi condividerli, aderendo ad una parola che sia solidale, plurale, paritaria e giusta. Considerare la trasversalità dell'educazione linguistica vuol dire poterla mettere in pratica in tutti i contesti e gli ambienti, in tutte le discipline e secondo anche modalità che incorporano tutti i linguaggi i quali, in egual modo, possono comunicare.

Allora, le realtà educative possono mettere in pratica un'educazione alla parola democratica nel momento in cui riescono a valorizzare il dialogo, il confronto, la reciprocità, la condivisione e a creare le condizioni affinché tutte le voci che abitano lo spazio abbiano eguale possibilità di contribuire. Ogni educando e ogni educanda deve essere sicuro/a che la propria voce sia ascoltata, accettata e accolta, garantendo così non solo il diritto di parola a tutti e tutte, ma anche il dovere e il diritto di ascolto (MCE, 2019).

1.3 La pedagogia della parola

La pedagogia della parola è un approccio pedagogico e educativo che nasce all'interno della pedagogia popolare, a sua volta facente parte della disciplina della pedagogia sociale. Procedendo per gradi, la disciplina della pedagogia sociale nasce quando, nel 1899, Paul Natorp pubblica il testo *Sozialpädagogik*, opera che dà avvio alla riflessione pedagogica e educativa intorno ai temi delle trasformazioni sociali e ai sempre nuovi bisogni del cittadino. Le tematiche

principali affrontate dalla pedagogia sociale riguardano l'educazione alla socialità, l'analisi delle condizioni sociali che influenzano direttamente o indirettamente i percorsi educativi individuali e comunitari e, infine, l'analisi e il riconoscimento della responsabilità educativa dei vari attori sociali.

Riguardo alla pedagogia popolare, invece, si potrebbe rintracciarne l'origine con la pubblicazione del volume *Nascita di una pedagogia popolare* (1949/1973) di Elise e Célestine Freinet. All'interno del volume i due coniugi, oltre che autori, evidenziano l'intreccio esistente tra l'impegno e l'attenzione educativa e i processi di emancipazione della classe popolare (Potestio, 2023). Si potrebbe definire la pedagogia popolare come un approccio educativo che necessariamente nasce dal basso, ovvero dai bisogni delle comunità alle quali si riferisce.

Le esperienze pedagogiche che si generano sulla base di un approccio popolare e sociale all'educazione hanno una forte connotazione territoriale, in quanto nascono in quartieri o territori nei quali è percepito l'abbandono istituzionale e che sono connotati da una vita complessa. Ad esempio, nel contesto italiano, le scuole popolari nascono dall'occupazione di luoghi abbandonati i quali vengono rigenerati e risignificati, per diventare punti di riferimento territoriale con finalità sociale e culturale. Generalmente si tratta di scuole che operano in territori abbandonati o particolarmente svantaggiati e la loro azione si rivolge a persone emarginate socialmente e spesso escluse dai percorsi più canonici di istruzione. La definizione di 'popolare' sta proprio ad indicare la volontà di offrire nuove e alternative possibilità di formazione, cercando di compensare il vuoto di opportunità che predestina la futura povertà ed esclusione della popolazione (Secci, 2017; Tramma, 1997).

La pedagogia popolare e quella sociale hanno guardato all'educazione come ad una sorta di collante tra individuo e società, cercando di intervenire sulle dinamiche educative che riproducevano lo svantaggio sociale. In quest'ottica, gli ambiti di intervento sono numerosi, come: l'educazione alla socialità, per cui si promuove l'integrazione sociale, la partecipazione e la cittadinanza attiva; l'educazione degli adulti, in ottica di educazione permanente e di promozione delle competenze utili alla partecipazione sociale; la prevenzione del disagio, intesa come interventi a contrasto della dispersione scolastica, della dipendenza da sostanze, della criminalità, ecc.; l'animazione territoriale e lo sviluppo di comunità. È fondamentale sottolineare come la

caratteristica di fondo comune a tutti questi approcci è, però, la loro potenzialità per la predisposizione di fondamentali momenti di presa di coscienza e di "liberazione" del soggetto dai condizionamenti sociali, culturali ed economici, che ostacolano, in generale, la capacità di governo a livello individuale e collettivo e, nello specifico, la possibilità di realizzazione dell'individuo (Catarci, 2013: 91).

È proprio all'interno di questa visione sociale e educativa che si colloca la pedagogia della parola, un approccio che pone l'accento sulla centralità della

parola nei processi educativi e di liberazione. Con il termine 'parola', oltre ad indicarne un vero e proprio studio e capacità di utilizzo, si intende anche la sfera del linguaggio e dell'educazione linguistica, della comunicazione, del dialogo nell'educazione e nella formazione e delle dinamiche di potere sociale.

Nel contesto nazionale italiano, la nascita di questo filone pedagogico risale al secondo dopoguerra e, in particolare, furono tre i pensatori, attivisti, educatori che contribuirono al fondamento della pedagogia della parola: Aldo Capitini, don Lorenzo Milani e Danilo Dolci.

Aldo Capitini (Perugia, 1899-1968), filosofo e pensatore, è conosciuto in particolare per la sua teoria della nonviolenza, costruita sulle suggestioni francescane e di Gandhi, e che lo portò, nel 1933, a rifiutare la tessera del Partito Fascista. Questa sua presa di posizione gli costò l'espulsione dalla Normale, presso cui era segretario economo. Inizia così la sua vita in povertà che, però, non lo distrasse dal portare avanti la propaganda antifascista e nonviolenta. La sua figura e la sua opera sono particolarmente rilevanti per la pedagogia della parola in quanto, nel luglio 1944, avvia a Perugia l'esperienza dei Centri di Orientamento Sociale (COS). I COS erano spazi di partecipazione democratica, rivolti agli adulti e con l'obiettivo di promuovere nuove forme di educazione radicate nei bisogni comunitari:

si trattava di un'iniziativa che era nata dalla consapevolezza da parte del filosofo umbro della mancanza secolare in Italia di un'opinione pubblica, non solo a causa della diffusa piaga dell'analfabetismo, ma anche per la persistenza sul piano delle istituzioni, in primo luogo della scuola, di logiche autoritarie, fortemente gerarchiche ed elitarie (Pironi, 2024: 97).

I Centri ideati da Capitini erano fondati sulla partecipazione attiva, si potrebbero definire come dei laboratori di cittadinanza, tenendo anche conto del periodo storico appena conclusosi. I COS, infatti, furono aperti nell'immediato dopoguerra, divenendo spazi concreti per praticare la cittadinanza che, fino a poco prima, era del tutto assente e negata a causa del fascismo. Infatti, l'impresa condotta da Aldo Capitini rientra nel filone della 'pedagogia del dissenso', la quale si caratterizza dall'essere una risposta alla «distribuzione assolutamente non uniforme dei diritti e delle possibilità tra tutti i cittadini, evidenziando una stratificazione sociale caratterizzata da una bassissima mobilità» (Nanni, 2014: 82).

Quindi, i COS erano una forma di democrazia diretta, attuata mediante discussioni periodiche aperte a tutti e tutte, senza escludere nessuno, né sulla base del genere né sulla base dell'appartenenza ad una minoranza. In questo caso, l'elemento della parola è riconducibile alla modalità della discussione, per cui si realizzavano 'libere assemblee decentrate' dove tutti e tutte avevano eguale diritto di intervento rispetto ai problemi sociali, politici, culturali, ma anche di natura più tecnica e pratica. Il tipo di educazione che si realizzava in questi ambienti era:

un'educazione non precettistica o moralisticamente confezionata quale surrogato verboso, ideologico dell'azione sociale. Un'educazione, piuttosto, vissuta e pensata come proliferazione di forme di esistenza e presenza collettiva, di nuove, inedite modalità di coniugare intellettualità, moralità, religiosità con l'impegno diretto per l'estensione e il radicamento della vita democratica nel nostro paese, in grado di incidere effettivamente sulle condizioni della riproduzione sociale e culturale (Pomi, 2005: 112).

A solo qualche anno di distanza risale la prima scuola popolare istituita da don Lorenzo Milani (Firenze, 1923-1967), le cui esperienze sono centrali per la fondazione della pedagogia della parola. Sebbene fosse passato solo qualche anno dalla fondazione dei COS da parte di Capitini, il periodo storico in cui opera don Milani subisce una rapida modernizzazione. Infatti, negli anni Cinquanta, l'Italia conosce una forte accelerazione industriale, soprattutto per quanto riguarda il Nord del Paese, che comporta un aumento dell'occupazione nelle fabbriche, a scapito del lavoro agricolo. Ha avvio un graduale spopolamento delle zone agricole per migrare verso le città industrializzate, portando così al consolidamento della classe operaia, caratterizzata da poche tutele, salari bassi e condizioni abitative precarie. Al contempo, la classe contadina continua a vivere in condizioni di povertà e miseria, con bassi livelli di alfabetizzazione e limitato accesso ai servizi, anche i più essenziali. Nonostante la crescita economica degli anni Sessanta sia definita il *miracolo italiano*, la povertà, non solo quella materiale ed economica, ma anche culturale e educativa, rappresenta una sfida urgente.

È nella fase embrionale di questo rapido cambiamento che don Lorenzo Milani diviene cappellano a San Donato a Calenzano, dal 1947 al 1954, un paese all'epoca abitato da 1500 persone, per lo più appartenenti alla classe operaia. All'interno delle aule del catechismo don Milani organizza la Scuola Popolare, in cui, forse più che nell'esperienza di Capitini, la parola inizia ad assumere un ruolo pedagogico e educativo centrale e il cui obiettivo

era quello di dare la parola ai poveri, non parlare ai poveri o dei poveri, ma fornire loro gli strumenti necessari per far sentire la propria voce e per esprimere il proprio pensiero. La scuola diviene una possibilità di condivisione della condizione del povero per instaurare processi di cambiamento, di emancipazione, in vista di una società giusta (Simeone, 2011: 188).

Come ricorda Domenico Simeone, nel saggio *Il segreto pedagogico di Barbiana* (2011), furono le conferenze del venerdì e la lettura dei giornali a rappresentare una caratteristica della scuola popolare di San Donato. Ogni venerdì sera si tenevano degli incontri aperti al pubblico con esperti e studiosi provenienti dai più svariati ambienti e che si occupavano di differenti tematiche.

Per gli operai frequentanti la scuola popolare della chiesa, questi momenti rappresentavano uno spazio di confronto altrimenti irripetibile e, affinché fossero preparati sull'argomento, le sere precedenti l'incontro erano dedicate alla raccolta di tutte le informazioni utili a studiare e a preparare le domande da porre ai relatori. L'obiettivo portato avanti da don Milani, in questo caso, era orientato a preparare i suoi 'studenti' a dominare la parola al pari del loro interlocutore, perché

un medico oggi quando parla con un ingegnere o con un avvocato discute da pari a pari. Ma questo non perché ne sappia quanto loro di ingegneria o di diritto. Parla da pari perché ha in comune con loro il dominio della parola. Ebbene a questa parità si può portare l'operaio e il contadino senza che la società vada a rotoli. Ci sarà sempre l'operaio e l'ingegnere, non c'è rimedio. Ma questo non importa affatto che si perpetui l'ingiustizia di oggi per cui l'ingegnere debba essere più uomo dell'operaio (chiamo uomo chi è padrone della sua lingua). Questa non fa parte delle necessità professionali, ma delle necessità di vita di ogni uomo, dal primo all'ultimo che si vuol dir uomo (Milani, 2023: 68).

Il potere della parola, in questo caso, ha un effetto concreto, consente che l'asimmetria comunicativa, dovuta allo status degli interlocutori, si appiani. Non è più importante la propria classe sociale di appartenenza e, conseguentemente, le opportunità educative che ne sono fortemente dipendenti, ma è giusto che, al di là del proprio ruolo nella società, tutti e tutte possano interagire alla pari grazie al dominio della parola. Anche la seconda attività, ovvero la lettura del giornale, assecondava questa visione del diritto di parola in quanto, attraverso la lettura degli articoli, si acquisiva un nuovo lessico, che veniva studiato, appreso e fatto proprio, si acquisivano le informazioni sul mondo, mettendo in relazione il piccolo paese di provincia e i suoi abitanti con la realtà nazionale e globale, e si imparava a leggere criticamente le informazioni.

Nel 1954 don Milani viene trasferito a Barbiana, un piccolo centro in via di spopolamento situato al centro del Mugello. Nel 1956 vi apre la scuola di Barbiana, che in breve tempo diviene un punto di riferimento per la comunità e una delle esperienze educative più significative di quegli anni e di quelli a venire. La scuola non deve essere immaginata come quella tradizionale, ma si tratta di un ambiente educativo comunitario che diviene un'alternativa al duro lavoro nei campi, come affermano gli stessi studenti della scuola: «non c'era ricreazione. Non era vacanza nemmeno domenica. Nessuno di noi se ne dava gran pensiero perché il lavoro è peggio» (Scuola di Barbiana, 1967: 12). L'esperienza della scuola di Barbiana è stata fondamentale per la pedagogia della parola perché ha dato la voce a coloro che non hanno mai trovato spazio nei contesti istituzionali. In questo senso è impossibile non citare *Lettera a una professoressa* (1967), esito di un processo di scrittura collettiva realizzato da otto

ragazzi della scuola a seguito della bocciatura di due loro compagni all'esame da privatisti e che rappresenta una delle più dure critiche mosse alla scuola pubblica. Il testo si apre con parole decisamente incisive e pesanti come macigni, che saranno sostenute in maniera consapevole e responsabile per tutto il volume: «Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che « respingete ». Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate» (Scuola di Barbiana, 1967: 9). La lettera scritta dagli studenti è un testo rivoluzionario che ha reso protagonisti della narrazione coloro che erano stati dimenticati dalla scuola tradizionale, la quale viene messa in discussione proprio per il suo classismo.

Lo stesso don Milani è profondamente critico verso l'approccio della scuola e della società nei confronti della povertà e ne denuncia la visione individualista. Leggendo don Milani e l'esperienza della Scuola di Barbiana oggi ci si rende conto che la riflessione sull'esclusione sociale e educativa della società dell'epoca riporta un attualissimo pensiero riguardo la povertà. La povertà economica, materiale e culturale, non dovrebbe essere ereditaria, per cui il destino individuale dipende dallo stato sociale della famiglia di appartenenza. La società – incarnata dalla professoressa –, alla quale gli studenti indirizzano la *Lettera*, è volta al mantenimento di queste differenze, per cui il peso – o il privilegio – della propria classe predeterminano il successo scolastico, le proprie opportunità di vita e il futuro nella società. Ne è un esempio la spiegazione fornita dagli studenti della scuola di Barbiana riguardo il sistema di iscrizione dei figli a scuola, per cui, già in base alla sezione nella quale si 'finisce', è possibile decretare chi si è, da dove si proviene, qual è il proprio *background*:

giocare con il popolo sovrano è facile. Basta raccogliere in una sezione i ragazzi «per bene». Non importa conoscerli personalmente. Si guarda pagella, età, luogo di residenza (campagna, città), luogo di origine (nord, sud), professione del padre, raccomandazioni. Così vivranno nella stessa scuola due, tre, quattro medie diverse. La A è la «Media Vecchia». quella che fila bene. I professori più stimati se la leticano. Un certo tipo di genitori si dà da fare per metterci il bambino. La B è già un po' meno e così via. Tutta gente onorata. Il preside e i professori non fanno per sé, fanno per la Cultura. Neanche quei genitori fanno per sé. Fanno per l'Avvenire del bambino. Farsi strada a gomitate non sta bene, ma se si fa per lui diventa un dovere sacro. Avrebbero vergogna a non lo fare. I genitori più poveri non fanno nulla. Non sospettano nemmeno che queste cose esistano. Anzi sono commossi. A tempo loro in campagna c'era solo la terza. Se le cose non vanno, sarà perché il bambino non è tagliato per gli studi (Scuola di Barbiana, 1967: 32-33).

L'esclusione dei genitori più poveri, ovvero gli operai e i contadini dell'epoca, da questo processo di selezione della classe migliore è simbolo della loro marginalizzazione sociale e di cui questo esempio è solo una delle molteplici sfaccettature. È come se si desse per scontato che non vi sia interesse da parte della classe popolare al futuro dei propri figli, quando in realtà si sta realizzando un processo di marginalizzazione del quale è responsabile l'intero sistema sociale.

L'esperienza della Scuola di Barbiana propone alla società un'alternativa comunitarista, in netta contrapposizione all'individualismo tipico della società occidentale capitalista. Basta pensare al motto della Scuola, al cui ingresso spiccava la scritta *I Care*, che incarnava perfettamente la solidarietà verso gli altri, chiunque essi siano, non alimentando la competizione, bensì la cooperazione (Mayo, 2011). Il pensiero comunitarista e comunitario, solidale e giusto, emerge anche da quello che i ragazzi, sempre nella *Lettera a una professoressa*, individuano come fine ultimo della scuola:

il fine giusto è dedicarsi al prossimo. E in questo secolo come vuole amare se non con la politica o con il sindacato o con la scuola? Siamo sovrani. Non è più il tempo delle elemosine, ma delle scelte. Contro i classisti che siete voi, contro la fame, l'analfabetismo, il razzismo, le guerre coloniali (Scuola di Barbiana, 1967: 94).

La visione classista della povertà e della miseria, giustificata come incapacità individuale, era rafforzata dalla percezione che si aveva inerentemente la padronanza della lingua. In virtù di questa consapevolezza, don Milani aveva reso lo studio della parola, delle lingue e della scrittura, l'ambito di lavoro più impegnativo e denso della scuola. L'idea del priore era che i suoi studenti non fossero meno capaci degli altri, semplicemente non avevano avuto modo di *essere*, racchiusi dalla società all'interno della loro classe sociale di appartenenza. A tal proposito, don Milani in *L'obbedienza non è una virtù*, parlando dei suoi studenti afferma:

io non sono sicuro dunque che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore, ma in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa: la Parola. I tesori dei vostri figlioli si espandono liberamente da quella finestra spalancata. I tesori dei miei sono murati dentro per sempre e sterminati. Ciò che manca ai miei è dunque solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude (Milani, 2023: 67).

La terza figura che ha contribuito al fondamento della pedagogia della parola è Danilo Dolci (Sesana, 1924 – Trappeto, 1997), poeta, intellettuale e attivista. Nel 1952 si trasferisce a Trappeto, in provincia di Palermo, un mondo molto distante dal suo, dove la miseria dei luoghi e di chi ci viveva lo segnò profondamente, tanto che decise di iniziare a studiare questa realtà caratterizzata da profonda arretratezza e deprivazione, al fine di lavorare per un cambiamento sociale generativo. A differenza di don Milani e di Aldo Capitini, Dolci ideò un vero e proprio approccio educativo e di indagine fondato sulla parola: la *maieutica reciproca*. La maieutica reciproca è una metodologia di indagine e di autoanalisi di natura popolare, finalizzata all'emancipazione e alla responsabilizzazione delle comunità. Al centro del processo vi è il dialogo, non inteso solo come strumento comunicativo, ma come dispositivo emancipante, per cui, attraverso la parola, è possibile restituire la voce a chi non l'ha mai avuta, così che ogni persona possa prendere in mano il proprio destino, diventare parte attiva della società e praticare la cittadinanza. Nel caso di Dolci e dell'approccio della maieutica reciproca, la parola assume una radicale centralità: è un motore di trasformazione sociale che rafforza le identità individuali e collettive, sviluppa la consapevolezza, è generatrice di pensiero e di azione. Il potere creatore e trasformativo della parola è, per Dolci, evidente, essa produce autodeterminazione ed emancipazione, ma è un processo imprevedibile e, soprattutto, profondamente legato ai bisogni degli individui e del gruppo all'interno del quale viene realizzato il processo maieutico. A tal proposito, infatti, Dolci ci tiene a precisare che:

occorre individuare oltre la favola socratica – e il modello socratico stesso – il nodo essenziale: come approfondire e allargare l'osservazione; come esercitarla ed esprimerla in forme diverse; come approfondire e valorizzare l'esperienza personale per cercare di risolvere i problemi che la vita ci chiede di risolvere.

Dallo scoprire insieme validi punti di partenza nella ricerca, nell'operare e nell'attività di verifica, si può andare molto lontano: un interesse può aprirsi ad un altro, non c'è limite alla catena. L'opera educativa, come l'opera d'arte, nasce via via la si sviluppa, per gran parte a priori è imprevedibile (Dolci, 1973: 266).

Benelli (2015) la definisce una pedagogia della comunicazione, costruita proprio sull'equilibrio tra teoria e prassi, per cui si rende evidente il valore della parola nei processi di cambiamento che avvengono sul piano culturale, sociale e politico.

Questi tre grandi pensatori, attivisti e educatori hanno in comune una forte critica al classismo sociale, determinante nelle biografie di vita degli individui il cui destino sembra imm modificabile a causa delle proprie condizioni di partenza. Viene così tradito l'articolo 3 della Costituzione, il quale sancisce il principio di uguaglianza e pari dignità sociale, ma soprattutto viene tradito il

compito della Repubblica nel rimuovere gli ostacoli di ordine sociale e economico che limitano proprio il principio di uguaglianza. Così la scuola, in qualità di organo istituzionale, diviene il primo contesto in cui le disuguaglianze di partenza, invece di essere colmate a beneficio di tutti e offrendo pari opportunità educative a tutti gli studenti e le studentesse, diventano criteri di esclusione, imm modificabili e terribilmente efficaci.

Individuando nella parola un potente dispositivo di cambiamento sociale, Capitini, don Milani e Dolci hanno creato ambienti e momenti educativi, di formazione, di autodeterminazione e di liberazione che hanno fatto da cassa di risonanza alla voce di chi uno spazio per parlare non lo ha mai avuto. Così diviene importante discutere, negoziare significati e opinioni, condividere ingiustizie per trovare soluzioni comuni, imparare a dominare la parola per fronteggiare chi ritiene di avere un ruolo sociale superiore al proprio. Le loro esperienze diventano contronarrazioni educative potentissime, che dimostrano un cambiamento sociale possibile proprio tramite la pedagogia della parola, intesa come un approccio popolare, nato dal basso.

Parlare oggi di pedagogia della parola è essenziale per svariati motivi. Una prima motivazione riguarda il riconoscere come la comunicazione, il dialogo e la parola – in tutte le loro forme – facciano parte dell’esperienza non solo educativa, ma biografica di ogni persona (Bossio, 2017; Demetrio, 2012). Dopotutto, il primo assioma della comunicazione sostiene proprio che ‘non si può non comunicare’ (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1971) e, affinché la comunicazione possa dirsi democratica e simmetrica, dominare i significati delle parole e le competenze linguistiche, fa sì che non si risponda solo ad un’esigenza innata, ma permette che questa sia anche significativa e generatrice.

Una seconda e attualissima motivazione per cui è essenziale recuperare la centralità della parola e dei processi dialogici nei contesti educativi, riguarda la possibilità che offre per leggere e interpretare le disuguaglianze sociali presenti nelle società complesse. Infatti, se nel periodo dello sviluppo di questo approccio, che è fortemente legato all’attività delle personalità che lo hanno fondato, lo sguardo critico nei confronti della società aveva rintracciato nella categoria della classe la principale causa di esclusione sociale e di dominio, oggi questa non è più sufficiente. Ciò non significa che la classe di appartenenza – ridefinibile come condizione socioeconomica materiale – non abbia evidenti ripercussioni sulle opportunità educative, sociali e culturali dei cittadini, ma non può essere considerata il principale fattore di influenza. La classe, così come il genere, l’orientamento sessuale, la razza, il paese di appartenenza, la religione, la lingua, l’occupazione, il *background* educativo, la nazionalità, ecc. sono tutti fattori necessari per leggere la condizione individuale di una persona all’interno di un sistema sociale complesso. Anche riducendo i criteri alla triade classica di sesso, razza e classe (Collins, 2019/2022; Davis, 1981/2018a; hooks, 1994/2020; hooks & Naidotti, 2020; Lorde, 1984/2022; Moraga & Anzaldúa, 1981), comunque emerge la necessità che chi opera nel settore educativo abbia

consapevolezza dell'intersezionalità delle disuguaglianze. Allora la parola è significativa di tutte quelle biografie marginali, spesso escluse dalla narrazione dominante, all'interno della quale lo spazio per le voci *altre* e plurali è ancora conteso.

2. Educare al dialogo

2.1 La comunicazione educativa

La formazione della persona non è un processo solitario. La costruzione identitaria, per quanto la si possa ritenere un percorso individuale, è, in realtà, l'esito di un articolato processo in cui un soggetto entra in relazione con altri soggetti e, sulla base dello scambio e della relazione che si instaura, dà forma a sé stesso. Attraverso molteplici incontri con l'alterità e tutti di natura specifica e situata – socialmente, culturalmente e storicamente –, si definiscono gradualmente e in maniera continua i propri confini identitari. In altre parole, è impossibile formarsi in assenza della creazione di legami relazionali con l'alterità. Quest'ultima non prende forma solo in soggettività distanti dal 'Noi', ma identifica, semplicemente, ciò che è *altro-da-sé*. Allora, questa soggettività può essere incarnata dai genitori, dalle figure educative che si susseguono nelle biografie personali, uno o più amici del gruppo dei pari, ma anche i contesti socialmente caratterizzati dalla presenza di un gruppo, come i compagni di classe a scuola, la famiglia, il luogo di lavoro.

Se ogni individualità che si incontra e con la quale si entra in relazione contribuisce in maniera più o meno incisiva alla formazione identitaria personale, allora è necessario sottolineare come la relazione sia, fondamentalmente, un processo educativo e formativo, in quanto consente che si realizzi la trasmissione di saperi, di valori e di elementi culturali grazie allo scambio interpersonale (Boffo, 2011). Le relazioni, quindi, sono generative sia a livello personale sia a livello comunitario: da un lato consentono ad ogni persona di crescere, aprirsi al mondo, porre i propri limiti e di farsi guidare dalla curiosità, così che i propri confini identitari assumano tratti sempre più definiti; d'altro canto, sono processi di natura comunitaria, finalizzati al consolidamento dell'identità collettiva, che sia questo su scala locale (come un quartiere o un paese di provincia, o su scala nazionale, ragionando in una cornice patriottica o nazionalista) oppure ancora globale, per cui i valori e gli ideali sono condivisi al di là dei confini territoriali¹.

¹ Il senso comunitario globale spesso è sorretto dalla formulazione e condivisione di dichiarazioni e carte di natura internazionale finalizzate alla tutela dei diritti fondamentali. A livello internazionale vi è la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, adottata dall'ONU nel 1948 che sancisce i diritti fondamentali di ogni individuo, affermando che ogni essere umano nasce libero ed eguale in dignità e diritti. È composta da 30 articoli che promuovono una vasta gamma di diritti, tra cui la libertà di espressione, di diritto alla vita, alla libertà e alla sicurezza, all'istruzione e alla protezione dalle discriminazioni. Un altro esempio a livello internazionale è la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia, adottata dalle Nazioni unite nel 1989, documento che, oltre a definire i principi generali dell'approccio all'infanzia, al di là della provenienza sociale, etnica o culturale, obbliga i Paesi che vi hanno aderito a garantire che i 54 articoli che la compongono vengano rispettati.

Riprendendo la celebre frase del filosofo greco Aristotele, le persone sono per loro natura *animali sociali*, profondamente legate alla socialità e alla vita collettiva. La socialità che contraddistingue l'essere umano non risponde solo alla necessità funzionale della sopravvivenza, ma a un bisogno psicologico innato ed espresso sin dalla prima infanzia. In quest'ottica risulta esplicativa la teoria dell'attaccamento di John Bowlby (1976, 1978, 1983), il quale ha studiato il legame esistente tra l'influenza delle prime relazioni affettive e il futuro sviluppo emotivo e sociale della persona adulta. In particolare, Bowlby riteneva che fosse la tipologia/qualità di attaccamento che si instaura tra madre e bambino a determinare in maniera sostanziale lo sviluppo. Tramite le osservazioni realizzate da Bowlby e dai suoi collaboratori e collaboratrici², sono stati individuati quattro principali stili di attaccamento:

1. *sicuro*, nel quale il bambino percepisce la figura materna come stabile, presente e affidabile. Questa sicurezza fa sì che il bambino sviluppi la fiducia in sé stesso e negli altri, si senta libero di esplorare l'ambiente circostante con la certezza che, in caso di necessità, l'adulto risponderà alla sua richiesta di aiuto. Questa convinzione fa sì che sviluppi un forte grado di autonomia, non temendo l'abbandono e manifestando una regolazione emotiva equilibrata;
2. *insicuro/evitante*, il bambino ritiene che la figura materna sia evitante e che non risponda ai suoi bisogni. In risposta al rifiuto materno, il bambino evita di relazionarsi per paura di essere respinto e di non essere amato e minimizza l'espressione dei propri bisogni. Sebbene possa sembrare autonomo, la sua sicurezza in realtà è simulata, rivelando un'esplorazione dell'ambiente incerta;
3. *insicuro/ambivalente*, in questo caso la figura di riferimento si è dimostrata imprevedibile nei confronti del bambino, se a volte è disponibile e accogliente rispetto alle richieste, altre volte è assente o respingente. In questo caso il bambino è molto timoroso, angosciato dall'idea della separazione, è insicuro rispetto alle proprie potenzialità e anche alla possibilità di essere amato;

² Tra le collaboratrici fondamentale fu la psicologa Mary Ainsworth, ideatrice della *strange situation*, la procedura sperimentale che ha permesso di compiere le osservazioni sistematiche sugli stili di attaccamento tramite separazioni e ricongiungimenti tra madre, bambino e una terza figura estranea. Le situazioni ideate dalla Ainsworth avevano una durata di circa 20 minuti ed erano strutturate secondo una serie di fasi:

1. Madre e bambino entrano nella stanza;
2. Il bambino esplora liberamente;
3. Un estraneo entra, parla con la madre e poi interagisce con il bambino;
4. La madre esce lasciando il bambino con l'estraneo (*prima separazione*);
5. La madre ritorna e l'estraneo esce (*primo ricongiungimento*);
6. La madre esce di nuovo, lasciando il bambino completamente solo (*seconda separazione*);
7. L'estraneo rientra;
8. La madre torna, l'estraneo se ne va (*secondo ricongiungimento*).

L'obiettivo di questa sequenza di 'abbandoni' e di 'ricongiungimenti' è quello di osservare le reazioni del bambino alla separazione, alla presenza di una figura sconosciuta e al ricongiungimento con la madre.

4. *disorientato/disorganizzato*, è lo stile di attaccamento tipico dei bambini che hanno vissuto esperienze particolarmente traumatiche o relazioni abusive. In questi casi la figura di attaccamento è al contempo cercata dal bambino per essere confortato, ma è anche una fonte di timore. Per questa ragione i comportamenti risultano confusi, in particolare si presentano difficoltà evidenti nella regolazione emotiva.

Secondo Bowlby e i suoi colleghi, il rapporto con la figura materna – o con quella principale che si occupa della cura – condiziona il comportamento del bambino, ma anche lo sviluppo futuro delle sue relazioni in età adulta. Questa prospettiva è utile a comprendere come le esperienze relazionali, già in età precoce, abbiano un ruolo fondamentale nella definizione del sé. Per questa ragione, l'educazione – a partire da quella informale dei genitori o delle figure di riferimento che si realizza nella prima infanzia, fino ad arrivare all'educazione degli adulti e alla formazione continua – deve tenere conto dell'importanza delle relazioni nei processi di apprendimento e di formazione.

Un elemento centrale nella costruzione di rapporti significativi per la crescita della persona è la comunicazione, tanto che

la relazione e la comunicazione si trovano in un circolo virtuoso, dipendono l'una dall'altra. La comunicazione qualifica la relazione: se quest'ultima rappresenta il legame di senso fra due soggetti, la comunicazione esprime il modo operativo del medesimo legame. Così facendo, dà dimensione anche alle caratteristiche dell'intersoggettività che soggiace alla relazione ovvero al mezzo dell'esperienza cosciente umana (Boffo, 2011: 7).

L'aspetto comunicativo, inoltre, è fondamentale anche per quanto riguarda la vita associata. Infatti, oltre a mediare i rapporti umani del singolo nella sua quotidianità, la comunicazione è essenziale nelle forme di governo democratiche, per cui consente che tutti i cittadini abbiano modo di condividere le proprie idee e valori, consolidando la coesione comunitaria (Dewey, 1888 Spadafora, 2017).

Generalmente, con il termine comunicazione si intende il processo tramite cui si trasmette un messaggio, ma anche un rapporto di interazione tra più individui. La definizione semplicistica in realtà non approfondisce sufficientemente quanto sia complessa la comunicazione come fenomeno sociale. La sua articolazione ha portato numerose discipline ad interessarsene, ciascuna delle quali ne ha preso in analisi aspetti specifici. Ad esempio, nella filosofia occidentale, Heidegger definisce la comunicazione come *esistenziale*, in quanto contraddistinta dalla reciproca comprensione fra le persone, per cui si entra in relazione con gli altri e, contemporaneamente si costruisce il sé e il linguaggio, che a sua volta dà senso al mondo e alla propria identità. Anche la linguistica si è ovviamente occupata di questo tema, studiando scientificamente il linguaggio umano verbale e non verbale, così come anche la sociolinguistica ha

indagato il rapporto esistente tra pensiero e linguaggio, per capire come la lingua contribuisca alla formazione del pensiero. Altre discipline, come l'antropologia culturale, la sociologia, gli studi sui media e sulla comunicazione di massa, hanno concorso al dibattito sulla comunicazione, fornendo differenti prospettive e ampliando il campo di azione degli studi sul tema.

Un'analisi che ha avuto grande risonanza nell'ambito degli studi sulla comunicazione è stata compiuta da Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin e Donald D. Jackson, psicologi e psichiatri della scuola di Palo Alto. Nel saggio *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes* (1967) hanno analizzato gli effetti della comunicazione sul comportamento umano distinguendo, prima di tutto, tra:

- *sintassi*, ovvero le regole formali di combinazione dei segni;
- *semantica*, i significati dei segni e dei messaggi, dipendenti da contesto e relazione;
- *pragmatica*, ovvero l'uso del linguaggio, gli effetti del messaggio sul comportamento e le implicazioni a livello relazionale.

La pragmatica è l'aspetto sul quale gli autori si sono maggiormente concentrati, in quanto permette di osservare come la comunicazione influenzi l'interazione e i rapporti interpersonali, al di là del messaggio veicolato verbalmente. Nel medesimo saggio, gli autori individuano cinque assiomi che riflettono proprio la centralità della pragmatica a livello comunicativo-relazionale:

- il primo principio afferma che *è impossibile non comunicare*, in quanto qualsiasi comportamento umano è, in realtà, portatore di un messaggio, al quale le altre persone rispondono in maniera più o meno consapevole;
- il secondo afferma che *ogni atto comunicativo ha un aspetto contenutistico e uno relazionale*, ciò significa che, quando si comunica un messaggio, non si compie solo una trasmissione di informazioni, ma anche di comportamenti, per cui il messaggio deve essere interpretato sulla base del tipo di relazione che c'è tra i partecipanti;
- il terzo assioma sostiene che *la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti*, intendendo che la comunicazione non è un flusso ininterrotto, ma c'è un'alternanza tra parlanti e, anche, un rapporto simile a quello di causa-effetto, per cui le risposte dipendono dalla comunicazione precedente;
- il quarto principio afferma che *gli esseri umani comunicano sia con il modulo digitale sia con quello analogico*, intendendo che la comunicazione può avvenire sul piano verbale e, anche, su quello non verbale, tramite i gesti, il tono, le espressioni. Sebbene quest'ultimo sia più ambiguo, con il rischio di essere frainteso, risulta altrettanto efficace nel trasmettere un messaggio/intenzione;
- il quinto principio sostiene che *la comunicazione può essere simmetrica o complementare*. La simmetria equivale ad una parità nel processo comunicativo, mentre la complementarità sta ad indicare una differenza di ruolo, per cui uno dei due interlocutori detiene più potere.

Quanto formulato dagli studiosi della scuola di Palo Alto rispetto alla comunicazione ha avuto un grande impatto su vari ambiti disciplinari, tra i quali anche la pedagogia. Lo studio della comunicazione come aspetto sempre presente nelle relazioni, l'influenza della soggettività, l'uso di canali comunicativi diversificati e l'asimmetria comunicativa, hanno trovato riscontro anche negli studi riguardanti la comunicazione nei processi educativi formali, come la scuola, percorsi educativi e formativi extra-scolastici non formali e, anche, nei contesti e nei rapporti informali, quindi nell'ambito della famiglia e delle relazioni sociali. Gli assiomi comunicativi, essendo i principi che regolano la comunicazione, sono facilmente trasferibili nei vari contesti relazionali umani. Se si prova a immaginare come il primo assioma prenda forma negli ambienti educativi, si può analizzare il linguaggio non verbale dell'insegnante mentre lavora, tenendo conto di aspetti quali la postura, i momenti di silenzio o le espressioni assunte, tutti elementi che hanno una forte valenza comunicativa per studenti e studentesse. Simili associazioni possono essere fatte per ognuno degli assiomi, ciò significa che l'insegnante dovrebbe impegnarsi a costruire relazioni educative positive, favorendo il benessere degli studenti e delle studentesse – oltre all'apprendimento –, dovrebbe considerare le possibili incomprensioni reciproche, dovrebbe essere coerente tra ciò che dice (codice digitale) e come lo dice (codice analogico) e, infine, dovrebbe essere consapevole della relazione di natura complementare che contraddistingue l'ambito educativo.

In virtù della sua multidimensionalità e della sua centralità nei processi educativi, la comunicazione è diventata oggetto di studio dell'ambito pedagogico, che la considera un elemento chiave nei processi educativi e formativi che concorrono allo sviluppo integrale dell'individuo. In ambito educativo, la comunicazione è spesso gestita dalle figure 'educanti', ovvero coloro che in quel determinato contesto formativo-relazionale hanno la responsabilità di pianificare anche gli aspetti comunicativi. Trascurare e non avere cura della comunicazione comporta il rifiuto, il mancato accoglimento dei bisogni e la formulazione di risposte inadeguate (Gordon, 2009). Il presupposto essenziale di cui tenere conto quando si fa riferimento alla comunicazione educativa è che si configura come «una comunicazione asimmetrica in quanto gli interlocutori non godono degli stessi diritti conversazionali riguardo all'allocatione dei turni, alla scelta dell'argomento e alla durata dello scambio comunicativo» (Zannoni, 2009: 230). L'asimmetria nella comunicazione educativa è particolarmente evidente nei contesti formali, in cui è spesso associata agli stili di insegnamento adottati dagli/dalle insegnanti per gestire il gruppo classe. In tal senso, una prima e fondamentale categorizzazione degli stili di *leadership*, applicabili anche all'insegnamento, è stata realizzata da Lewin, Lippit e White (1939). Gli studiosi individuano tre stili principali: democratico, autoritario e *laissez-faire*. Ad ogni stile di conduzione associarono il comportamento del docente in classe, quindi allo stile democratico corrisponde la volontà di coinvolgere attivamente il gruppo classe, tramite una comunicazione più orizzon-

tale, pur mantenendo l'asimmetria relazionale e favorendo attività di tipo cooperativo e comunitario. Allo stile autoritario è riconducibile una forma comunicativa fortemente direttiva e frontale, per cui l'asimmetria è marcata e, mentre il docente è attivo nella comunicazione, lo studente è vincolato alla passività. Infine, nello stile *laissez-faire*, caratterizzato da ambiguità comunicative, l'insegnante non assume il ruolo di guida dell'apprendimento, ma appare disimpegnato e insicuro.

La classificazione degli stili di insegnamento è utile per identificare quale sia l'approccio educativo dominante di un insegnante, ma va sottolineato come, in realtà, gli stili siano molto dinamici e in base ad una somma di fattori contestuali, relazionali, emotivi e motivazionali, l'insegnante adatta il proprio comportamento comunicativo per rispondere in maniera adeguata alla specifica situazione. Per comprendere quali siano gli atteggiamenti comunicativi più efficaci in ambito educativo, un contributo essenziale è stato fornito da Thomas Gordon, psicologo statunitense, che nel volume *Insegnanti efficaci*, presenta le indicazioni per rendere, appunto, efficace l'insegnamento in classe. In particolare, suggerisce come ottimizzare l'apprendimento e individuare le strategie utili alla gestione dei conflitti che possono insorgere durante il processo di insegnamento-apprendimento, non solo tra insegnanti e alunni, ma anche tra alunni e tra insegnanti e genitori. Rispetto alla comunicazione delle figure educative, Gordon ritiene che spesso i/le docenti comunichino atteggiamenti e messaggi di rifiuto nei confronti dei propri discenti. Secondo l'autore, sono dodici i comportamenti che bloccano la comunicazione insegnante-studente e consistono in atteggiamenti o risposte che ostacolano la possibilità di instaurare un dialogo, e sono (Gordon, 2009: 69):

1. ordinare, comandare, esigere;
2. avvisare e minacciare;
3. fare la predica, rimproverare;
4. consigliare, dare soluzioni o suggerimenti;
5. redarguire, ammonire, fare argomentazioni logiche;
6. giudicare e criticare, disapprovare, biasimare;
7. definire, stereotipare, etichettare;
8. interpretare e analizzare, diagnosticare;
9. apprezzare, convenire, dare delle valutazioni positive;
10. rassicurare, mostrare comprensione, consolare e sostenere;
11. contestare, indagare e mettere in dubbio, sottoporre ad interrogatorio;
12. eludere, distrarre, fare del sarcasmo, fare dello spirito, cambiare argomento.

Come si può evincere, gli atteggiamenti che fanno parte delle barriere comunicative non sono tutti riconducibili alla stessa matrice relazionale disfunzionale. In altre parole, i primi cinque comportamenti – (1) ordinare, (2) minacciare, (3) rimproverare, (4) consigliare e (5) ammonire – afferiscono al rifiuto e all'imposizione di una soluzione al problema dell'apprendente, che non si sente ascoltato, ma respinto e svalutato nei suoi bisogni. Nel caso in cui

l'insegnante adotti atteggiamenti riconducibili (6) al giudizio, (7) all'etichettamento o (8) all'interpretazione, l'educando/a avrà la percezione che i suoi errori siano enfatizzati, facendo sì che si senta inadeguato e fuori posto. Anche atteggiamenti apparentemente positivi, come (9) l'apprezzamento o la (10) rassicurazione, potrebbero essere percepiti come una riduzione del problema vissuto, portando la persona a non sentirsi ascoltata e accolta. Infine, un insegnante che mette in atto un comportamento di (11) contestazione o di (12) elusione rispetto al bisogno espresso, sminuisce l'operato degli studenti e delle studentesse, che si sentono esclusi e derisi rispetto alle proprie necessità.

Gordon non si limita ad individuare quelli che sono i comportamenti ostacolanti alla comunicazione educativa, ma formula anche un modello di comunicazione efficace e non autoritaria. Questa tipologia di comunicazione, da lui definita *comunicazione dell'accettazione*, si fonda sul principio di sentire e comunicare sinceramente con l'altra persona, al fine di supportarne il processo di costruzione e autodeterminazione del sé. Secondo l'autore, sono due le pratiche fondamentali che un docente dovrebbe adottare per facilitare la costruzione di relazioni efficaci nel contesto educativo: l'*ascolto* e il *dialogo*. Ascoltare può apparire come una banalità, una pratica quotidiana, ma in ambito pedagogico rappresenta un atto complesso, che va oltre la ricezione dei suoni. Riconoscendo questa attività come molto articolata, Gordon ne individua due tipologie: da un lato, l'ascolto passivo – da non confondere con un ascolto falso e disattento – in cui l'insegnante assume il silenzio come comportamento comunicativo, il quale esprime accettazione e tolleranza; dall'altro lato vi è l'ascolto attivo, che implica un impegno cosciente e intenzionale, ma soprattutto interattivo, nel quale l'insegnante dimostra di aver capito quanto comunicato dallo studente proprio tramite la riproposizione del bisogno riformulato. Ciò dimostra all'interlocutore che, oltre ad essere stato ascoltato, il suo messaggio è anche stato assimilato e compreso.

Per quanto riguarda la pratica del dialogo, Gordon la ritiene contemporaneamente una forma distruttiva o, al contrario, costruttiva a seconda di come venga gestita. L'esito del dialogo dipende da una serie di fattori, quali il linguaggio scelto, il tono adoperato, l'atteggiamento comunicativo e la capacità di ascolto. Nel contesto educativo, un dialogo distruttivo è solitamente caratterizzato da un atteggiamento giudicante e autoritario, che comporta distanza emotiva tra discenti e insegnante. In particolare, l'esito del dialogo distruttivo porta gli studenti e le studentesse ad essere poco motivati, poco partecipi e, sicuramente, vi sono ripercussioni anche sul processo di apprendimento. Al contrario, un dialogo costruttivo è fondato sull'ascolto attivo e sull'accettazione incondizionata, atteggiamenti che favoriscono l'instaurarsi di un clima di fiducia tra figura educativa e apprendente. In netta contrapposizione con il dialogo distruttivo, in questo caso l'interazione è positiva e nel processo educativo si è partecipi, motivati e si facilita l'apprendimento significativo. Ciò che emerge dalla teoria dello psicologo statunitense è che una comunicazione dell'accettazione non consiste nella qualità degli enunciati, quanto più nella vo-

lontà di creare un clima comunicativo che consenta a tutti gli interlocutori di sentirsi ascoltati, compresi e di entrare autenticamente in relazione con l'alte-rità.

Come più volte ribadito all'interno del volume, la complessità odierna chiede ai professionisti dell'educazione di ampliare il proprio sguardo e di provare ad acquisire più lenti interpretative per comprendere la realtà e, di conseguenza, decidere le pratiche di intervento più adatte. Questa raccomandazione riguarda anche la comunicazione educativa, per cui le figure dell'educazione hanno il dovere di approfondire modelli comunicativi che siano validi e validanti per le pluralità che convivono negli ambienti socioeducativi. Una forma di comunicazione che si è rivelata efficace nella gestione delle complessità identitarie in ambito educativo è la comunicazione interculturale. L'aggettivo interculturale non deve confondere, inducendo a credere che si rivolga solo a persone con un *background* migratorio o provenienti da famiglie con una storia di migrazione alle spalle, ma, al contrario, vuole indicare l'incontro e lo scambio culturale che può realizzarsi tra persone con differenti retroterra linguistici, culturali, socioeconomici, religiosi ed esperienziali (Agostinetto, 2016; Bossio, 2017; Catarci, 2019; Fiorucci, 2017; Stillo, 2020). Nell'ambito della comunicazione interculturale, la negoziazione dei significati dei comportamenti verbali e non verbali è ancora più rilevante che nel caso di omogeneità culturale. Generalmente, in effetti, si tende a pensare che la questione più imperante dei contesti eterogenei sia la diversità linguistica, quando, in realtà, il rischio maggiore nel quale si può incorrere è quello di interpretare il comportamento solo secondo il proprio universo culturale (D'Ignazi, 2017). Il fraintendimento comunicativo può, allora, avvenire su differenti piani, si può, per esempio, verificare un'incomprensione sul piano *linguistico*, per cui è la mancata conoscenza della lingua, della grammatica e del vocabolario a comportare l'errore comunicativo. In tal senso, è utile richiamare il concetto di competenza comunicativa proposto da Dell Hymes (1972), secondo cui la padronanza di una lingua non riguarda solo le regole grammaticali, ma soprattutto la capacità di usarla in modo appropriato nei diversi contesti sociali e culturali, ovvero sapere cosa dire, a chi, quando, dove e in che modo. L'equivoco comunicativo, però, può anche verificarsi sul piano *pragmalinguistico*, ovvero risulta socialmente inadeguato il modo che si è scelto per esprimere un contenuto. Infine, vi è anche il piano *sociopragmatico*, il quale fa riferimento alla vera e propria conoscenza delle regole sociali e culturali che, se ignorate, possono portare ad una comunicazione inaccettabile. In altre parole, si tratta di un adattamento alle norme sociali e culturali di un'altra comunità linguistica.

Affinché la comunicazione possa effettivamente definirsi educativa, l'assunzione della postura interculturale permette di arginare i rischi della comunicazione monoculturale, fondata sul principio della similarità culturale, comportamentale e linguistica, che, però, non sono prevedibili in ambienti normalmente contraddistinti dalla pluralità e dall'eterogeneità (Bennett, 2002;

D'Ignazi, 2005). In questa direzione, il modello dell'*Intercultural Communicative Competence (ICC)* di Michael Byram (1997) risulta particolarmente utile. Byram identifica la competenza interculturale in ambito comunicativo come l'insieme di atteggiamenti, conoscenze, abilità interpretative, relazionali e critiche che permettono all'individuo di interagire efficacemente e in modo etico con persone di culture diverse, superando stereotipi e incomprensioni. Sono cinque le dimensioni proposte da Byram per una comunicazione educativa che sia inclusiva, interculturale e trasformativa (Byram, 1997: 34; Hoff, 2020: 56):

- *savoir être*, la capacità e disponibilità a sospendere il giudizio sugli altri e su sé stessi, a relativizzare i propri valori, credenze e comportamenti, e a riconoscere la prospettiva dell'alterità;
- *savoir comprendre*, l'abilità di interpretare ed esporre; si tratta di comprendere significati e comportamenti altrui nel loro contesto culturale;
- *savoir s'engager*, l'impegno e la consapevolezza culturale critica, strettamente connessa all'educazione politica, alla cittadinanza attiva e alla giustizia sociale;
- *savoir apprendre/savoir faire*, l'abilità di scoperta e interazione; capacità di acquisire nuove conoscenze culturali e linguistiche e di interagire in modo efficace in contesti interculturali;
- *savoir*, la consapevolezza di sé e dell'alterità, e la capacità di interagire sospendendo il giudizio.

Allora, oltre alle dodici barriere comunicative individuate da Gordon, è necessario che le figure educative siano consapevoli che i fallimenti comunicativi possono avere le proprie radici anche in forme monoculturali di relazione, le quali perpetuano stereotipi negativi, generalizzazioni e forme di marginalizzazione. Bennett, in *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche* (2002), ha individuato i sei ostacoli alla comunicazione che, avendone coscienza e se considerati insieme alle dodici barriere di Gordon, possono evitare fallimenti comunicativi discriminanti:

1. *l'assunto di similarità*, il quale favorisce rapporti fondati sulla solidarietà all'interno di un gruppo, ma risulta essere inadeguato nella gestione delle differenze, poiché fa riferimento ad una sola cultura dominante e a un'unica realtà culturale;
2. *le differenze linguistiche*. Queste non dovrebbero rappresentare un ostacolo alla comunicazione, ma poiché viviamo in una società multilingue, ma non realmente plurilingue, la conoscenza di più lingue viene trattata soprattutto come la necessità di individuare e padroneggiare una lingua comune di mediazione, trascurando l'idea che questa competenza rappresenti, in realtà, un'abilità olistica culturale e identitaria (Bulgarelli, 2024; Coste, Moore & Zarate, 2009);
3. *i fraintendimenti non verbali*, così come i significati linguistici, avendo valenza comunicativa, devono essere negoziati nella comunicazione interculturale, concordando nuovi codici comuni e condivisi, e non imponendo un codice sull'altro:

4. i preconcetti e gli stereotipi, i quali concorrono alla discriminazione dell'alterità escludendola dalla relazione comunicativa;
5. la tendenza a giudicare;
6. la forte ansia nel comunicare, qualora si sia consapevoli delle differenze linguistiche e culturali che intercorrono tra gli attori in relazione.

La comunicazione, oltre a essere educativa, deve essere interculturale, permettendo una reale valorizzazione della diversità di tutti e tutte, conducendo a una dissoluzione dei confini culturali, che invece di rappresentare una sicurezza per la tutela identitaria in senso nazionalista, si rivelano essere veri e propri impedimenti alla pluralità (Colella & Grassi, 2007). In campo educativo, una comunicazione di questo genere non è rivolta solo alla volontà di includere le diversità di stampo culturale, etnico, geografico o religioso, ma è attenta all'identità nella sua più complessa articolazione, tenendo conto anche delle differenze di genere, socioeconomiche e educative. In tal senso, una comunicazione educativa deve essere interculturale al fine di rispondere ai bisogni di inclusione sociale delle plurime soggettività coinvolte, rendendo così i luoghi dell'educazione i primi contesti di reale condivisione e costruzione identitaria e comunitaria, dove l'entrare in relazione con chi è *altro-da-sé* è un processo di reciproco arricchimento quotidiano. In questa dimensione educativa fondata sulla relazione e sulla comunicazione non vi è solo la trasmissione di messaggi e di valori culturali, ma una visione sociale democratica, generativa e trasformativa.

2.2 Il dialogo in educazione. Il legame identità-alterità

Da un punto di vista pedagogico, il dialogo dovrebbe rappresentare il fondamento della pratica educativa. Tramite il dialogo autentico è infatti possibile proseguire il percorso di costruzione dell'identità individuale e collettiva finora delineato. Se tramite la comunicazione si entra in relazione con l'alterità, attraverso il dialogo si consolida il rapporto e si realizza lo scambio reciproco, essenziale per un efficace apprendimento, trasmissione di saperi e definizione del sé.

Alla base del dialogo vi sono la parola e la comunicazione che, come emerso, rappresentano spazi immateriali di espressione del potere, le cui ricadute sulle vite individuali e collettive sono terribilmente concrete. Ciò significa che, se il dominio sulle persone può emergere nel silenziare e detenere unicamente il potere della parola, oppure nell'instaurare un tipo di comunicazione monoculturale e che non tenga conto delle pluralità identitarie che abitano le società contemporanee, così anche nel dialogo si possono riscontrare forme di esclusione e marginalizzazione. Queste possono dipendere da diversi fattori e la loro origine può essere rintracciata nel processo di razzializzazione, nella discriminazione di genere, nel classismo imperante nelle società o, con più probabilità, da una combinazione di questi elementi. Alla radice di atteggiamenti orientati

a limitare la partecipazione sociale e attiva di tutti e tutte, risiedono dinamiche strutturali sulle quali le società, ancora oggi, si reggono, come capitalismo, patriarcato e colonialismo/imperialismo. Queste forme di dominio, sebbene sembrano riferirsi a categorie identitarie specifiche – come, ad esempio, nel caso del capitalismo, dove Marx ed Engels indicavano negli operai e nei contadini le principali vittime del sistema – oggi non possono più essere interpretate in modo così rigido, poiché non bastano a cogliere la complessità attuale dei processi di esclusione.

I molteplici volti dei processi di marginalizzazione socioculturale, oltre ad essere profondamente interconnessi e culturalmente radicati, hanno un ulteriore elemento comune: l'oggettificazione dell'alterità. Il contributo di Martin Buber, fondatore della filosofia dialogica, può aiutare a comprendere la natura di questo tipo di relazione. Nel volume *Ich und Du* (1923) individua due coppie di parole fondamentali: la coppia *Io-Tu* e la coppia *Io-Esso*. La differenza sostanziale tra i due tipi di relazione è riconducibile alla natura fortemente intersoggettiva del rapporto *Io-Tu*, fondato sulla duplice identificazione, mentre nel rapporto *Io-Esso* emerge una dimensione oggettivante e di natura funzionale:

quando si dice tu, si dice insieme l'io della coppia io-tu.
Quando si dice esso, si dice insieme l'io della coppia io-esso.
La parola fondamentale io-tu si può dire solo con l'intero essere.
La parola fondamentale io-esso non può mai essere detta con l'intero essere (Buber, 2004: 59).

Nella relazione *Io-Esso*, l'alterità è utile solo a definire sé stessi, si attua quel processo di enucleazione che priva la persona della sua umanità e delle sue caratteristiche emozionali, comunicative e identitarie. L'alterità, quindi, diviene «un oggetto aggredibile in assenza di qualsiasi senso di colpa o di vergogna» (Fedeli, 2023: 90). Il tipo di relazione che può instaurarsi con un'identità oggettivata può essere solo fortemente asimmetrico e con finalità per lo più strumentali: l'Esso serve all'Io solo per nutrire sé stesso. È in questa coppia di parole che i processi discriminanti del dialogo prendono forma, per cui solo uno dei due soggetti è comunicante, ovvero è il mittente del messaggio, mentre l'Esso è muto, escluso dalla parola. Buber, infatti, ritiene che le forme di dialogo possibili in questa relazione siano quelle di natura tecnica, per cui tra l'Io e l'Esso c'è un'intesa oggettiva. Altrimenti, l'unica altra tipologia di rapporto che può definirsi tra queste due entità è il monologo, espressamente unidirezionale, asimmetrico, monoculturale e che incarna l'uso drammatico del potere nella relazione.

È tramite la coppia di parole fondamentali *Io-Tu* che si può generare il dialogo autentico, «in cui ciascuno dei partecipanti intende l'altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità e si rivolge loro con l'intenzione di far nascere tra loro una vivente reciprocità» (Buber, 2004: 205). Alla base del dialogo autentico vi è l'azione del 'rivolgersi', ovvero una naturale inclinazione verso l'altra

persona, che porta all'istituzione di una relazione qualificante, in cui si ascolta profondamente l'alterità, si dà valore alla sua comunicazione verbale e non verbale, si è curiosi e non giudicanti. Il dialogo nel rapporto *Io-Tu*, allora, è una predisposizione al riconoscimento e alla validazione di chi è *altro-da-sé*, in netta contrapposizione alla coppia *Io-Esso*:

L'io della parola fondamentale io-tu è diverso da quello della parola fondamentale io-esso.

L'io della parola fondamentale io-esso si manifesta come individualità e diventa cosciente di sé come soggetto (dell'esperire e dell'utilizzare).

L'io della parola io-tu si manifesta come persona e diventa cosciente di sé come soggettività (senza un genitivo che ne dipenda).

L'individualità si manifesta distinguendosi da altre individualità.

La persona si manifesta entrando in relazione con altre persone. [...]

Lo scopo della relazione è il suo stesso essere, cioè il contatto con il tu. Poiché a contatto con ogni tu ci sfiora un soffio della vita eterna (Buber, 2004: 103).

La distinzione nei rapporti dell'Io con le altre individualità ipotizzata da Buber è pedagogicamente rilevante per due ragioni: da un lato, sottolinea come le relazioni non siano tutte uguali e siano soggette a influenze sociali che, spesso, sono eredità di visioni del mondo statiche e gerarchiche, che portano l'alterità a divenire oggetto sulla base di pregiudizi e di classificazioni. D'altro canto, evidenzia quanto già sostenuto in precedenza, ovvero la matrice relazionale della costruzione identitaria, per cui sarebbe impossibile definire se stessi senza un *altro*.

Un ulteriore pensiero di rilevante interesse nell'ambito della riflessione sul dialogo è stato formulato da Michail Michajlovič Bachtin (Orel, 1895 – Mosca, 1975), teorico e critico della letteratura che ha esaminato la *polifonia* come principio costitutivo dei romanzi di Dostoevskij. Bachtin riprende il termine dall'ambito musicale e lo adotta nella critica letteraria, collegandolo alla dialogicità. Nei romanzi dello scrittore russo, secondo Bachtin, non sono solo i personaggi a dialogare tra loro, ma l'intera opera è attraversata da un *grande dialogo*, in cui ogni voce mantiene la propria autonomia e autenticità³. Così come in musica si uniscono più voci mantenendo ognuna il proprio disegno melodico, nei romanzi polifonici di Dostoevskij nessuna voce sovrasta le altre, nemmeno quella dell'autore dell'opera, facendo sì che il significato non sia frutto di un solo punto di vista dominante, ma emerga dalla co-presenza dia-

³ N. D'Ugo [20 novembre 2012], Introduzione alla polifonia di Michail Bachtin Disponibile al link: <<https://sullaletteratura.blogspot.com/2012/11/elementi-di-polifonia-bachtiniana-di.html>> (Consultato il 22 luglio 2025).

logica di più soggetti e più vicende interconnesse, «le voci restano indipendenti e, come tali, si combinano in una unità di ordine superiore a quella dell'omofonia. [...] Si può dire così: la volontà artistica della polifonia è la volontà artistica che tende a unire molte volontà, la volontà che tende all'evento» (Bachtin 1968: 32, cit. in Ghirelli, 2024: 56).

La polifonia, quindi, può rispecchiare un modello di comunicazione e di relazione umana estremamente significativo in ambito educativo e pedagogico, nel quale si riconosce che ogni individuo è portatore di un'identità unica che, però, è inserita in un dialogo continuo con le altre soggettività e con il mondo che lo circonda. Così ogni voce è unica e autonoma, ma ciò non significa che sia totalmente indipendente, perché è proprio nella relazione e nel dialogo con le altre voci che l'individuo ha l'occasione di definire sé stesso. In questo senso, il dialogo con l'alterità è uno spazio generativo dell'essere, in cui la polifonia permette il riconoscimento degli altri, la trasformazione e la comunione delle voci.

La polifonia e il rapporto Io-Tu rimandano ad un modello di relazione umana e educativa che, per essere autentica, esige di fondarsi su un dialogo inclusivo, capace di accogliere l'alterità, senza precludersi la relazionalità, anche perché

l'umano e l'umanità si realizzano in incontri veri. Qui l'uomo non fa esperienza di sé solo come limitato dall'altro uomo, come rimandato alla propria finitezza, parzialità, bisogno di completamento, ma il rapporto che egli ha con la verità si innalza per lui alla verità stessa, mediante un rapporto che, dal punto di vista dell'individuazione, è diverso dall'altro e che è destinato a germogliare e a crescere sempre diversamente. È necessario agli uomini, ed è loro concesso, di confermarsi a vicenda, nel loro essere individuale, negli incontri veri (Buber, 2004: 290).

Onde evitare che uno dei due – o più – soggetti in relazione assuma una posizione di dominio rispetto all'altro, è essenziale problematizzare il proprio posizionamento identitario. Soprattutto quando ci si riferisce al dialogo educativo, il processo di costruzione di relazioni non può essere lasciato al caso, facendo sì che nasca in maniera del tutto spontanea, altrimenti si correrebbe il rischio di replicare forme dialogiche marginalizzanti. La figura educativa deve essere in grado di problematizzare la propria posizione, ovvero analizzarsi in maniera approfondita e nelle varie sfaccettature che compongono la propria identità e la propria professionalità, relativizzando il proprio pensiero (Pinto Minerva, 2002). È fondamentale che ci si predisponga ad una *comprensione dialogica* (Fiorucci & Catarci, 2015), per cui vi è una propensione verso l'altro fondata sulla comunicazione autentica e l'ascolto attivo, in cui l'altro non è mai ridotto a oggetto, ma vi è rispetto reciproco. Così ogni soggetto coinvolto nel processo educativo è portatore di una visione del mondo influenzata dalle proprie origini, dalla propria cultura e dalla propria identità, ed è degno di es-

sere riconosciuto e compreso. In questo contesto, l'*etnocentrismo critico* (De Martino, 1977) rappresenta un passaggio fondamentale nel riconoscimento da parte di insegnanti, educatori e educatrici dell'impossibilità di abbandonare la propria tradizione culturale. In altre parole, ogni individuo è portatore della propria cultura di appartenenza, della quale simboli e significati rappresentano le lenti di osservazione e interpretazione del mondo. Della cultura nella quale si è cresciuti e ci si è formati come persone non è possibile liberarsi, ma se ne può avere consapevolezza, al fine di arginare il rischio che l'individuo non possa apprezzare e valorizzare culture *altre* a causa di una presunta superiorità (De Martino 1977; Fiorucci, 2015). Anche perché la

cultura è risveglio, rispecchiamento e coscienza: la pupilla che vede se stessa nella pupilla dell'altro, il paesaggio che guarda me che lo guardo, la sola che ascolto e ripeto, la lingua che parla in me che la parlo. E allora: sono io che parlo o sono parlato?

No. Nessun dilemma: io parlo, e, mentre parlo, sono nello stesso momento parlato (Ferrarotti, 2017: 39).

Quanto premesso finora è essenziale per definire in maniera chiara un aspetto sostanziale del dialogo, soprattutto nella sua connotazione educativa: deve essere un rapporto di interdipendenza reciproca. Questo perché «il dialogo si caratterizza in primo luogo per il fatto di accadere tra due (o più) alterità che sono effettivamente *altre* l'una rispetto all'altra: due soggetti-di-libertà che occupano una posizione di *equità* [...] nel loro interloquire» (Passaseo, 2017: 211) e che hanno pari dignità sul piano comunicativo.

I contesti educativi sono, per loro natura, luoghi di incontro e di relazione, nei quali le diversità si ritrovano per un progetto di crescita comune, che non è solo l'apprendimento di nuove nozioni, ma è anche orientamento a scelte di vita future e formazione dei cittadini di domani. Sebbene possa apparire scontato ritenere che il dialogo debba essere al centro del processo di formazione olistica che gli ambienti educativi possono generare, purtroppo non è sempre così. I luoghi dell'educazione possono rivelarsi inadeguati per accogliere i bisogni degli educandi e delle educande. Infatti, come riporta Lorenzoni in *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*:

nella scuola molte esperienze viaggiano su dimensioni parallele che non si incontrano mai. Molti accadimenti della vita, fondamentali nella crescita, sono così poco frequentati, così poco riconosciuti da non essere considerati come importanti fonti di conoscenza per tutto il gruppo. Ragazzi e ragazze hanno un grande bisogno di confronto e di condivisione. Tra difficoltà e sorprese, amarezza e scoperte, cercano continuamente di tessere relazioni per potersi riconoscere e ritrovare negli sguardi degli altri. Ma tutto questo grande lavoro carico di emozioni, che tanto

influenza gli umori individuali e l'atmosfera che si respira in classe, quasi mai si intreccia con l'attività didattica (Lorenzoni, 2023: 213-214).

Quando le soggettività, le esperienze e le narrazioni non vengono incluse nei processi educativi, ciò che accade è che non si instaura un dialogo, ma un monologo, un discorso educativo unidirezionale. È quindi importante ripensare pedagogicamente gli spazi destinati all'educazione, ridefinendoli come ambienti progettati per accogliere intenzionalmente le esperienze di vita.

Un contributo interessante sul tema del dialogo, e che potrebbe tornare utile anche nella riflessione educativa, è quello di Franco Ferrarotti in *Dialogare o perire. Che cosa è davvero una comunità?* (2017). Nel volume l'autore collega inequivocabilmente la convivenza umana al dialogo e all'interazione. Qualora questi due aspetti venissero a mancare, vi sarebbe solo violenza, che, in particolare, è ricondotta alla cultura eurocentrica, la quale «vieta di capire gli altri, che si costituisce come cultura autoconsapevole contro le altre. È una cultura a parte, fiera della propria peculiarità: una peculiarità che non tarda a porsi come motivo e supporto di una indimostrata superiorità e che pertanto presume di possedere una validità universale» (Ferrarotti, 2017: 40). Ciò che, però, è molto interessante nella riflessione di Ferrarotti sono le *acquisizioni fondamentali* che l'autore riporta a conclusione del volume (Ferrarotti, 2017: 88-89):

1. *Ogni essere umano si costituisce come tale in quanto si riconosce come individuo identico a se stesso, coerente attraverso il molteplice e multiforme esperire.* Ciò significa che l'identità umana non è statica, ma è il frutto di un processo che dipende dalle molteplici e differenti esperienze che vengono fatte del mondo, a volte contraddittorie, ma che, integrandole tra loro, costituiscono proprio l'essenza dell'unicità soggettiva. In ambito educativo questo principio ci ricorda l'importanza di riconoscere e valorizzare le esperienze vissute, perché è proprio a partire da queste che si costruisce e origina l'identità.
2. *In quanto collegata con la varietà dell'esperire l'identità non è un dato fisso; non è un archetipo. È un processo che si apre, muta, si adatta e si scontra con le circostanze extra-soggettive.* L'identità, quindi, è un processo in continua evoluzione che si modifica nel tempo sulla base di esperienze, incontri e contesti, per cui può definirsi come dimensione plastica, dialogica e situata. È così che, oltre all'individualità, riemerge l'elemento del dialogo con l'alterità, dell'incontro e dell'interdipendenza con ciò che è al di fuori del sé.
3. *In quanto processo, l'identità è un prodotto storico e quindi aperto al divenire e all'incontro con il diverso da sé.* In questo caso, Ferrarotti suggerisce di ricordarsi l'importanza del contesto storico, sociale e culturale specifico all'interno del quale l'identità si forma. Ciò significa che questa è esito dell'epoca, del luogo, delle condizioni materiali e simboliche che caratterizzano quello specifico periodo.

4. *L'identità è un processo che tende alla costruzione del sé: a) sequenza cronologica o sviluppo nel tempo; b) dominato dall'esigenza della coerenza soggettiva come effetto di padronanza sulle vicissitudini del vivere; c) rivissute e superate nella formazione della personalità della persona attraverso la memoria.* Così l'identità si costruisce attraverso le varie fasi dell'esistenza, come l'infanzia, l'adolescenza e l'età adulta. Ma, contemporaneamente, è un processo di integrazione delle esperienze fatte nel tempo, alle quali l'individuo attribuisce significato, ed è anche una rivisitazione del passato per cui, tramite la memoria, gli eventi vissuti vengono rielaborati ed integrati, contribuendo a definire sé stessi.
5. *Questa formazione comporta un processo di socializzazione, essenzialmente meta-individuale, ossia un rapporto con l'altro da sé.* In questo caso il richiamo educativo è forte, perché si riconosce come l'identità non è solo un prodotto naturale, ma è frutto di un processo che è al contempo educativo e relazionale, e che si sviluppa entrando in rapporto con l'alterità. Quindi la costruzione del sé avviene all'interno del contesto sociale complesso – famiglia, scuola, gruppo dei pari, cultura di appartenenza, narrazioni mediatiche – il quale comporta anche l'apprendimento dei ruoli, delle norme e dei valori della comunità.
6. *Di fronte all'alterità e al necessario confronto con essa, è possibile negare l'altro in nome della purezza della propria identità, ma per questa via si nega inevitabilmente questa stessa identità.* In questo caso emerge uno dei rischi dell'incontro con l'alterità, ovvero la possibilità di assumere un atteggiamento di esclusione, il cui fine è quello di preservare la propria identità. Ma in realtà ciò che si realizza è una contraddizione: se l'identità è frutto di un processo dialogico, negare l'alterità significa negare la condizione stessa affinché vi sia la propria identità. Mettere in atto questo comportamento conduce all'appiattimento identitario, ostacolando la trasformazione reciproca e l'arricchimento che avviene tramite lo scambio.
7. *Il carattere drammatico della situazione dell'uomo nel mondo di oggi e che può scegliere l'incontro come frutto del dialogo fra le diverse etnie-identità-culture oppure l'incontro irrazionale che si risolve nello scontro violento.* Rispetto a questa riflessione, l'educazione riveste un ruolo fondamentale in quanto ha il compito etico e civile di indurre l'individuo a scegliere il dialogo invece che l'annullamento dell'alterità.
8. *L'alternativa alla società multi-etnica e multi-culturale non può essere l'indifferenza o la chiusura del Sé verso l'altro, ma solo l'annientamento dell'altro percepito come minaccia e quindi l'annientamento di sé.* In quanto l'alterità è necessaria la costruzione dell'identità. Nuovamente viene ribadito il legame inscindibile tra identità e alterità. Per questa ragione negare l'alterità non è un'alternativa sostenibile, ma una minaccia alla costruzione di sé e che porta alla disumanizzazione. Al fine di favorire la coesione sociale fondata su una relazione dialogica, gli enti educativi dovrebbero

quotidianamente educare al riconoscimento dell'alterità e della dignità umana di cui è portatore. Il rischio del rifiuto della relazione dialogica è un fallimento pedagogico, etico e sociale.

Per sostenere adeguatamente la costruzione identitaria che si realizza nell'incontro con l'alterità e arginare i rischi della chiusura verso l'alterità, i contesti educativi formali, non formali e informali possono mettere al centro il dialogo tramite molteplici pratiche educative e didattiche. Vi è, ad esempio, la pratica del *circle time*, metodo didattico ideato da Abraham Maslow e Carl Rogers negli anni Settanta nell'ambito della psicologia umanistica. Si fonda sulla generazione di discussioni di gruppo, nel quale ogni individuo è invitato a contribuire. Solitamente viene individuato un tema tra le preferenze espresse dagli/dalle educandi/e e la figura educativa tende a ricoprire il ruolo del moderatore, con l'obiettivo di facilitare la conversazione, far intervenire tutti i partecipanti a turno, così che tutti e tutte prendano parola, e mantenere un clima adatto al confronto e allo scambio comunicativo. La pratica del *circle time* promuove l'autostima positiva tra gli alunni (Glazzard, 2016; Miller & Moran, 2005), i quali si sentono accolti nell'esprimere apertamente i propri pensieri e le proprie emozioni. Inoltre, contribuisce a sviluppare le competenze emotive, relazionali e sociali, imparando a condividere e cooperare attraverso il dialogo (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter & Grech, 2013; Glazzard, 2016; Wooster & Carson, 1982). Un'altra metodologia adottabile è quella dell'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*), in cui gli studenti e le studentesse lavorano in piccoli gruppi con l'intento di raggiungere un obiettivo comune. Il ruolo attivo nel processo di apprendimento e la centralità dell'interazione porta questa metodologia ad essere molto efficace nel favorire (Felder & Brent, 1994): l'interdipendenza positiva, per cui ogni membro deve fare affidamento sugli altri membri del gruppo; la responsabilità individuale; l'interazione e il dialogo tra i vari componenti, i quali non devono solo suddividersi i compiti, ma concordare il processo di lavoro comune e incoraggiarsi a vicenda al fine di assolvere il compito; le abilità collaborative; l'elaborazione di gruppo, sia degli obiettivi comuni e sia del generale funzionamento del gruppo, da un punto di vista qualitativo, ma, anche, dialogico. Oppure ancora, vi è il programma educativo della *Philosophy for Children*, ideato dal filosofo e pedagogista Matthew Lipman. L'obiettivo di questo modello è quello di insegnare a pensare tramite lo sviluppo di abilità di ragionamento e di relazionalità. Nuovamente, il dialogo è fondamentale ed ha natura democratica, in cui la questione oggetto di discussione viene ampliata e approfondita grazie al contributo collettivo di tutti e tutte (Santi, 2016).

Le metodologie riportate sono solo alcuni esempi di come il dialogo possa essere integrato nei contesti educativi. È fondamentale riconoscere che il dialogo rappresenta una dimensione esistenziale per l'essere umano, il quale, attraverso di esso, costruisce la propria identità e contribuisce alla formazione dell'identità collettiva, solo grazie alla relazione con l'alterità. Come sottolinea Vanna Boffo, «il dialogo interpersonale e intrapersonale muta il soggetto nel suo cammino vitale» (2011: 159), configurandosi come un potente agente di

trasformazione. Per questa ragione deve essere parte della progettazione pedagogica. Ciò significa che nei contesti educativi intenzionali, non si può rischiare di non pensare ai processi dialogici, ai possibili conflitti derivanti dall'incontro tra alterità e alle modalità di dissoluzione. Un approccio educativo incentrato sul dialogo implica un impegno pedagogico finalizzato alla decostruzione di un'idea di identità unica e univoca, una proprietà individuale statica e refrattaria al cambiamento, per favorire, al contrario, una visione condivisa e partecipata dell'identità come pluralità, un io molteplice, dinamico, in continua evoluzione ed esito del processo generativo e trasformativo insito nella relazione con l'alterità (Pinto Minerva, 2002).

Nelle società complesse e multiculturali, il tema della convivenza e della costruzione di relazioni dialogiche è determinante al fine di edificare società che possano realmente definirsi giuste (Passaseo, 2017), fondate sulla partecipazione paritaria ai processi decisionali, sulla comunicazione democratica e sul riconoscimento reciproco. In questo senso, il dialogo si configura come un rapporto tra persone poste sullo stesso piano, cioè tra individui capaci di affermare la propria identità, di esprimere bisogni, interessi, esigenze e diritti.

Allora, l'identità non può realizzarsi in solitudine, non è un processo solitario e individualista, ma prende forma solo nella relazione dialogica in cui si viene riconosciuti come soggetti e, contemporaneamente, anche l'alterità viene riconosciuta come tale. Alla base di questa comunità educativa pluralista devono esserci la reciprocità, l'ascolto attivo e la continua interazione con il mondo, così da costruire significati comuni, valorizzando tutte le voci e favorendo la trasformazione di tutti e tutte grazie al dialogo.

2.3 Prospettive educative

2.3.1 Paulo Freire e la parola liberante⁴

Paulo Freire – il cui nome completo è Paulo Reglus Neves Freire –, educatore e filosofo brasiliano, è stato uno dei pedagogisti del Novecento che, attraverso il suo impegno educativo militante, ha formulato una proposta pedagogica radicale e trasformativa per osservare criticamente il mondo e i processi educativi e sociali. È considerato uno dei fondatori del filone della pedagogia critica, un approccio all'educazione in cui gli elementi di rilevanza sono il dialogo, la trasformazione sociale, la partecipazione attiva e la generatività educativa. Come molti pensatori rivoluzionari, il suo pensiero affonda le radici nell'esperienza biografica.

Paulo Freire nasce a Recife il 19 settembre 1921, nel Nordest del Brasile da

⁴ Per la stesura dei passaggi biografici fondamentali per la formazione del pensiero di Paulo Freire è stato usato come riferimento il volume M. Catarci (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.

una famiglia di umili origini. La storia del Brasile è estremamente travagliata da un punto di vista sociale, politico ed economico: a seguito dell'indipendenza dal Portogallo, nel 1822, il Brasile diviene un impero, questo fino al 1889, quando un colpo di stato militare dà origine alla prima Repubblica. Quest'ultima era un sistema federale basato sulla divisione dei poteri fra i tre stati più ricchi: Minas Gerais, San Paolo e Rio de Janeiro. La politica federale veniva definita la 'politica del caffèlatte', in quanto il potere era diviso tra i latifondisti del caffè e quelli della produzione casearia. La complessità della storia brasiliana è deducibile, ad esempio, dal fatto che dalla prima Repubblica ad oggi si sono susseguite sei diverse repubbliche, ovvero in 136 anni ci sono stati sei cambi di regime – considerando che, nello stesso periodo, l'Italia ha avuto il passaggio dal regno monarchico alla Repubblica, ovvero un solo cambio di forma di governo, escludendo gli anni del totalitarismo fascista –. Freire vivrà tutti i vari cambiamenti politici che si succedono nel suo Paese. Un primo duro colpo per la sua famiglia coincide con la crisi del 1929, che aggrava le condizioni economiche del suo nucleo familiare, portandolo a conoscere la fame, soprattutto a seguito del trasferimento della sua famiglia a Jaboatão.

Nel 1943 inizia a studiare legge e, in parallelo, si dedica allo studio della psicologia e della filosofia del linguaggio. Nel 1947 si laurea e «in occasione del suo primo incarico, trovandosi di fronte a un giovane dentista che non poteva pagare i suoi debiti e al quale avrebbe dovuto confiscare i beni, matura la decisione di non esercitare la professione forense (Freire, 2008: 35-36). In quella occasione, sceglie di spendere la propria vita per l'educazione a favore dei più deboli» (Catarci, 2016: 16).

Inizia così l'impegno di Freire verso i più deboli e sfavoriti, promuovendo iniziative e attività a contrasto dell'esclusione sociale. La sua esperienza più celebre è indubbiamente quella del programma di alfabetizzazione a favore dei contadini e dei lavoratori rurali, la cui sperimentazione inizia nel 1962. Il Brasile in cui cresce e vive Paulo Freire è caratterizzato da un altissimo tasso di analfabetismo, per cui la maggior parte della popolazione, ovvero i più indigenti e le donne, non avevano diritto di voto, infatti su 26 milioni di abitanti erano 15 milioni gli analfabeti. Ciò significa che circa due terzi della popolazione non aveva diritto ad esercitare il voto, prima espressione di cittadinanza. Per questa ragione, tra il 1961 e il 1964, Freire, sostenuto dal governo progressista, riesce a promuovere l'apertura di migliaia di circoli culturali, dove, oltre a percorsi di alfabetizzazione finalizzati all'apprendimento delle abilità di letto-scrittura, si tenevano discussioni inerenti ai problemi quotidiani e percorsi di cittadinanza attiva e partecipata.

Nel 1964, le turbolenze sociali e politiche del Brasile, culminarono in un colpo di stato militare, comportando il fermo dell'attività educativa di Freire, il quale viene accusato di essere un sovversivo nazionale e per questo venne incarcerato. Riesce a fuggire, ma è costretto all'esilio. Si rifugia dapprima in Cile, dove svolge un importante «lavoro di animazione sociale condotto [...] attraverso la promozione di momenti dialogici e di analisi critica tra i contadini cileni, analogamente

a quanto realizzato negli anni precedenti in Brasile» (Catarci, 2016: 19).

Nel 1969 lascia il Cile e si trasferisce negli Stati Uniti; l'anno successivo si sposta in Svizzera e nel 1971 fonda l'*Instituto de Ação Cultural* (IDAC – Istituto di Azione Culturale), attraverso cui svolge importanti azioni di riforma educativa e di campagne di alfabetizzazione in diversi stati del continente africano.

È solo nel 1980, a seguito dell'apertura da parte del governo brasiliano al ritorno degli esiliati degli anni Sessanta e Settanta, che Freire riesce a tornare definitivamente in Brasile. Morirà a San Paolo il 2 maggio 1997.

Questo breve, seppur denso, riferimento alla vita di Paulo Freire e alla situazione sociale, economica e politica del Brasile, è funzionale alla comprensione della visione pedagogica che guiderà la sua attività educativa. Alla base del suo pensiero risiede l'esigenza di comprendere e analizzare il legame esistente tra la configurazione della società e il rapporto con l'educazione, «un rapporto che si esprime soprattutto nei processi di conservazione e di cambiamento sociale, fondandosi su dimensioni essenziali dell'esistenza umana, quali la natura relazionale, l'apertura, la capacità di costruire cultura e il dinamismo» (Catarci, 2016: 30). È sulla scia di questo bisogno di comprendere le ingiustizie sociali e a seguito delle campagne di alfabetizzazione brasiliane e cilene, che Freire pubblica *Pedagogia do Oprimido* (*Pedagogia degli oppressi*) nel 1968. Il volume rappresenta il *magnum opus* del pedagogista brasiliano, in quanto racchiude i temi fondanti del suo pensiero educativo. Primo fra tutti vi è il binomio *oppressore-oppresso*, il quale richiama la dialettica hegeliana servo-padrone (Fiorucci & Vaccarelli, 2022), ma anche quella colono-colonizzatore descritta da Fanon in *I dannati della Terra* (1961/2007). La dialettica proposta da Freire, nella definizione di una relazione tra una persona oppressa e una persona che la opprime, si presta in maniera eccezionale all'analisi delle relazioni odierne. Sebbene Freire sia stato contestato per l'uso del maschile neutro e dell'assenza di un'analisi delle questioni di genere, la relazione di subalternità da lui descritta consente di interpretare i rapporti di forza odierni da un punto di vista intersezionale. A tal proposito, bell hooks, la quale criticò il linguaggio sessista adottato da Freire nelle prime opere, ha in più occasioni e in più scritti riconosciuto che, benché «il sessismo di Freire è evidente nel linguaggio delle sue prime opere, eppure molti dei suoi scritti restano liberatori. [...] Il modello di pedagogia critica di Freire stimola la messa in questione critica di questo difetto del suo lavoro. Ma porsi domande critiche non significa forzarne l'opera» (hooks, 2020: 82-83). Allora, chi sono gli oppressi? «Sono i vinti, gli sfruttati, i subalterni, gli esclusi, coloro che sono ridotti al silenzio, eredi dello sfruttamento, che portano sulle proprie spalle i problemi e la svalutazione connessi con la propria origine» (Catarci, 2022: 25-26).

Il processo di liberazione non può che generarsi da coloro che vivono costretti nella subalternità, ed è proprio nella liberazione che l'educazione riveste un ruolo chiave. Così come distingue le relazioni sociali nella dialettica oppressori-oppressi, per Freire esistono due tipologie di educazione, secondo tema centrale del volume *Pedagogia degli oppressi*. Dal punto di vista dell'autore, vi

è un'educazione il cui obiettivo è quello di riprodurre le dinamiche oppressive e le relazioni di potere sulle quali si sorreggono le società, ovvero l'educazione *depositaria* – anche detta *bancaria* –, e, in netta contrapposizione, vi è l'educazione *problematizzante*. Nell'educazione depositaria i rapporti sono di tipo narrativo e nozionistico, nei quali è solo uno degli interlocutori a rivestire la posizione di soggetto nella relazione. Quindi, mentre la figura educativa, colei che detiene più potere in questo tipo di rapporti, narra, gli studenti e le studentesse sono al pari degli *oggetti* e il loro dovere è quello di ascoltare. In questo tipo di rapporto educativo fortemente asimmetrico “la parola [...] si svuota della dimensione concreta che dovrebbe avere, o si trasforma in bla-bla-bla, in verbosità alienata e alienante. È più un suono che un significato: sarebbe meglio non pronunciarla” (Freire 2018: 77). La logica di dominio oppressore-oppresso emerge in quanto l'educatore è colui che detiene il potere – costituito dal sapere – mentre gli educandi sono ignoranti. Freire elenca quelli che sono i tratti caratteristici tipici dell'educazione depositaria, descrittivi del tipo di rapporto verticale che si instaura tra educatore e educando (Freire, 2018: 79):

- a. l'educatore educa, gli educandi, sono educati;
- b. l'educatore sa, gli educandi non sanno;
- c. l'educatore pensa, gli educandi sono pensati;
- d. l'educatore parla, gli educandi l'ascoltano docilmente;
- e. l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati;
- f. l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta, gli educandi seguono la sua prescrizione;
- g. l'educatore agisce, gli educandi hanno l'illusione di agire, nell'azione dell'educatore;
- h. l'educatore sceglie il contenuto programmatico, gli educandi, mai ascoltati in questa scelta, si adattano;
- i. l'educatore identifica l'autorità del sapere con la sua autorità funzionale, che oppone in forma di antagonismo alla libertà degli educandi; questi devono adattarsi alle sue determinazioni;
- j. l'educatore infine il soggetto del processo, gli educandi, puri oggetti.

L'educazione problematizzante, al contrario, si fonda proprio sulla comunicazione autentica tra figura educativa e educando/a. Una comunicazione che ha un significato esistenziale e che si caratterizza per essere un atto di conoscenza fondata sul rapporto dialogico, in quanto «non esiste un *io* che si strutturi senza un *non-io*. A sua volta, il non-io che costituisce l'*io* si struttura proprio in quanto atto di costruire» (Freire, 2018: 91).

È proprio nell'ambito della distinzione tra i due approcci educativi che diviene essenziale la relazione dialogica. In questo caso la parola non ha solo rilevanza nell'ambito del dialogo, ma è un elemento costitutivo che si compone di due dimensioni, azione e riflessione. In merito a ciò, Freire sostiene che:

non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nel lavoro, nell'azione-riflessione. Se il parlare autenticamente, che è lavoro, che è prassi, significa trasformare il mondo, parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma diritto di tutti gli uomini. Precisamente per questo, nessuno può parlare veramente da solo, o per gli altri, in un atto di prescrizione, per cui ruba la parola ai più (Freire 2018: 98).

Anche in questo caso il pedagogista brasiliano ragiona su due coppie di parole che si trovano in antitesi l'una all'altra, ovvero *dialogo* e *antidialogo*. L'antidialogo rappresenta il modello comunicativo adottato dal dominatore, ovvero l'oppressore, il quale nega il diritto di parola e, conseguentemente, di azione agli oppressi. Questo fa sì che gli oppressi non abbiano modo di interagire e agire sul mondo e quindi di studiarlo, di costruire un pensiero critico, di denunciarne le ingiustizie e di trasformarlo. Freire, al fine di descrivere al meglio le modalità di relazione antidialogiche del modello educativo bancario/depositario, ne individua e riporta le caratteristiche (Freire, 2018: 155-180):

1. la *conquista*, si realizza quando gli oppressori presentano agli oppressi il mondo come un dato, ovvero come un qualcosa di immutabile a cui loro devono adattarsi e che non può essere adattato a loro. Il popolo diviene così una massa alienata;
2. la *divisione*, in questo caso l'obiettivo è quello di mantenere diviso il popolo oppresso e le minoranze, così da non incontrarsi, dialogare, costruire consenso e unificazione. Ciò minaccerebbe l'egemonia degli oppressori, perché «concetti come unione, organizzazione, lotta, sono subito classificati come pericolosi. E realmente lo sono, ma per gli oppressori. Mettere in pratica questi concetti è indispensabile all'azione liberatrice» (Freire, 2018: 158);
3. la *manipolazione delle masse*, finalizzata alla costituzione e al mantenimento di un tipo di organizzazione sociale che non è autentica, ma illude la massa popolare di poter, un giorno, diventare oppressore a sua volta, per cui i dominanti «iniettano negli individui l'appetito borghese del successo personale» (Freire, 2018: 167);
4. l'*invasione culturale*, è una forma di dominazione il cui obiettivo è il controllo economico e culturale. Viene agito un modellamento degli oppressi, i quali devono rispondere all'interesse del dominante. Quest'ultimo finge di interessarsi agli oppressi in maniera genuina, ma, in realtà, il suo obiettivo è quello di comprendere come poterli dominare di più.

Se nell'antidialogo si realizza la conquista e l'invasione attraverso pratiche di silenziamento e di indottrinamento socioculturale, nel dialogo si realizza la liberazione. Per Freire è nel dialogo che possono superarsi i rapporti asimmetrici, decostruire le relazioni autoritarie e raggiungere, insieme, un sapere che sia democratico. Nella teoria dell'azione dialogica l'educando non è un oggetto

della relazione, ma un ricercatore critico che entra in dialogo con l'educatore e in cui «la pratica del dialogo contrasta l'idea che la conoscenza sia un oggetto che qualcuno, nella relazione educativa, possiede. È piuttosto un oggetto di indagine che sta *in mezzo* tra due o più soggetti, tra docente e studenti» (Lorenzoni, 2023: 227). Le caratteristiche della teoria dell'azione dialogica sono speculari, ma opposte, a quelle dell'azione antidialogica, e sono (Freire, 2018: 185-203):

1. la *collaborazione*, che si realizza nell'incontro con l'alterità e con la quale, attraverso la comunicazione, si può collaborare per problematizzare il mondo e agire su di esso al fine di trasformarlo. Mentre nell'antidialogo i dominatori impongono il mondo agli *oggetti dominati*, ovvero gli oppressi, nel dialogo il mondo viene scoperto insieme attraverso il confronto e la relazione. Quindi, mentre la conquista è *necrofila*, la rivoluzione liberatrice è *biofila*, «è creatrice di vita, anche se per crearla è obbligata a imprigionare delle vite che proibiscono la vita» (Freire, 2018: 190);
2. l'*unione per la liberazione*, è alla base del processo di coscientizzazione e di emancipazione. All'élite dominante si contrappongono la massa popolare e le minoranze. Affinché, però, le masse popolari e oppresse si uniscano è imprescindibile che apprendano le dinamiche sociali che le opprimono, derivanti da una falsa narrazione della 'realtà' elargitagli dall'élite. È un'opera di decostruzione dell'immaginario imposto fino a quel momento e, anche, delle modalità di relazione, in cui i nuovi legami sono rivoluzionari e non asserviti al dominio reciproco;
3. l'*organizzazione*, che ha natura partecipativa, democratica e trasformativa. Riguarda per lo più la leadership rivoluzionaria, la quale deve essere consapevole che non parla delle masse o per le masse, ma *con* le masse. Arginando così il rischio di una riproduzione della comunicazione antidialogica. La caratteristica organizzativa è essenziale per testimoniare l'impegno comune e condiviso;
4. la *sintesi culturale*, è una modalità di azione e di pensiero attraverso cui ci si rende conto della pressione che opera la cultura nel conservare le strutture sociali. Diviene così un dispositivo che consente di individuare gli aspetti alienanti e, conseguentemente, di agire su di essi per trasformarli e decostruirli, provocando una vera e propria rivoluzione culturale.

«Il dialogo non impone, non manovra, non addomestica, non fa slogan» (Freire, 2018: 186) e, in un modello di azione/relazione dialogico e comunicativo, la figura educativa deve essere consapevole che non può esserci insegnamento in assenza di apprendimento (Freire, 1996/2014), riuscendo ad assumere «un atteggiamento volto a ri-educarsi attraverso il contatto interattivo con gli allievi. Questi ultimi, in virtù delle loro culture di classe, religione, genere, sessualità, età, razza ed etnia, ed anche grazie alle loro esperienze di vita, possono approfondire il discorso portando prospettive e intuizioni nuove sull'argomento» (Mayo, 2011: 261).

È solo tramite l'educazione problematizzante fondata sul dialogo autentico e sulla parola liberatrice che può realizzarsi la *coscientizzazione*, processo di riflessione critica collettiva che consente alle persone che vivono una condizione di subalternità di opporsi e liberarsi dalle imposizioni conservatrici e alienanti derivanti da un ordine sociale ingiusto (Catarci, 2016, 2022; Fiorucci & Vaccarelli, 2022; Freire, 1968/2018; Mayo, 2008; Salmeri, 2022).

Le esperienze globali di Paulo Freire, pur essendo fortemente situazionali, uniche e irripetibili, unite alla teoria da lui sviluppata, lo rendono a pieno titolo un *educatore del mondo* (Tagliavia, 2011). La sua analisi del rapporto tra politica, società e educazione si è rivelata rivoluzionaria sul piano pedagogico, in particolare per la capacità di smascherare le forme di dominio che si instaurano nelle relazioni tra gli individui.

L'autentico impegno militante del pedagogo brasiliano si fonda sulla convinzione che, per leggere le ingiustizie strutturali e contrastarle, sia fondamentale garantire un accesso democratico al sapere, riconoscendo nell'educazione uno dei primi ambiti in cui l'oppressione si realizza e si perpetua. Questo chiama in causa tutte le figure educative, alle quali si richiede la capacità di mettere in discussione criticamente il proprio ruolo, per evitare di riprodurre inconsapevolmente le stesse dinamiche oppressive che intendono contrastare.

In questo contesto, la relazione dialogica si configura come elemento imprescindibile: è solo attraverso il dialogo autentico con l'alterità che è possibile generare un'educazione emancipante. La parola autentica — liberatrice, democratica e trasformativa — è il cuore del processo educativo: solo attraverso di essa l'individuo può sviluppare consapevolezza, diventare autonomo e agire collettivamente per costruire una società più giusta (Catarci, 2016, 2022; Freire, 1968/2018).

2.3.2 Danilo Dolci e la maieutica reciproca

Danilo Dolci nasce il 28 giugno 1924 a Sesana, un paese in provincia di Trieste, da padre italiano e madre slava, «un contesto familiare dove le culture si sono felicemente incontrate favorendo in Danilo uno sguardo ampio e complesso verso le diversità geografiche, culturali e religiose» (Benelli, 2015: 21). Fin dalla giovanissima età mostra una particolare passione e vocazione per la poesia che, per lui, rappresenta «una spinta propulsiva all'apice del consueto circuito comunicativo, quando la parola esaurisce la sua funzione denotativa per caricarsi di altre valenze, sviluppando una forte tensione interiore che cerca la *voce* per enunciarsi» (Chemello, 1988: 1).

Matura il pensiero nonviolento durante il regime fascista, al quale si oppone duramente fin dagli esordi e, nel 1943, venne arrestato dai nazifascisti a Genova, dai quali, però, riesce a fuggire.

Nel 1950 abbandona gli studi di architettura che stava svolgendo presso il Politecnico di Milano, compiendo una decisione fondamentale per lo sviluppo del suo pensiero: si trasferisce a Nomadelfia, nella comunità della *Città di Dio*

fondata da don Zeno Saltini. Sebbene riconosca quanto la vita di comunità creata da don Zeno sia estremamente significativa, non lo soddisfa sufficientemente: ritiene che Nomadelfia rappresenti un'esperienza troppo isolata, lontana dalla realtà e che rischia di *compiacersi di sé* (Casarrubea, 2014).

Nel 1952 giunge nel borgo marinaro di Trappeto, in provincia di Palermo, dove si confronta con una realtà profondamente segnata dall'isolamento, dalla disoccupazione, dalla povertà, dall'analfabetismo e dal banditismo. È in questo contesto che matura la consapevolezza di poter dare forma concreta al suo personale impegno verso gli altri. Proprio in quella piccola comunità, inizia a cogliere il senso più profondo della solidarietà, «nella vita microscopica di una goccia d'acqua o nell'immagine di un paese sofferente perché avvolto nelle nebbie del banditismo, della disoccupazione, della miseria vede riflessa l'immagine della *creatura* bisognosa della solidarietà di altre creature» (Chemello, 1988: 34).

L'obiettivo è quello di riqualificare un territorio dove il degrado e l'abbandono istituzionale hanno reso la vita ai limiti del sopportabile. L'anno successivo al suo arrivo, nel 1953, inizierà a costruire le prime strutture in quello che chiamerà *Borgo di Dio*, e che rappresenterà una delle più rilevanti esperienze di sviluppo di comunità. Divenne lo scenario di un generale risveglio culturale riguardo i temi della lotta al banditismo, alle mafie, ma anche rispetto alla povertà dilagante e strutturale del Meridione abbandonato. Dolci, infatti, è ben consapevole che la povertà che lui osserva a Trappeto, della quale si fa testimone e interprete – come nel caso dell'azione politica di digiuno che ha compiuto sul letto di un bambino morto per fame –, non è originata dall'ignoranza o dall'arretratezza delle menti, ma è una condizione concreta e materiale, esito della somma di isolamento geografico, alto tasso di analfabetismo e disoccupazione, assenza di servizi e abbandono delle istituzioni.

È nel contesto del Borgo di Dio che sviluppa il suo modello partecipativo di autoanalisi popolare, tramite cui, attraverso il dialogo per il cambiamento sociale, portò avanti opere di riqualificazione del territorio partendo dal basso. Un esempio è la diga, costruita tra il 1952 e il 1955, suggerita da un contadino durante uno degli incontri collettivi. Segue la manifestazione del 1956 contro il bracconaggio e la tolleranza della polizia verso chi lo praticava, o, anche, lo *sciopero alla rovescia*, forma di azione nonviolenta e di natura sindacale che prevede la realizzazione di lavoro non richiesto, se non addirittura vietato dall'imprenditore/proprietario. Solitamente è diretto alla realizzazione di opere di pubblica utilità, come nel caso di Dolci, il quale lo organizzò per riattivare un sentiero storicamente utilizzato per il passaggio del bestiame, reso intransitabile.

Le opere di attivismo di Dolci, finalizzate alla valorizzazione e alla vivibilità del luogo in cui ha scelto di abitare per aiutare gli 'ultimi', sono state numerose e significative. L'obiettivo era quello di restituire alla popolazione potere sul proprio territorio, sulle risorse e sulle opportunità possibili, partendo dai loro bisogni reali.

Danilo Dolci muore nel 1997 e con lui si chiude l'opera del Centro Studi Borgo di Dio, dove veniva praticato il suo metodo fondato su comunicazione, dialogo e partecipazione.

Dolci, prima di essere attivista e educatore, era un poeta. La sensibilità artistica emerge in maniera incontestabile nella sua pratica politico-educativa, a partire proprio dalle basi del suo metodo, ovvero l'educazione attraverso il dialogo. A tal proposito, Benelli (2015) definisce la pedagogia di Dolci come una *pedagogia della comunicazione*, che si sviluppa attraverso l'interazione continua tra la dimensione della teoria e quella della prassi. Così la comunicazione assume un valore essenziale, che non si limita alla trasmissione di saperi, contenuti e cultura, ma diviene una pratica sociale e politica con un impatto concreto.

Il lavoro di Dolci prende forma a partire dall'incontro con le comunità, dall'ascolto dei problemi quotidiani e dalla ricerca condivisa di soluzioni possibili. Secondo lui, infatti, le condizioni di emarginazione ed esclusione sociale nascono da una profonda mancanza di comunicazione autentica – che mette in relazione e costruisce legami – contrapposta a una comunicazione puramente trasmissiva e verticale. Se si parte dal presupposto che le persone, la collettività e le relazioni che le tengono insieme sono vitali, allora la comunicazione diventa una condizione imprescindibile. In un contesto come quello in cui opera Dolci, cioè una Sicilia segnata da molteplici forme di povertà – educativa, socioeconomica, culturale – la *voce* assume un ruolo centrale: è lo strumento più diretto e inclusivo per dare spazio a tutte e tutti.

Dolci considera l'accessibilità del dispositivo comunicativo essenziale, per questa ragione si serve di diversi mezzi di espressione e di comunicazione. Ad esempio, fa largo uso della poesia, perché è un poeta, ma anche perché ritiene che nella dimensione poetica le parole consentono di toccare una profondità ineguagliabile. Oppure ancora, l'iniziativa rivoluzionaria di Radio Sicilia Libera, prima radio italiana a infrangere il monopolio radiofonico della RAI e che, durante la prima messa in onda, ha denunciato lo stato di abbandono della Sicilia a seguito dell'evento sismico che aveva colpito l'isola due anni prima, rendendo la radio mezzo di contronarrazione politica e sociale.

Sulla base di queste convinzioni rispetto al potere della comunicazione nel liberare gli individui, Dolci sviluppa il metodo della *maieutica reciproca*, fondato sulla predisposizione all'ascolto interpersonale – ma anche intrapersonale –, sul porre interrogativi e sulla ricerca. La metodologia dolciana si sviluppa a partire da un problema che viene presentato, per poi iniziare a riflettere collettivamente al fine di ipotizzare soluzioni che siano frutto della co-costruzione di saperi e pratiche. La maieutica reciproca ha origine, in parte, dal metodo socratico. Mentre Socrate si dedicava a far nascere la verità dalle menti dei giovani aristocratici dell'antica Grecia, Dolci si dedica all'ascolto e alla condivisione con gli ultimi di un'Italia post-bellica: i contadini e i pescatori siciliani (Benelli, 2015).

Nel metodo maieutico, così come nell'educazione problematizzante di Freire, la comunità è essenziale: gli individui, attraverso l'interazione, dipen-

dono positivamente dal gruppo, è una struttura che «si fonda sull'interdipendenza organica delle parti fra loro e di ognuna con l'insieme» (Benelli, 2015: 60). Attraverso il processo maieutico e l'autoanalisi popolare emergono i bisogni sociali di partecipazione, di democrazia e di giustizia. Per questa ragione, l'impostazione dolciana può essere considerata un metodo di ricerca partecipativa che favorisce l'emersione dei bisogni di chi vive in condizioni di oppressione e alienazione. È un processo dinamico di conoscenza e di condivisione dei saperi e delle soluzioni che si origina dal basso, divenendo un movimento di evoluzione collettiva e reciproca che parte da un problema concreto e che deve essere affrontato al fine di trasformare la realtà. Così, il processo generativo di cambiamento e la ricerca qualitativa di carattere *micropedagogico* (Demetrio, 1992) che si sviluppa a partire dal metodo della maieutica reciproca,

anziché risolversi in un'arida ed asettica raccolta di dati, assolve ad una funzione *maieutica*, aiuta la gente a sentirsi valorizzata, svolge una funzione autoriflessiva: il singolo tira fuori da sé la propria verità. Il momento di presa della parola assume un valore terapeutico, è il primo passo per uscire dal tunnel dell'immobilismo e della rassegnazione (Chemello, 1988: 52).

Un esempio significativo dell'esperienza educativa di Dolci è riportato in *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa* (1973). Il volume si sviluppa a partire dai confronti avuti con madri, padri, insegnanti locali, bambini e adolescenti per progettare attività e spazi del futuro centro educativo. Tra seminari, documentazione delle riunioni ed elaborati di natura autobiografica/esperienziale dei partecipanti, prende forma l'idea dei percorsi educativi, didattici e organizzativi che saranno realizzati all'interno della nuova struttura. Per cui le madri si premurano che il centro educativo venga pensato come un luogo in cui l'attività dello studio dei figli passi dall'essere un peso al quale rassegnarsi, al diventare una *interessante fatica* (Dolci, 1973: 9); i padri sottolineano la necessità che il sapere insegnato ai loro bambini sia anche di natura pratica; i bambini e i ragazzi, suddivisi in vari gruppi, esprimono il desiderio di avere una scuola lontana dai rumori della città, immersa nel verde e che consenta loro di poter svolgere sia lo studio sui libri, più tradizionale, e sia modalità di insegnamento più 'aderenti' alla realtà, come affermano Gino e Giuseppe, appartenenti al gruppo dei liceali, durante una riunione con Dolci:

GINO Innanzitutto si dovrebbe cercare personale altamente specializzato, poi cambiare radicalmente i metodi della scuola attuale non basandosi sulle nozioni, ma appunto sulla ricerca scientifica dei vari fenomeni di modo che si dà al bambino fin da piccolo modo di conoscere tutte le cose sotto un altro aspetto: non imparare dai libri certe cose, solo lezioni, non si deve incorrere nel solito errore...

DANILO Come dovrebbe essere allora?

GINO Beh, uno studio più approfondito delle varie materie, non uno studio nozionistico...

GIUSEPPE Non attenersi allo studio soltanto dei libri. Se uno cade allora si può domandare perché si è fatto male e il maestro cerca di rispondere, cioè un metodo che il bambino si deve porre lui stesso le domande e i maestri debbono rispondere (Dolci, 1973: 38).

Sulla base delle indicazioni emerse dalle riunioni contenute nel volume e da vent'anni di azione educativa, Dolci ha condensato nell'ultima sezione tutti i presupposti su cui dovrebbe costruirsi il nuovo centro educativo. Ad esempio, a proposito dello scambio riportato tra i due studenti e Danilo Dolci nel corso della riunione con i ragazzi e le ragazze frequentanti il liceo, ha dedotto che nel centro educativo non bisogna dare priorità né all'attività, rischiando di cadere nell'attivismo, ma neanche allo sforzo esclusivamente mentale, che, invece, si tradurrebbe in intellettualismo. Le attività di insegnamento-apprendimento, allora, dovranno mantenere viva l'interazione tra la riflessione e l'azione, in un rapporto paritario.

Affinché all'interno delle riunioni possa essere realizzata efficacemente la maieutica reciproca, è essenziale far sì che non vi sia una relazione frontale e verticale con l'interlocutore, perché anche lo spazio deve esprimere la democraticità del modello relazionale. Quindi non c'è un leader, ma un coordinatore che assolve la funzione di facilitatore, il quale deve essere in grado di gestire le dinamiche di gruppo, senza perdere di vista l'attenzione al singolo partecipante. A ciò si aggiunge la predisposizione a porre domande e analizzare criticamente i problemi, anziché proporre soluzioni precostituite. Deve leggere e interpretare le riflessioni collettive e comunicare autenticamente. Il facilitatore deve anche saper gestire i conflitti all'interno del gruppo, trasformando i problemi in occasioni di crescita collettiva, grazie a un approccio creativo. Infine, è indispensabile che dimostri apertura alla diversità e spirito creativo, così da poter mettere in discussione stereotipi e pregiudizi e promuovere un ambiente davvero inclusivo (Benelli, 2015).

Sempre all'interno del volume *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, emerge la critica al sistema scolastico e al metodo di insegnamento di quegli anni. Partendo dal presupposto che per Dolci «lo studio per risolvere i problemi della scuola, oggi, in ogni parte del mondo, è importante come lo studio del cancro» (1973: X), propone una fondamentale riflessione sull'uso della comunicazione e del linguaggio nella scuola tradizionale. Ad esempio, nel centro educativo verrà rivoluzionata la nomenclatura: al posto di 'maestro/professore/insegnante' consiglia 'educatore', 'scuola' si sostituisce con 'centro educativo', la 'classe' diviene il 'gruppo', la 'disciplina' si trasforma in 'responsabilità'. In questo modo si modifica non solo il linguaggio di settore, ma anche i processi che si realizzano nel sistema educativo. In altre

parole, il modello di scuola tradizionale è unidirezionale e trasmissivo, tanto che Dolci lo ritiene violento e criminale (Benelli, 2015), mentre nel centro educativo il processo è democratico, partecipato, dialogico e co-costruito.

Per Dolci, così come per Paulo Freire, la scuola può rappresentare una struttura consolidata di dominio, se però si pratica un'educazione democratica è possibile liberare la persona, mettendola nelle condizioni di agire nel mondo e di trasformarlo. In questa educazione il processo comunicativo è fondamentale: ognuno diventa al contempo educatore e educando e ogni azione è rivolta alla crescita individuale e collettiva. Allora, è evidente che il tentativo di Dolci è stato quello di

dar vita ad una struttura creativa nuova, per dare la possibilità agli individui di trasformarsi e di promuovere una cultura diversa, progettuale e cooperativa, ponendo al centro dell'interesse, non solo le istanze storiche ed ambientali dei soggetti, ma anche quelle endogene, insite nel soggetto umano, che Danilo Dolci considera soffocate e represses dai vigenti modelli culturali intrisi di dominio (Benelli, 2015: 43).

2.3.3 Alexander Langer e i *Dieci punti per l'arte del vivere insieme*⁵

Alexander Langer è stato un intellettuale cosmopolita, caratterizzato da una profonda sensibilità politica, sociale e educativa, un intellettuale poliedrico il cui contributo sui temi dell'ecologia, della pace e della convivenza umana ha segnato il pensiero pedagogico e sociale italiano. Nasce il 22 febbraio 1946 a Sterzing (Vipiteno), nell'Alto Adige o Südtirol, un territorio plurilingue, multietnico, e caratterizzato da una storia geo-socio-politica complessa. Prima del 1919, l'Alto Adige aveva fatto parte dell'impero asburgico per oltre 550 anni – a parte una breve parentesi nel 1809, quando durante le guerre napoleoniche venne annesso al Regno d'Italia, per poi tornare al dominio asburgico nel 1815 –, questo fino alla fine della Prima Guerra Mondiale, quando ne fu stabilita l'annessione definitiva all'Italia. Questo passaggio non tenne conto del fatto che la maggior parte della popolazione fosse prevalentemente di lingua tedesca e, durante il fascismo, fu forzata l'italianizzazione, ovvero vennero imposte la lingua e la cultura italiana al fine di soppiantare la cultura e le tradizioni locali. Il processo di assimilazione linguistica e culturale, fortemente voluto da Mussolini, fu agito su diversi fronti: l'abolizione dell'uso della lingua tedesca, la traduzione di toponimi e cognomi e, ovviamente, la colonizzazione delle scuole

⁵ Per la stesura dei passaggi biografici fondamentali per la formazione del pensiero di Alexander Langer sono stati usati come riferimenti i volumi: L. Bianchi (ed.). (2023). *Langer. La pedagogia implicita*. Brescia: Morcelliana; A. Langer (1995). *La scelta della convivenza*. Roma: Edizioni e/o; V. Riccardi (2016). *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore*. Milano: FrancoAngeli.

con maestri italiani e fascisti⁶. È solo a partire dal 1946, con la fine della Seconda Guerra Mondiale e il trattato De Gasperi-Gruber, che all'Alto Adige fu riconosciuta una forma di autonomia a favore della comunità di lingua tedesca, sebbene contestualmente fosse riaffermata la sovranità italiana sulla regione.

Langer, quindi, vive il processo di autonomia della propria terra natia e, anche, la graduale e faticosa reciproca inclusione tra italiani e tirolesi, la quale non è stata – e non è tuttora – esente da conflitti, infatti «le vicende storiche del Sudtirolo determinano una situazione di diffusa diffidenza e conflittualità che spesso sfocia in aperta separazione tra la comunità linguistica italiana e quella tedesca» (Bianchi, 2023: 26). Questi eventi condizionano indubbiamente la crescita e il pensiero della complessa figura di Langer, portandolo a riflettere sulla convivenza culturale e linguistica. Questa sua posizione è stata innegabilmente influenzata sia dalla propria famiglia di origine, formata da una coppia 'mista' – padre viennese e madre tirolese –, la quale non si è mai fatta coinvolgere dall'odio etnico, e sia dalle esperienze educative plurilingue e pluriculturali. A tal proposito, i genitori, nonostante siano di lingua madre tedesca, scelgono di far frequentare ai figli l'asilo italiano, valorizzando il bilinguismo e l'apprendimento della Lingua Seconda già in tenera età. A seguire la scuola elementare è stata in lingua tedesca, e per le scuole medie e superiori ha fatto il pendolare settimanale fino a Bolzano. Quest'ultima, in realtà, non è stata una vera e propria scelta: a Vipiteno, negli anni Sessanta, questi due gradi scolastici erano unicamente disponibili in italiano e, come sottolinea Langer in *La scelta della convivenza* (1995), gli italiani, all'epoca, rappresentavano un quarto della popolazione. È proprio in questi contesti che «sperimenta per la prima volta lo spaesamento dovuto alla discriminazione e alla separazione etnica, interrogandosi sul significato di identità etnica, identità nazionale, identità linguistica, con particolare attenzione al significato di "minoranza"» (Bianchi, 2023: 27). Proprio sul tema della minoranza, Langer, in quanto tirolese, spesso si domanda che cosa significa farne parte e in *Minima personalia* emerge questa sua riflessione:

essere minoranza, senza per questo chiudersi in lamentele e nostalgia; coltivare le proprie peculiarità, senza per questo scegliere il «ghetto» e finire nel razzismo; sperimentare le potenzialità di una convivenza pluri-culturale e pluri-etnica; partecipare a movimenti etno-nazionali, senza assolutizzare il dato etnico; lavorare per la comunicazione inter-comunitaria... (Langer, 1995: 24).

Il percorso formativo e professionale di Langer è sempre contrassegnato

⁶ G.A. Stella [18 marzo 2023], Cancellare i sudtirolesi: un secolo fa l'avvio all'italianizzazione forzata dell'Alto Adige. *Corriere della Sera*. Disponibile al link: <https://www.corriere.it/cultura/23_marzo_18/cancellare-sudtirolesi-secolo-fa-l-avvio-all-italianizzazione-forzata-dell-alto-adige-a5d9e1de-c4de-11ed-a953-36a49a3e7ce8.shtml?refresh_ce> (Consultato il 22 luglio 2025).

dall'impegno politico a contrasto del potere e per una visione della società come comunità umana (Riccardi, 2016). I suoi interessi sono molteplici, primo fra tutti vi è, indubbiamente, il movimento inter-etnico in Südtirol, il quale risulta particolarmente attivo tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta. Il movimento auspica il superamento delle divisioni tra i gruppi linguistici che abitano l'Alto Adige – tedeschi, italiani e ladini – per promuovere una reale convivenza. Un momento particolarmente significativo delle battaglie del movimento è riconducibile al censimento del 1981, il quale prevedeva una dichiarazione etnica che obbligava i cittadini e le cittadine a scegliere in maniera ufficiale di quale gruppo etnico fare parte. La scelta, vincolante per dieci anni e con effetto concreto sulle vite delle persone, può essere definita come un'*istituzionalizzazione del conflitto etnico* (Riccardi, 2016: 24). Langer si rifiutò di partecipare al censimento etnico del 1981 e anche a quello successivo del 1991, avendo conseguenze sulla sua carriera politica e su quella professionale di insegnante, come riporta lui stesso:

insieme a diverse migliaia di coraggiosi rifiuto di firmare il modulo in cui dovei scegliere se aggregarmi legalmente al gruppo linguistico tedesco, italiano o ladino. Mia madre, che vive ancora e che aveva già rifiutato l'opzione nel 1939, non firma neanche lei.

Come tanti altri *obiettori etnici* subisco presto una precisa conseguenza punitiva: il trasferimento della mia cattedra di storia e filosofia dal liceo di Roma al liceo classico di lingua tedesca di Bolzano, già regolarmente concesso, viene revocato dall'on. Falcucci, su pressione del partito di Magnago, per il quale non può essere considerato tirolese di madrelingua tedesca chi ha disertato la chiamata etnica obbligatoria del 1981. Mi viene in mente mio padre, ormai morto da anni, che dopo il suo licenziamento «razziale» nel 1938 venne informato burocraticamente dal dirigente provinciale dell'organizzazione fascista dei medici che non era possibile alcun altro suo impiego, neanche nell'ambito della croce rossa o simili, e che comunque poteva sempre rivolgersi alle superiori autorità se credeva di aver subito un torto (Langer, 1995: 29).

Un altro tema sociale e politico di grande importanza per Langer è stata l'ecologia, legata profondamente alla questione pacifista. La riflessione ecologista, oltre a prefigurare scenari di cambiamento più positivi – soprattutto pensando all'attuale acceleramento del cambiamento climatico e dei suoi effetti nell'ambito migratorio, agricolo, economico e produttivo –, propone soluzioni che possano essere adottate da tutti e tutte. Ad esempio, in *Un piccolo potere che può restituire dignità* (Langer, 1993 in Bianchi, 2023) invita le persone a modificare le proprie abitudini per fare scelte più consapevoli. Definisce la possibilità di scelta informata come il *potere del consumatore*, che consiste nell'«obiezione di coscienza nei confronti di prodotti macchiati da troppo sangue,

da troppa distruzione ambientale, da troppo sudore mal pagato, da troppa infelicità di bambini derubati della loro infanzia» (Langer in Bianchi, 2023: 150-151).

Langer non si oppone solo alle forme di violenza e di dominio a servizio delle logiche del mercato, per cui si privano i territori e le popolazioni delle loro ricchezze a favore di Paesi altri, ma anche a quelle generate dai conflitti. In particolare, negli ultimi anni della sua vita, si dedica ai conflitti che affliggono l'ex Jugoslavia, al fine di costruire la pace. Il suo impegno per la pace, l'ecologia e la convivenza, non venne mai meno, neanche in un periodo contrassegnato da conflitti, atti violenti e derive consumiste e capitaliste. Se la durezza irrisolta del mondo non ha scalfito il suo spirito e la coerenza della sua azione, la sua persona, invece, ne fu duramente colpita. Alexander Langer per sua scelta pone fine alla sua esistenza il 3 luglio 1995, a Firenze, lasciando un fondamentale invito, valido tanto ieri, quanto oggi: *continue in ciò che era giusto*.

Sono molteplici i lasciti di Langer, raccolti in articoli, lettere, messaggi rivolti all'umanità, intesa sia come comunità di persone, sia come l'insieme dei caratteri che rende gli individui umani, in particolare la solidarietà. La consapevolezza di questa figura in merito ai temi brevemente delineati è olistica: pace, ecologia e convivenza sono essenze del pensiero langeriano, inscindibili l'una dall'altra. In molti casi, è addirittura stato un visionario rispetto alle questioni globali, a conferma di ciò, molte delle riflessioni condotte da Langer ieri, sono le urgenze di oggi. A tal proposito, oltre al già citato cambiamento climatico, si possono richiamare le considerazioni in merito alle economie globali e alle disuguaglianze socioeconomiche che ne derivano, ai massacri etnici o alle riflessioni riguardanti la gestione dei conflitti. Forte è il rimando a Morin e all'idea di *Terra-Patria*, che oltre a richiamare un modello di appartenenza umana che comprenda tutti e tutte in quanto facenti parte ad una stessa *comunità di destino* (Bocchi & Ceruti, 2004), definisce anche una coscienza e un sentimento di reciprocità.

Particolarmente interessante è il suo impegno nel costruire una *cultura della convivenza*, le cui idee sono racchiuse nel *Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica*, o anche chiamato *Dieci punti per l'arte del vivere insieme*⁷. Il testo è, appunto, strutturato in dieci punti, tramite i quali delinea i principi essenziali per vivere insieme. Il decalogo si apre con un'importante nota finalizzata a specificare che cosa intenda con l'espressione 'etnico/etnia', della quale Langer specifica che il termine è «comprensivo delle caratteristiche nazionali, linguistiche, religiose, culturali che definiscono un'identità collettiva e possono esasperarla sino all'etno-centrismo: l'ego-mania collettiva più diffusa oggi» (Langer, 1995: 33). Infatti, nel primo punto, sostiene che la convivenza tra

⁷ Il testo completo è reperibile in diversi volumi: A. Langer (1995). *La scelta della convivenza*, pp. 33-41. Roma: Edizioni e/o; L. Bianchi (ed.). *Langer. La pedagogia implicita*, pp. 211-222. Brescia: Editrice Morcelliana; oppure è disponibile al link: <<https://www.alexanderlanger.org/it/32/104>> (Consultato il 27 luglio 2025).

persone/comunità differenti da un punto di vista culturale, linguistico, religioso, nazionale, sarà sempre di più la norma. Vi è profonda consapevolezza rispetto a quelle che sono le difficoltà della convivenza, tanto che lui la definisce come un'arte da sviluppare. Il secondo punto ragiona sul legame inscindibile tra identità e convivenza, mettendo in guardia sui rischi sia delle forme di inclusione forzata, sia sull'esclusione. Secondo Langer, storia e attualità dimostrano come assimilazione, imposizioni linguistiche e culturali, ma anche espulsioni, ghettizzazione e pulizie etniche, siano forme di dominio che schiacciano l'identità e l'umanità della persona, oltre ad essere inefficaci. È infatti molto più probabile che da esclusione e inclusione forzata si generino conflitti o guerre. Sottolinea come sia importante offrire momenti di *intimità etnica*, ovvero momenti e spazi in cui le comunità possono vivere la propria appartenenza culturale come, al contempo, è fondamentale creare momenti di scambio, incontro e relazione. Il terzo principio si apre con la frase «più abbiamo a che fare gli uni con gli altri, meglio ci intenderemo» (Langer, 1995: 35). In questo caso Langer intende una conoscenza dell'alterità finalizzata al contrasto delle visioni etnocentriche. La sua proposta è quella di creare e progettare occasioni di incontro, anche informale, che consentano la reciproca conoscenza sul piano culturale, linguistico, storico, ma anche delle barriere, delle paure della convivenza e degli stereotipi reciproci. A consolidamento di questo principio vi è anche il quarto punto, nel quale si sostiene l'importanza della dimensione etnica, che però non deve diventare un baluardo identitario statico, comportando il rischio non solo dell'etnocentrismo, ma anche dell'isolamento etnico. Ciò che sostiene Langer è che la dimensione identitaria legata agli elementi culturali e nazionali ha un suo valore innegabile, ma non è l'unico, per cui è importante valorizzare anche le altre componenti identitarie, favorendo l'incontro inter-etnico. Nel quinto punto del Decalogo viene sostenuta l'importanza di pensare la propria appartenenza come una dimensione del sé flessibile che, se così intesa, permette

una certa osmosi tra comunità diverse e riferimento plurimo da parte di soggetti «di confine» – facilita l'esistenza di «zone grigie», a bassa definizione e disciplina etnica e quindi di libero scambio, di inter-comunicazione, di inter-azione. [...] L'autodeterminazione dei soggetti e delle comunità non deve partire dalla definizione delle proprie frontiere e dei divieti di accesso, bensì piuttosto dalla definizione in positivo dei propri valori e obiettivi, e non deve arrivare all'esclusivismo ed alla separatezza (Langer, 1995: 37).

Nel sesto punto Langer riflette sull'importanza del diritto di sentirsi a casa di ogni appartenenza pluri-etnica che convive in un territorio. I luoghi della coesistenza devono narrare le identità di chi li abita; questa strategia è essenziale per la prevenzione e l'evitamento di contese, di forme di esclusivismo e di marginalizzazione. Se fino ad ora le questioni trattate riguardano maggiormente il

consenso sociale sulla convivenza, nel settimo punto Langer evidenzia la necessità che anche le leggi e le istituzioni facilitino questo processo inter-etnico. In particolare, ritiene sostanziale che il riconoscimento del diritto identitario, alla pari dignità e all'autogoverno delle comunità etniche passi attraverso un quadro normativo adeguato. Nell'ottavo principio del decalogo riconosce l'importanza delle figure che lui definisce come 'traditori della compattezza etnica', ovvero persone disposte a vivere ai confini delle comunità conviventi, divenendo mediatori e mediatrici della conoscenza reciproca e facilitatori delle occasioni di incontro. Il ruolo di queste figure nel favorire il processo di familiarizzazione tra comunità e tra individui è fondamentale, soprattutto nei momenti di tensione, durante i quali devono essere in grado di riuscire a risolvere e relativizzare lo scontro. Il nono punto è una raccomandazione urgente da parte di Langer, il quale suggerisce di bandire ogni forma di violenza etnica. Mette in guardia uomini e donne sul potere accentrante e unificante della violenza generata dalle differenze, la quale, però, può avere effetti devastanti. Per questa ragione «non bastano leggi o polizie, ma occorre una decisa ripulsa sociale e morale, con radici forti: un convinto e convincente no alla violenza» (Langer, 1995: 41). Infine, nel decimo punto, si presenta un elogio ai gruppi inter-etnici, i quali rappresentano dei veri e propri laboratori di convivenza, divenendo esperienze guida per la comunità umana più ampia.

Quanto riportato nei *Dieci punti* pone di fronte ad una riflessione necessaria e quanto mai profonda sul tema della convivenza. L'autore ribadisce in molteplici dei suoi scritti quanto questo processo sia complesso e non esente da conflitti. È proprio attraverso i conflitti che si attiva il cambiamento. Per quanto l'incontro con l'alterità possa risultare destabilizzante, si tratta di un passaggio inevitabile: la convivenza tra culture e identità differenti costituisce, oggi più che mai, la condizione normale dell'esistenza umana. Come riporta Riccardi nel volume dedicato a Langer, *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore*, facendo una riflessione sul termine 'convivenza' emerge come questo:

è un termine "totale" che include tutte le relazioni e i rapporti che si instaurano durante l'esistenza umana, a tutti i livelli. Forte, per Langer, è la consapevolezza che ogni uomo non sarebbe nulla senza gli altri, che continuerebbero però a essere qualcosa in assenza del singolo: questa è l'esperienza del limite dell'individuo e la coscienza che senza il pensiero dell'altro non c'è pensiero del corpo e della relazione (Riccardi, 2016: 66).

3. Le voci *Altre*. Lo spazio sociale della parola educativa

3.1 Parlare, dissentire e sovvertire

Quanto emerso fino ad ora in merito alla parola e al diritto di possesso di questo dispositivo, ha consentito di portare avanti una riflessione in merito al suo utilizzo come strumento di riproduzione del dominio, in particolare rispetto alla dimensione della classe. Appartenere alla classe popolare, costituita prevalentemente da contadini – protagonisti del progetto di educazione *campesina* di Paulo Freire e della Scuola Popolare di don Lorenzo Milani –, pescatori – come nel caso di Danilo Dolci – e operai, portava la società, e conseguentemente anche il sistema educativo istituzionale, a relazionarsi secondo una visione deterministica finalizzata alla riproduzione della classe sociale. Ne consegue che la scuola fosse escludente, marginalizzante e non offrisse reali opportunità di miglioramento rispetto alla propria condizione socioeconomica di partenza. Riprendendo le parole dei giovani studenti della Scuola di Barbiana in *Lettera a una professoressa*: «non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali» (Scuola di Barbiana, 1967: 55).

Ad oggi, però, non è più sufficiente – e tanto meno giustificabile – leggere le ingiustizie sociali solo attraverso l'interpretazione che ci fornisce la differenza di classe. Quest'ultima rappresenta uno degli assi identitari che posiziona il soggetto nel contesto e nel tempo sociale che sta vivendo, al pari delle altre dimensioni costitutive che ne compongono l'identità. Ogni individualità, allora, si definisce in molteplici assi identitari – genere, razza, orientamento sessuale, lavoro, *background* educativo e la lista potrebbe andare avanti oltre – e tramite le intersezioni che si creano è possibile leggere come le ingiustizie sociali agiscono sul soggetto. Attraverso la teoria critica intersezionale si adotta uno sguardo attento alla pluralità, che consente di leggere quelle discriminazioni multilivello che sono parte dell'esperienza di vita di ogni individuo, riconoscendo le forme di oppressione plurima che si realizzano.

Come anticipato, anche lo spazio/diritto di parola rappresenta una dimensione contesa, in cui si realizza l'*esibizione di squilibri di potere* (Zakaria, 2023). Per chi detiene il potere, la parola diviene uno strumento di controllo sociale, impiegato per denominare e classificare l'alterità, legittimando solo il proprio verbo, per cui le voci subalterne, qualora riuscissero ad emergere, non sono validate e, tantomeno, riconosciute. In riferimento al contesto occidentale, una delle figure che nel presente subisce pratiche di silenziamento e di esercizio di potere attraverso l'uso della parola è quella del migrante. Sebbene il termine migrante stia ad indicare una persona che cambia il proprio luogo di residenza per stabilirsi – in forma definitiva o temporanea – altrove, la narrazione che definisce questa figura spesso la identifica nel *paradigma della diversità*, «ovvero

il modello delle nuove forme di intolleranza, discriminazione, esclusione dalla società globalizzata. Si può parlare di un *circuito vizioso*, che parte e ritorna ai mezzi di comunicazione» (Ghirelli, 2004: 195). Ciò significa che la persona migrante non è incarnata, secondo il punto di vista del gruppo dominante, da individui di origine occidentale, bensì da chi è connotato/a da tratti, tradizioni, lingue o abiti percepiti come distanti dal 'Noi'. Affinché la differenza discriminante tra Noi e Loro fosse istituita e si consolidasse nel tempo, una pratica essenziale è stata quella dell'*emarginazione informativa*, per cui la persona migrante:

resta ai margini della grande informazione, e personalmente e collettivamente è privo di voce: non ha diritto di parola, se non per impersonare brevemente il "caso umano". La sua immagine, oltre che sulla presunta devianza criminale, è appiattita sul lavoro – sempre umile e dipendente – e su una stereotipata *diversità* etnica (Ghirelli, 2004: 195).

Così la persona migrante diviene 'straniero', quel soggetto sempre rappresentato e che non ha mai modo di definirsi in autonomia, vittima di forme di determinazione del sé che sono imposte dalla società di accoglienza. A tal proposito è significativo il lavoro del sociologo Alessandro Dal Lago, il quale affronta in diversi volumi – come *Non persone. L'esclusione dei migranti dalla società globale* (1999) oppure *Giovani, stranieri e criminali* (2001) – l'etnicizzazione della delinquenza, alla quale contribuiscono in maniera significativa le differenti fonti di informazione. È così che testate giornalistiche e fonti informative più varie presuppongono che vi sia una maggiore predisposizione di certe 'etnie' al crimine, concentrando i propri titoli sulla connotazione etnica a scapito di altre informazioni (Ghenò, 2021), portando l'attenzione del lettore/ascoltatore sulla criminalizzazione razziale.

Una seconda dinamica che consente di analizzare come la società veicoli forme di oppressione e riproduzione discriminante tramite la lingua/parola è riconducibile ai percorsi di inclusione sociale delle persone migranti. La centralità della parola, in questo caso, assume la forma dell'obbligo di apprendere la lingua maggioritaria del Paese nel quale si decide di migrare, ovvero la Lingua Seconda (d'ora in avanti L2). Il bisogno di comunicare della persona migrante nel momento in cui giunge nel Paese di immigrazione è urgente, necessita della lingua per orientarsi e comprendere i nuovi e diversi codici comunicativi (Demetrio & Favaro, 1992). Proprio per questa ragione, non viene messa in discussione la necessità, oltre che l'utilità, dei percorsi educativi linguistici rivolti alle persone migranti, quanto piuttosto la progettualità che li sorregge. Analizzando le norme in vigore in Italia riguardanti la permanenza sul territorio e il ruolo dell'apprendimento della L2, emerge la centralità della lingua all'interno del 'Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato' (D.P.R. 179/2011). Secondo tale accordo, le persone

migranti dai 16 anni in su sono obbligate a seguire un percorso di integrazione finalizzato all'ottenimento del permesso di soggiorno. Il sistema si basa sull'attribuzione di crediti: entro due anni è necessario raggiungerne 30. Poiché 16 crediti sono assegnati al momento della sottoscrizione del contratto e l'unico altro obbligo previsto è il conseguimento di un livello A2 di italiano L2 secondo i criteri del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue), corrispondente ad altri 20-24 crediti, risulta evidente come la lingua rappresenti un requisito essenziale per poter rimanere sul territorio. Va inoltre aggiunto che, qualora la persona decidesse di ottenere la cittadinanza italiana, l'*iter* richiede comunque che si sia ottenuta la certificazione linguistica del livello B1 secondo i criteri del QCER.

La criticità di questo approccio ai percorsi educativi e formativi rivolti alle persone migranti adulte è chiara: la lingua assume un ruolo di controllo, più che di reale inclusione, trasformandosi in una condizione meramente amministrativa. In questo modo, l'apprendimento della L2 non favorisce processi di partecipazione attiva e di inclusione sociale, ma finisce per rafforzare le disuguaglianze. Di fatto, in assenza di politiche strutturate di sostegno e valorizzazione dei percorsi linguistici, la maggior parte delle persone migranti acquisisce solo un livello minimo o di mera sopravvivenza della L2, sufficiente a soddisfare i requisiti formali, ma tale da mantenere un rapporto comunicativo asimmetrico che riproduce le disuguaglianze nella società di accoglienza (Bulgarelli, 2024; Demetrio & Favaro, 1992). Inoltre, all'interno di questi percorsi di integrazione, non sono previste forme di mantenimento e valorizzazione del bagaglio culturale e linguistico della persona migrante, ma, riprendendo Fanon, emerge una relazione alle lingue *altre* di stampo coloniale. Ciò sta a significare che, mentre la lingua del Paese di accoglienza – ovvero del gruppo dominante – è quella civilizzatrice (Fanon, 1952/2015), il plurilinguismo che caratterizza la biografia linguistica della persona migrante – riconducibile a quello che Memmi (1979) definisce come *bilinguismo coloniale*, facendo riferimento ai paesi che subivano l'occupazione occidentale – rappresenta un dramma per il Paese di destinazione, in quanto comporterebbe la valorizzazione degli idiomi e delle voci *altre* al pari di quella dominante, ponendole in una condizione di pari dignità. Questo fenomeno di gerarchizzazione linguistica, emerso anche nel primo capitolo del volume in riferimento ai dialetti e alle lingue minoritarie, rientra nel razzismo linguistico, definito *linguicism* da Tove Skutnabb-Kangas (1981, 2000). Il *linguicism* rappresenta un'ideologia, sorretta da strutture sociali, che riproduce la divisione iniqua di risorse, opportunità e potere sulla base della lingua che si parla.

È chiaro come i processi di dominio non siano esito di pratiche di controllo e relazione recenti, ma si siano consolidati nel tempo e nello spazio, comportando un profondo radicamento di pratiche che emergono a livello istituzionale e, al contempo, connotano l'esistenza individuale.

In questo processo di ingiustizia epistemica e strutturale, il ruolo della parola è stato cruciale nel costruire narrazioni che istituzionalizzassero la paura dell'al-

terità, politicizzando la crisi sociale (Hall, 1978) e facendo sì che le diverse forme di discriminazione diventassero elementi di sutura politica (Mellino, 2019).

Le pratiche di narrazione dell'alterità su base stereotipica hanno reso le individualità 'diverse dal Noi' vittime del processo di *alterizzazione* (Morrison, 2019; Spivak, 1985), le cui fondamenta sono nuovamente riconducibili al colonialismo come pratica di dominio. Secondo Fanon (1961/2007), infatti, il cosiddetto *Terzo Mondo* è stato appositamente creato e mantenuto in una condizione di subalternità, per cui l'identità e il potere europeo si sono consolidati a scapito di altre culture e identità.

Sebbene dalla fine della Seconda Guerra Mondiale fino agli anni Settanta del Novecento si fosse realizzato lo smantellamento del sistema coloniale, almeno da un punto di vista formale, il complesso di controllo fino a quel momento istituito aveva determinato una certa dipendenza delle ex colonie dai Paesi che avevano esercitato il dominio coloniale. Questa correlazione subordinata non si realizzava solo sul piano economico, ma aveva una matrice profonda e ben radicata. Per definire le nuove forme di dominazione globali una volta conclusasi l'occupazione coloniale, Anibal Quijano, nel 1991, introduce il concetto di *colonialità*, con il quale non si intende il dominio politico, economico e materiale di un popolo sull'altro, ma l'origine coloniale del potere, ovvero quella serie di gerarchie che consentono la perpetuazione di varie forme di discriminazione (Visone, 2024).

Così, il processo di creazione dell'alterità (*Othering*) (Bhabha, 1994; Colombo, Leonini & Rebughini, 2023; Hall, 1997; Okolie, 2003a, 2003b; Said, 1978; Spivak, 1985, 1988) diviene pratica comune, in cui la parola è un'arma di costruzione del pensiero che incentiva l'estraneità invece dell'ibridazione. La creazione dell'alterità si costituisce di alcuni aspetti fondamentali, come: la formazione dell'identità del proprio gruppo attraverso la creazione della dicotomia 'Noi-Loro', per cui la definizione della propria comunità si origina dal distanziamento da un altro gruppo, percepito sempre come diverso e inferiore dal sé collettivo; lo stretto legame con il potere, in quanto tra i due gruppi intercorre una sbilanciata distribuzione del potere, ovvero vi è un gruppo dominante che decide il destino dell'altro gruppo da un punto di vista esistenziale; la ricaduta politica, sociale e culturale delle forme di dominio; la deumanizzazione e la subordinazione del gruppo 'Altro', percepito come deviante e imperfetto, al contrario del gruppo dominante, contraddistinto dall'integrità e dalla 'completezza'. Nell'*Othering* chi detiene il privilegio della parola ha la possibilità di negarne l'accesso all'alterità, rendendo queste soggettività silenti e invisibili agli occhi della società dominante. Le pratiche di invisibilizzazione e silenziamento sono numerose – come l'univocità della memoria storica e il conseguente oblio delle memorie e esistenze *altre*, l'esclusione delle culture e identità subalterne dalla narrazione ufficiale, la costruzione dell'alterità e l'affermazione di una narrazione egemonica, perpetuando l'esclusione dei gruppi minoritari, subalterni e marginalizzati dalla produzione sociale e culturale.

È giusto allora chiedersi – riprendendo il celebre contributo di Gayatri Chakravorty Spivak pubblicato nel 1988, nel quale faceva riferimento all’assenza del femminile nel discorso postcoloniale – *can the subaltern speak?*

Sebbene l’egemonia culturale, epistemica e del dispositivo narrativo abbia cercato di filtrare le voci *altre* e di limitarne la diffusione culturale, così da mantenere il dominio della produzione sociale maggioritaria, le persone subalterne hanno avuto la forza di emergere e di creare spazi di contronarrazione e di resistenza, anche grazie alla parola. Infatti, sono numerosi gli esempi di comunità, gruppi o individualità al margine che hanno avuto la capacità di trasformare il dispositivo della lingua e della parola da strumento di controllo ad uso esclusivo del gruppo dominante a dispositivo controegemonico e di rivendicazione identitaria e sociale. Pensiamo, ad esempio, alle battaglie di liberazione dei Neri in America, le quali sono diventate d’ispirazione a molti movimenti per l’emancipazione e la libertà anche di altri Paesi, che Angela Davis (2018b) definisce come *relazioni simbiotiche* tra le battaglie combattute. Allora, a proposito della parola nelle battaglie politiche e sociali, è impossibile non citare i discorsi di Martin Luther King, il quale, grazie alla sua competenza comunicativa e agli ideali di liberazione ed eguaglianza, ha avuto il potere di unire la comunità Nera americana per una battaglia comune: la giustizia sociale. Partendo dal presupposto che «la giustizia è indivisibile: ovunque si trovi, l’ingiustizia è una minaccia per la giustizia» (King, 2015: 503), M.L. King usa la parola per mettere in luce proprio i lati oscuri della società americana nei confronti della minoranza Nera, rivelando tutto il razzismo, classismo e differenzialismo su cui si fonda, come dichiara nel discorso ‘Punto morto nelle relazioni razziali’:

quando noi chiediamo al Negro di rispettare la legge, sappiamo anche di dichiarare che il Bianco non rispetta la legge quando permette i ghetti. Giorno per giorno egli viola ogni legge umanitaria per privare i poveri di quel briciolo che hanno; viola ogni codice ed ogni legge urbanistica; la sua polizia deride la legge, come la deridono coloro che dovrebbero pensare alla istruzione ed ai servizi pubblici. I bassifondi sono opera di un sistema immorale in vigore presso la società bianca; i Negri vivono in essi, ma non se li fabbricano più di quanto un prigioniero si fabbrichi la sua prigione (King, 1969: 21).

In questo estratto emerge chiaramente l’atto di denuncia sociale e politica, per cui si punta il dito verso una società che ha prodotto la marginalità della comunità Nera, ponendola ai confini della realtà sociale e ghettizzandola. In questo processo di esclusione dell’alterità, il contributo di quest’ultima è inesistente: è chi ha il dominio e il potere che può porre ai margini, non chi è subalterno e soggetto alle dinamiche di oppressione.

Allora, come sostiene bell hooks in *Talking Back. Thinking feminist, thinking Black* (1989/2015), parlare non è solo un atto di libertà quando si vive in una

cultura segnata dal dominio di un gruppo sugli altri, ma è un atto di coraggio, per cui la paura di parlare, di essere percepiti come minacciosi, viene superata per combattere e porre fine alle ingiustizie:

when we end our silence, when we speak in a liberated voice, our words connect us with anyone, anywhere who lives in silence. Feminist focus on women finding a voice, on the silence of black women, of women of color, has led to increased interest in our words [...] it is important that we speak. What we speak about is more important. It is our responsibility collectively and individually to distinguish between mere speaking that is about self-aggrandizement, exploitation of the exotic “other”, and that coming to voice which is a gesture of resistance, an affirmation of struggle¹ (hooks, 2015: 18).

Per le identità subalterne e silenziate parlare è espressione trasformativa (Freire, 1968/2018; hooks, 1989/2015; Lorde 1984/2022), che combatte le forme di dominazione multilivello. Queste ultime, al contrario, ambiscono al mantenimento delle figure oppresse ai margini, private della loro voce e dei loro nomi, tanto da divenire un grande ammasso di soggettività irricognoscibili e indefinite, quasi invisibili agli occhi dell’oppressore:

moving from silence into speech is for the oppressed, the colonized, the exploited, and those who stand and struggle side by side a gesture of defiance that heals, that makes new life and new growth possible. It is that act of speech, of “talking back”, that is no mere gesture of empty words, that is the expression of our movement from object to subject – the liberated voice² (hooks, 2015: 9).

Così l’atto di parola diventa cura di sé, la quale si realizza proprio attraverso la volontà, profondamente identitaria, di reclamare la possibilità di autodefinirsi, esprimendo sé stessi appieno e in libertà. Sforzarsi di comprendere le forme di oppressione multiple che intaccano l’identità delle comunità/sogget-

¹ Traduzione autonoma a cura dell’autrice: «Quando spezziamo il silenzio, quando parliamo con una voce liberata, le nostre parole ci connettono con chiunque, ovunque, viva nel silenzio. L’attenzione femminista alle donne che trovano una voce, al silenzio delle donne nere, delle donne di colore, ha portato a un interesse crescente per le nostre parole [...] è importante che noi parliamo. Ma ciò di cui parliamo è ancora più importante. È nostra responsabilità, collettiva e individuale, distinguere tra il semplice parlare che è auto-celebrazione, sfruttamento dell’“altro” esotico, e quel prendere voce che è un gesto di resistenza, un’affermazione di lotta».

² Traduzione autonoma a cura dell’autrice: «Passare dal silenzio alla parola è, per gli oppressi, i colonizzati, gli sfruttati e per coloro che stanno e lottano fianco a fianco, un gesto di sfida che guarisce, che rende possibile una nuova vita e una nuova crescita. È quell’atto del parlare, del “rispondere”, che non è un mero gesto fatto di parole vuote, ma l’espressione del nostro passaggio da oggetto a soggetto – la voce liberata».

tività subalterne e oppresse consente di cogliere come il processo creativo della parola sia un percorso liberatorio e liberante, per cui ci si oppone a quelle forme di dominazione – imperialismo, colonialismo, razzismo, sessismo, classismo, transfobia, linguisticismo, etc. – che rappresentano sistemi di denigrazione identitaria e svalutazione sociale e culturale.

In questi processi di (ri)costruzione del sé, il diritto di esprimere la propria voce attraverso la parola non è facilmente accessibile e, anche nel momento in cui si riesce ad ottenere uno spazio di azione, questo risulta ambiguo e mutevole. Così lo spazio di parola rappresenta una *zona di occulta instabilità* (McLaren & Giarelli, 1995), ovvero uno spazio ibrido e in cui a prendere parola sono soggettività frammentate e in continua tensione tra i sistemi di dominio e azioni di resistenza. Coloro che vogliono domare il dispositivo della parola e utilizzarlo per creare contronarrazioni vivono quella zona liminale, in cui le identità sono perpetuamente ridefinite e negoziate, ma questa volta in maniera autodeterminata e non socializzata e imposta dal sistema di dominio. Parlare dalla posizione ibrida, ambivalente e di frontiera delle identità subalterne è, quindi, un atto politico che mette in crisi i discorsi monologici, disarticolando il pensiero dominante per aprire spazi di significato nuovi e finalizzati all’emancipazione.

Per meglio comprendere come la cultura agisca sulle identità oppresse e come, tramite la socializzazione, ne predestini le possibilità, è molto interessante quanto descritto da Gloria Anzaldúa:

la cultura forma le nostre opinioni. Percepriamo la versione della realtà che essa comunica. Attraverso la cultura ci vengono trasmessi paradigmi dominanti, concetti predefiniti che sussistono come indiscutibili e incontestabili. La cultura è fatta da chi è al potere – gli uomini. I maschi creano le regole e le leggi; le donne le trasmettono. Quante volte ho sentito madri e suocere dire ai loro figli di picchiare le mogli se queste non obbediscono, se sono *hociconas* (lingue lunghe), o *callejeras* (pettegole), se si aspettano che i mariti le aiutino a crescere i figli o a portare avanti la casa, se vogliono essere qualcosa di più che massaie?

La cultura si aspetta che le donne accettino il sistema di valori e a esso siano devote in misura maggiore degli uomini. La cultura e la chiesa insistono nel dire che le donne sono subordinate ai maschi. Se una donna si ribella è una *mujer mala*. Se non rinuncia a se stessa per dedicarsi al maschio, è egoista. Se rimane *virgen* fino al matrimonio, è una donna virtuosa. Una donna della mia cultura per tradizione poteva scegliere solo fra tre alternative: la chiesa, facendosi suora; la strada, diventando una prostituta, e la casa, diventando madre. Oggi alcune di noi hanno una quarta possibilità: entrare nel mondo attraverso l’istruzione e il lavoro, e diventare indipendenti (Anzaldúa, 2022: 26-27).

Il pensiero dell'autrice *chicana*, come approfondito nella sezione delle 'Prospettive educative' contenuta in questo capitolo, è un pensiero di frontiera che, nel caso del dominio culturale e della socializzazione forzata, traduce la parola come un dispositivo di rottura, che può essere conquistato tramite il lavoro e anche l'istruzione. Il richiamo all'educazione è importante per sollecitare educatori e educatrici ad analizzare gli ambienti destinati alle attività educative come spazi in cui si può coltivare il diritto di parola (Dolci, 1973; Freire, 1968/2018; hooks, 1994/2020; Milani, 1965/2023) e l'emersione di *narrative multivocali* (Chakrabarty, 2004).

Ciò che è richiesto oggi alle scienze, in senso lato, ma in particolare a quelle che si occupano della formazione della persona e della società, e quindi anche alla pedagogia, è di riconoscere che esistono più modi di intendere, interpretare e produrre sapere, contrastando la cultura maggioritaria, monolitica e dominante. Allora, la pluralità epistemica, connessa alla parola come dispositivo di liberazione, legittima la molteplicità di prospettive, tradizioni e sistemi di pensiero che possono aprire le società a nuove forme di dialogo interculturale e intersezionale. Così le conoscenze indigene, le tradizioni trasmesse oralmente e in maniera più 'informale', i saperi connessi all'identità territoriale e locale o, anche, l'esperienza vissuta, divengono fonti di conoscenza valide e riconosciute, al pari delle discipline scientifiche. Dopotutto, come enuncia Dewey in *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (1897/2004), nell'articolo terzo della materia dell'educazione, l'educazione deve essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza, in cui il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa.

È fondamentale che emerga chiaramente che lo spazio di parola, per essere aperto, plurale, identitario, accessibile e non giudicante, deve necessariamente essere interculturale, intersezionale e decoloniale, portando avanti come valori fondamentali quelli della lotta e della resistenza rispetto all'ingiustizia prodotta dalla matrice coloniale, capitalista e patriarcale del potere. Solo così l'educazione può costituire l'*altrimenti* (Mignolo & Walsh, 2024), ovvero una dimensione altra da quella egemonica, in cui le alterità si sentono libere di autodeterminarsi e di essere sé stesse, creando un sapere comune e condiviso, ma, soprattutto, collettivamente riconosciuto e validato. In questa dimensione di parola e di emersione di voci, tutti/e mettono in atto processi di decostruzione delle gerarchie di potere che esercitano controllo sulle loro vite, coscienze, pensieri e sapere.

Un esempio di queste pratiche di decostruzione attraverso la parola è quella del *palabrandar*, ovvero delle parole in cammino (Almendra, 2017, 2018; Ferrari, 2024; Walsh, 2024). Questa può essere definita come un'azione teorica e pratica processuale di tipo comunicativo, trasformativo e comunitario, che nasce in Cauca, nei territori della Colombia. La parola non è un semplice atto verbale, ma l'individuo, camminando insieme alla parola, si assume la responsabilità di vivere ciò che si comunica. È una pratica, quella del *palabrandar*, nata per la difesa della propria dignità, del proprio territorio e della vita tramite

la rivitalizzazione di un pensiero ancestrale, fondato sull'azione comunicativa di analisi, riflessione e prassi. Rappresenta, quindi, un processo di presa di coscienza, analisi e azione collettiva, compiuto tramite la lettura dei contesti e delle realtà di lotta in contrapposizione al capitalismo transnazionale, con il fine di rafforzare il legame identitario e ancestrale con la Madre Terra. Come definisce Almendra, nel volume *Entre la emancipación y la captura. Memorias y caminos desde la lucha Nasa en Colombia*, i processi di trasformazione comunitaria che si realizzano grazie a forme di comunicazione *altra* si basano su pratiche quotidiane di resistenza, la cui finalità è quella di (Almendra, 2018: 126-127):

1. *rivitalizzare la parola e l'azione ancestrale*, rompendo l'alienazione esito della mercificazione capitalista, «rescatando nuestro principio de resistencia y autonomía para *palabrandar*, “escuchando, entendiendo, respetando y obedeciendo a nuestra Madre Tierra”»³ (Almendra, 2018: 126);
2. *rompere gli schemi di comunicazione imposti* secondo le logiche della conquista e della modernità;
3. *comprendere e fronteggiare gli schemi e le strategie di dominio*, il cui obiettivo è quello di contenere e manipolare le possibilità e l'autonomia emancipatoria;
4. *conoscere, affrontare e condividere le proprie contraddizioni*, così da superarle e perseguire il cammino liberante della parola;
5. *convergere il proprio palabrandar con altri cammini di parole*, «desde lo local hasta lo global y viceversa, con la intención de dimensionar, soñar, crear, reconocer e hilarnos al camino de los pueblos del mundo que luchan y resisten, y al mismo tiempo, están gestando y autonomizando sus mundos otros»⁴ (Almendra, 2018: 127).

Dare spazio e valorizzare le parole e le voci marginalizzate e escluse significa, quindi, contrastare un modello sociale che separa le comunità che lo compongono e il cui risultato è la radicalizzazione culturale e la negazione dell'alterità. Deve compiersi la democratizzazione della parola, ovvero una produzione sociale e culturale del discorso che sia aperta, equamente disponibile e condivisa, a scapito dei monopoli socioculturali tradizionali. In altre parole, tutte le persone che compongono la comunità, al di là della loro posizione economica, di genere, della propria appartenenza etnica e/o razziale, e del proprio *background* di formazione, devono: avere la garanzia di poter partecipare al dialogo, anche con le istituzioni e le fonti di informazione; avere in egual misura accesso agli spazi discorsivi pubblici, comunitari e mediatici; avere riconosciuto e legittimato il sapere comunitario delle minoranze marginalizzate. Grazie alla demo-

³ Traduzione autonoma a cura dell'autrice: «recuperando il nostro principio di resistenza e autonomia per *palabrandar*, “ascoltando, comprendendo, rispettando e obbedendo a nostra Madre Terra”».

⁴ Traduzione autonoma a cura dell'autrice: «dal locale al globale e viceversa, con l'intenzione di dare dimensione, sognare, creare, riconoscere e intrecciarsi al cammino dei popoli del mondo che lottano e resistono, e allo stesso tempo stanno generando e autonomizzando i loro mondi altri».

cratizzazione della parola può trovare spazio e significato quello che Demetrio definisce come *pluralismo interpretativo* (2012: 49), ovvero l'emersione delle contronarrazioni nel dibattito pubblico, per cui tutte le storie avranno modo di parlare e di confrontarsi, senza che una voce prevalga sulle altre.

Il diritto di parlare viene così inteso come la conquista dello spazio e del dispositivo della parola da parte di coloro che sono sempre stati invisibili, silenziati e dimenticati. Comunità e soggettività condannate a essere subalterne a una visione dominante, la quale parla per loro, ma non vi entra mai in reale dialogo o ascolto, né tantomeno si assume le responsabilità dei processi di marginalizzazione ed esclusione che ha prodotto.

Ma allora, quali sono le voci *altre*?

Le voci *altre* sono quelle delle femministe Nere, delle *women of color*, delle persone *queer* e delle persone colonizzate, le quali quotidianamente combattono contro l'oppressione razziale, sessuale, eteronormativa e di classe. Che 'per colpa' delle identità complesse delle quali sono portatori e portatrici subiscono forme di rappresentazione denigrante e contorta, che piega le loro soggettività alle aspettative sociali profondamente deterministiche e pregiudizievoli nei loro confronti. Allora, il diritto di parlare diviene un vero e proprio dispositivo di contrasto alle narrazioni che da secoli si perpetuano sui loro corpi e sulle loro identità, per cui avere la possibilità e lo spazio di esprimere il proprio pensiero, per narrare la propria storia e la propria complessità identitaria, è una rivendicazione necessaria per definire sé stessi.

In questo ambito, il compito che deve essere portato avanti dalla pedagogia e dalle scienze dell'educazione è molto complesso e intrinsecamente legato alla politica, la quale rappresenta una matrice etica che permette l'orientamento della visione pedagogica della società (Cambi, 1994; Nanni, 2014). L'impegno pedagogico e politico connota particolarmente la pedagogia della parola e dell'ascolto, che, riprendendo la definizione di Catherine E. Walsh:

è una strategia politica, un'azione intenzionale di mobilitazione di contenuti culturali che affermano la vita, l'esistenza e il diritto di appartenenza territoriale. La parola – parlata, coltivata, ascoltata e contestualizzata – trasmette conoscenze culturali, fa circolare riferimenti cosmogonici e anima la memoria come una semina, e radica l'appartenenza in una regione e in una società in cui i neri sono sempre più deprivati, sloggati e sfrattati dal proprio senso dell'essere, della memoria e del luogo, e dalla loro rete di origini, di famiglia, e di relazione allargata (Walsh, 2024: 167-168).

3.2 Autonarrazione per l'identità, la libertà e l'autonomia

Far emergere le voci di tutti/e e far sì che ogni individualità abbia un reale e concreto accesso al diritto di parola non è facile e, come è emerso, non è

nemmeno scontato. Si può affermare, in realtà, che ciò che tendenzialmente si verifica con maggiore frequenza è la permanenza di forme di esclusione anichilenti e degradanti.

Le motivazioni che risiedono alla base dei meccanismi di riproduzione sono piuttosto chiare e intelleggibili: è più semplice e meno sfidante per l'autorità mantenere le condizioni consuete e abituali – oltre a essere più fruttuoso e redditizio –, sebbene spesso siano dichiaratamente ingiuste e ineguali, invece che sovvertire l'ordine istituito per agire un cambiamento positivo e orientato alla parità. Le figure che incarnano l'autorità quando si tratta di squilibri di potere e ineguale distribuzione delle opportunità sono numerose e, tra queste, vi rientrano anche docenti, insegnanti, educatori e educatrici e tutte quelle soggettività che rivestono un ruolo rilevante nella formazione dell'individuo all'interno dei contesti educativi. Ciò significa che, purtroppo, anche nei luoghi dove si dovrebbe realizzare in maniera spontanea e dichiarata l'inclusione multilivello, ci si trova di fronte a forme di dominio talmente interiorizzate che si replicano in aula, riproducendo i medesimi schemi di oppressione e negazione dell'alterità che si riscontrano nella struttura della società.

Il desiderio, allora, è quello di attenzionare la questione educativa in relazione alle pratiche di potere. Tenendo presente quanto elaborato fino ad ora in merito alla pedagogia della parola e al nuovo sguardo che deriva dal contributo che possono apportare le voci delle minoranze e delle identità/comunità subalterne a questo approccio, le figure educative necessitano di conoscere strategie, pratiche e strumenti che possono adottare nei contesti formativi per orientare un'azione educativa multivocale.

Una pratica e, al contempo, uno strumento interpretativo e conoscitivo di lotta politica, in grado di definire significati nuovi e condivisi e che, in realtà, è già ampiamente parte dei percorsi educativi, ma non necessariamente intriso di questa prospettiva impegnata alla decostruzione e ricostruzione individuale e collettiva, è l'*autonarrazione*.

In generale, la pratica narrativa rappresenta uno strumento esistenziale, che non solo consente all'individuo di esprimere sé stesso e le proprie idee, ma porta all'emersione anche di dimensioni identitarie collettive, in perpetua e costante relazione con il passato. Tutti questi aspetti concorrono in maniera significativa alla definizione identitaria delle soggettività e, attraverso la narrazione, si promuove una sorta di educazione comunitaria, in cui le storie individuali si intrecciano, facendo tutte parte di un più ampio racconto collettivo: «laddove v'è educazione, v'è esperienza d'incontro e di scambio, vi sono due narrazioni che s'intrecciano e che danno origine ad una nuova storia» (Biffi, 2012: 73). In questo senso, l'educazione diviene un percorso narrativo e dialogico, un racconto i cui protagonisti sono le figure che educano, così come quelle che apprendono.

Va inoltre aggiunto che la narrazione è, al contempo, un modo di pensare e un veicolo per costruire significato. Tale percezione è trasversale alle diverse culture, pensiamo al tramandare oralmente le tradizioni, oppure a come la scrittura

abbia sostenuto l'eredità di pensieri e valori socioculturali. Allora, il pensiero narrativo (Bruner, 2009) è fondamentale per la strutturazione della vita individuale e per la coesione culturale. Secondo questa visione, l'educazione ha il dovere di aiutare studenti e studentesse a trovare la propria identità all'interno della cultura – o anche delle culture – in cui crescono come cittadini e cittadine. Se l'educazione non svolge questa funzione, la persona rischia di smarrirsi nella ricerca di senso. Solo attraverso la narrazione si può costruire la propria identità e trovare il proprio posto nella cultura. La scuola dovrebbe quindi coltivare e sviluppare questa capacità, senza considerarla ovvia o acquisita.

Nel legame tra educazione e narrazione è importante sottolineare come entrambe siano parte della storia di ogni individuo e che ambedue hanno al centro la dimensione dialogica e comunicativa, la quale non solo pone le soggettività in relazione tra loro, ma produce quella tensione generativa e trasformativa fondamentale. Per queste ragioni, «si rivendica allora la narrazione come dispositivo educativo per l'avvio di processi inclusivi, attuando un progetto politico e uno pedagogico che trovano sintesi nell'empowerment di comunità» (Zizioli, 2017: 457).

La narrazione, nelle sue molteplici possibilità, è sempre regolata dalla polisemia (Bruner, 2009). In altre parole, le storie che vengono presentate non sono uniche e univoche, né tantomeno interpretabili secondo un solo punto di vista, ma sono esposte all'interpretazione soggettiva. Avere coscienza di questa caratteristica consente di operare coinvolgendo più letture e percezioni, contrapponendosi così alla prevaricazione di un'interpretazione sulle altre. Infatti, «l'assunzione di nuovi sguardi, decentrati appunto, è la sola via percorribile per promuovere l'interazione tra sistemi di pensiero, il confronto e il dialogo» (Zizioli, 2017: 455), avviando quel processo di rottura con le narrazioni dominanti per promuovere il cambiamento culturale. Bruner rafforza questo argomento nel suo volume *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (2009), quando nella contrapposizione tra descrizione della realtà, connotata da una dimensione egemonica e di dominio culturale, e l'utilità delle storie nell'aprire nuovi interrogativi, spesso generatori di cambiamento, afferma che «in un regime di tirannia i primi ad andare in prigione sono i romanzieri e i poeti. È per questo che li voglio in una classe democratica: perché ci aiutino a vedere ancora, in modo nuovo» (Bruner, 2009: 112).

È in questa prospettiva che anche le storie di vita personali entrano a far parte del panorama educativo secondo lo sguardo della pedagogia della parola, ovvero uno sguardo consapevole e impegnato nella lotta a dare nuovi significati e a portare le contronarrazioni sul tavolo della trattativa identitaria. Infatti, va ulteriormente sottolineato come la tendenza letteraria condivisa fosse quella di silenziare le storie narrate dall'alterità, «emarginando ciò che sta tra le righe e in disparte rispetto all'inarrestabile flusso delle narrazioni esplicite, legittimate dalla lingua dominante, dalla madre patria, dalla voce patriarcale, nella cornice del mondo coloniale e post» (Curti, 2018: 171). Ad oggi, però, proprio tramite la narrazione autobiografica è possibile sovvertire i paradigmi di controllo e

dominio, condividendo lo spazio di parola con le identità *altre* e plurime, facendo sì che tutte le storie abbiano il medesimo valore e che contribuiscano equamente alla coscienza e alla narrazione collettiva.

Se, da un lato, è già emerso come pedagogia e politica siano profondamente connesse e, anche, come la pedagogia della parola rivesta una posizione teorica significativa nelle politiche dell'inclusione, lo stesso discorso vale per il legame tra pedagogia e narrazione autobiografica. Infatti, l'autobiografia e le pratiche di autonarrazione possono essere considerate democratiche e imparziali, dal momento in cui tutti e tutte possono partecipare a questi processi di scrittura e condivisione del sé (Demetrio, 1996). Allora, necessariamente, si attivano e promuovono

quei meccanismi e quei circuiti di riscatto e di emancipazione, senza i quali il mondo pare perennemente a rischio, non solo perché con l'ingiustizia dell'emarginazione e dell'esclusione si alimentano e si incentivano tutti i tipi di "integralismo", ma soprattutto in ragione del fatto che buona parte del mondo viene tagliata fuori dai processi di sviluppo della conoscenza e di diffusione del benessere (Nanni, 2014: 46-47).

Da un punto di vista educativo, le pratiche autobiografiche e autonarrative rispondono a bisogni identitari e collettivi tipici dei percorsi di formazione del sé. Ad esempio, queste consentono di fare auto-osservazione, prendendo coscienza della propria complessità, anche di quelle caratteristiche che si tende a sopprimere e inibire, ma che, tramite la metariflessione e il riconoscimento della propria identità nelle sue molteplici sfaccettature, è possibile accettare. L'autobiografia, finché rimane un percorso intimo e non condiviso, è incentrata sull'interiorità individuale, che è una dimensione irripetibile e che ci appartiene profondamente, infatti «possiamo vivere le stesse esperienze insieme ad altri, a noi intimamente vicini negli affetti e nei pensieri. Dentro le menti, però, covano le nostre differenze autobiografiche i nostri segreti e i nostri pregiudizi» (Demetrio, 2000: 81). Nel momento in cui si lavora sulla propria identità autobiografica si compie un tentativo di comprensione del sé molto profondo e complesso, articolato su successi e fallimenti della propria esistenza, in un costante dialogo tra il proprio pensiero e l'influenza del contesto e della cultura in cui si vive. In particolare, Demetrio, in *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva* (2000), individua quelle che definisce come categorie dell'identità sulle quali si orienta l'analisi autobiografica, e sono (Demetrio, 2000: 195):

- *il mettere tra parentesi il proprio mondo nel mondo*, in altre parole, l'autobiografia consente una coscienza di sé che porta l'individuo a 'guardarsi da fuori', potendo così osservare sé stesso in relazione alla vita collettiva;
- *il pensiero che si interroga sulle sue premesse e sui suoi procedimenti*, ovvero un pensiero autocritico e autoriflessivo, un vero e proprio esercizio di me-

- tariffessione rispetto a come funzioni il nostro pensiero, come si generino le nostre idee e quali schemi adottiamo per osservare il mondo;
- *l'emozione di esistere che si accresce in ampiezza, spessore e profondità*, infatti, tramite l'autobiografia, si analizza in profondità il proprio sentire, facendo riemergere emozioni e stati d'animo significativi nella propria esperienza personale;
 - *la conoscenza incarnata, che muove dalla concretezza biologica, percettiva, pratica di avere una storia*, ciò significa che la conoscenza di sé generata dalla pratica autobiografica è sempre legata alla concretezza corporea e alle esperienze vissute. Per questa ragione si può parlare di una forma di consapevolezza di sé che non è solo legata al pensiero, e quindi astratta, ma è incarnata;
 - *la ricerca infinita e incompiuta*, in quanto «l'interiorità è un artefatto *absconditus* che non basta una vita portare a compimento» (Demetrio, 2000: 84);
 - *la consapevolezza del limite*, poiché ripercorrere la propria storia significa anche fronteggiare i propri fallimenti e i lati negativi che concorrono alla nostra formazione identitaria, portandoci a rivivere anche situazioni complesse, potendole, però, accettare come parte integrante dell'essere;
 - *la discorsività inesauribile*, ovvero la possibilità di sottoporre alla pratica e all'analisi autobiografica ogni aspetto esperienziale e intimo della vita in diversi momenti e periodi dell'esistenza, per cui si producono interpretazioni sempre più approfondite, consapevoli e anche nuove del medesimo episodio;
 - *lo stato di indeterminatezza*, che conferma quanto riportato nella caratteristica precedente, e cioè che l'identità autobiografica è, in realtà, fluida, ovvero connotata dall'apertura a nuove interpretazioni e all'indeterminatezza. La memoria del nostro vissuto, infatti, dipende da quanto riusciamo a ricordare, con che livello di profondità e di legame emotivo e, anche, dalle strategie che mettiamo in atto per riportare il ricordo in superficie;
 - *l'annuncio e l'intuizione delle interiorità altrui*, ovvero l'evento che si realizza quando, narrando e condividendo la propria autobiografia, si entra in relazione con l'alterità.

Tutte le caratteristiche enunciate sono fondamentali, ma è in particolare l'ultima, quella inerente al ponte emotivo e di riconoscimento che può crearsi tra l'*io* e l'*alterità*, che risulta essere particolarmente significativa nel momento in cui si parla di autonarrazione come pratica di rivendicazione identitaria e di autodeterminazione rispetto alla socializzazione forzata. In percorsi di questo tipo è irrinunciabile l'accettazione e il riconoscimento della soggettività di cui ogni persona è portatrice e, in tal senso, l'autonarrazione diviene una pratica originale e dinamica, che ben si adatta ai percorsi educativi più vari e alle classi più eterogenee. Infatti, ogni qualvolta che una persona è disposta a raccontare qualcosa di sé, ci si trova di fronte alla pratica autonarrativa. Questa può essere

spontanea, ma è indubbiamente più proficuo che vi siano momenti e modalità studiate e progettate per far sì che le storie siano reciprocamente ascoltate e riconosciute (hooks, 1994/2020).

L'irrompere dell'autonarrazione nelle pratiche educative rappresenta per le identità razzializzate, sessualizzate, colonizzate e dominate, un'occasione fondamentale per avviare, coscientemente e con il supporto delle figure educanti, quel processo di autolegittimazione e di autodeterminazione. Rappresenta, quindi, un atto di resistenza all'oppressione che viene condiviso da tutti gli attori sociali dei processi educativi e formativi, per cui si lavora collettivamente per sovvertire le sovrastrutture che si applicano alle identità oppresse, rompendo quel muro di silenzio che da secoli si è costruito intorno alle loro figure. Anche perché non è più sufficiente tollerare e convivere con le soggettività portatrici di aspetti divergenti dal 'Noi'; questa strategia non funziona più, anzi, è un deterrente per reali azioni di inclusione e per una visione di una società diversa, come afferma Audre Lorde nel saggio *The Master's Tools Will Never Dismantle The Master's House*:

for difference must be not merely tolerated, but seen as a fund of necessary polarities between which our creativity can spark like a dialectic. Only then does the necessity for interdependency of different strenghts, acknowledged and equal, can the power to seek new ways to actively "be" on the world generate, as well as the courage and sustenance to act where there are no charters. Within the interdependence of mutual (non-dominant) differences lies that security which enables us to descend into the chaos of knowledge and return with true visions of our future, along with the concomitant power to effect those changes which can bring that future into being. Difference is that raw and powerful connection from which our personal power is forged⁵ (Lorde, 2002: 107).

L'autonarrazione può realizzarsi secondo varie modalità e strategie, può avvenire in forma orale o scritta, ed è anche possibile narrare la propria storia affinché venga raccontata da altri soggetti, i quali devono essere interpreti fedeli. Per queste ragioni, l'autonarrazione è una pratica potente e democratica, perché

⁵ Traduzione autonoma a cura dell'autrice: «La differenza non deve essere semplicemente tollerata, ma riconosciuta come un serbatoio di polarità necessarie, tra le quali la nostra creatività può scaturire come in una dialettica. Solo allora la necessità dell'interdipendenza di forze diverse, riconosciute ed eguali, può generare il potere di cercare nuovi modi di "essere" attivamente nel mondo, insieme al coraggio e alla sostanza per agire laddove non esistono regole prestabilite. All'interno dell'interdipendenza di differenze reciproche (non-dominanti) risiede quella sicurezza che ci permette di discendere nel caos della conoscenza e di ritornarne con vere visioni del nostro futuro, insieme al potere concomitante di attuare quei cambiamenti che possono portare quel futuro a esistere. La differenza è quel legame grezzo e potente da cui si forgia la nostra forza personale».

non esclude nessuno dal processo introspettivo e, al contempo, condiviso. Ovviamente vi sono anche diversi gradi di profondità che si possono esperire durante l'autonarrazione; è opinione comune, ad esempio, che attraverso la scrittura vi sia un impegno più tangibile e concreto nel raccontarsi:

lo scrivere ci obbliga, e obbliga a chi accetti di condividere un percorso di lavoro sulle parole, a *pensare* e non solo a *parlare*. Se infatti è vero che possiamo narrare dimenticandoci del pensiero (di quel che stiamo dicendo), la scrittura ci costringe a riflettere e comunque a dubitare di quel che si è scritto (Demetrio, 1999: 71-72).

Progettare percorsi di autonarrazione o introdurre questa strategia in contesti educativi più ampi, al fine di valorizzare le voci di tutte le alterità, richiede che vi sia consapevolezza rispetto anche alle abilità e alle competenze delle persone che decidono di raccontarsi. Ciò significa che non si può dare per scontato che tutte le figure del gruppo classe/di lavoro abbiano le competenze di lettura-scrittura utili a svelare la propria storia di vita tramite carta e penna. Può infatti capitare di lavorare con individui analfabeti o semi-analfabeti, per cui la narrazione di sé può compiersi solo oralmente e, in questo tipo di rapporto, l'educatore/riceviene la figura alla quale viene consegnato il proprio racconto e che deve assumersi la responsabilità di trascriverlo. In questo caso, la figura educativa dà forma alle parole, concretizzando quel processo di cura che si realizza nell'auto-disvelamento e che consente, anche, l'auto-apprendimento, in quanto «il processo di traduzione dalla vita alla storia ha del misterioso, nell'accedere alla propria storia come fosse materiale da scomporre e ricomporre e al tempo stesso attingere al proprio immaginario, per produrre qualcosa di nuovo: un processo, in sintesi, creativo» (Biffi, 2012: 104).

Molto spesso la raccolta delle storie di vita, oltre a rappresentare una pratica utile alla formazione dell'individuo, risulta essere anche un efficace strumento di ricerca nell'ambito delle scienze sociali. Rientra nella metodologia di ricerca qualitativa, ovvero quel tipo di approccio che pone al centro la soggettività dei partecipanti, per cui le narrazioni e le testimonianze non sono generalizzabili o ripetibili, ma sono uniche, capaci di restituire la complessità del vissuto individuale e dei contesti sociali e culturali in cui prende forma. Quindi, quando, oltre ad ascoltare e trascrivere la storia di vita di uno o più soggetti, si decide anche di indagarne le trame da un punto di vista scientifico è fondamentale (Benvenuto, 2015; Demetrio, 2012; Gianturco, 2004; Mantovani, 1998):

- porsi in una posizione di ascolto attivo (Castiglioni, 1999; Kanizsa, 1993), con il fine di facilitare e incentivare il racconto e, soprattutto, senza assumere un atteggiamento giudicante;
- prepararsi ad essere ricercatori e ricercatrici attenti/e e non invadenti, cercando sempre di mettere il soggetto narrante nella condizione di poter raccontare in maniera autorappresentativa la propria vita;

- fare attenzione al proprio atteggiamento corporeo (postura, sguardo, gestualità), ma anche a quello dell'altra persona. Infatti, gli aspetti non verbali della comunicazione, quali l'espressione del volto e la gestualità, sono fondamentali per comprendere integralmente il valore emotivo e il significato del racconto;
- utilizzare un linguaggio adeguato. Si può affermare che il registro adatto da adoperare dovrebbe essere misurato su quello della persona narrante (Semi, 1985), adottando il suo registro linguistico, lessicale e, anche, lo stile espositivo (Mantovani, 1998);
- individuare un momento e uno spazio che siano favorevoli alla narrazione di eventi privati, personali e intimi. Ad esempio, è consigliabile scegliere un luogo tranquillo, silenzioso, accogliente e confortevole, possibilmente concordato con la persona che ci consegna la propria storia di vita e adattandosi ai suoi tempi. Nel caso in cui le narrazioni siano parte di un percorso collettivo e di condivisione comunitaria, il ruolo della figura educante e ricercatrice è ancora più complesso, in quanto si deve lavorare molto sulla gestione del gruppo, affinché tutte le figure coinvolte nel processo si sentano a proprio agio nel procedere con la condivisione della personale storia di vita.

Tra i dispositivi educativi riconducibili all'autonarrazione può rientrarvi anche lo *storytelling*, inteso non solo come tecnica narrativa, ma come pratica pedagogica afferente alla pedagogia critica, ovvero una pedagogia aperta alle voci di coloro che storicamente sono stati esclusi e che tradizionalmente non avevano diritto di parola nei sistemi educativi. Così lo storytelling diventa per le figure educative un dispositivo per raccogliere, riconoscere e valorizzare le storie e le esperienze di studenti e studentesse, creando uno spazio di dialogo e riflessione sicuro, in cui è possibile narrare sé stessi e autodeterminarsi. Tramite la pratica narrativa condivisa, è possibile generare una riflessione critica sulla propria esperienza quotidiana, sulle dinamiche di potere e di dominio e sulle condizioni sociali e economiche escludenti e limitanti. Così facendo, l'autonarrazione, oltre ad essere un esercizio di introspezione e di autoriflessione, diviene un atto politico collettivo, in cui ogni individuo ha il diritto di parlare e raccontarsi. In questa dinamica educativa la figura educante non è il depositario del sapere apparentemente neutrale (Freire, 1968/2018), ma è un facilitatore del processo collettivo, dove ognuno è in grado di riflettere criticamente sulla propria realtà, contribuendo all'elaborazione di nuove conoscenze e coscienze. Oltre alle questioni individuali, quindi, vengono affrontati anche i problemi della comunità, proponendo azioni concrete e generatrici di cambiamento (Dolci, 1973; Freire 1968/2018; hooks, 1994/2020).

Quanto delineato rispetto alle potenzialità educative e liberatrici delle pratiche di autonarrazione è in linea con quanto scritto da Sherene H. Razack, docente e studiosa interdisciplinare di studi critici sulla razza e sul femminismo, e che nel volume *Looking White People in the Eyes. Gender, Race and Culture in Courtrooms and Classrooms* (1998), incoraggia studenti e studentesse a prendere

atto delle proprie storie di vita, rompendo i silenzi e nominando le forme di oppressione, così da rivelare le relazioni di potere che marchiano le esistenze di individui e comunità. Inerentemente allo storytelling, l'autrice lo definisce come un atto di resistenza, un veicolo di trasformazione sociale in cui si realizza il riconoscimento reciproco, la multivocalità e la volontà di immaginare un domani più giusto e inclusivo.

Appare evidente, allora, come il dispositivo e le pratiche di autonarrazione, nelle loro molteplici forme e possibilità, oltre ad avere una valenza educativa e formativa fondamentale, rivelano un profondo potenziale curativo. Questo aspetto è riscontrabile nella possibilità di raccontarsi e, conseguentemente, anche di elaborare le proprie esperienze, per cui la parola consente di liberarsi di 'fardelli' esistenziali che ci tormentano, incatenano o che, comunque, influiscono sulla propria autopercezione. Il potere curativo della narrazione, però, è rinvenibile anche nel processo liberante, il quale consente di prendere atto delle ingiustizie che, sistematicamente, caratterizzano l'esistenza, in alcuni casi individuale e, in altri, collettiva. Quest'ultima 'cura' è eminentemente identitaria: aiuta la persona a definire sé stessa, a posizionare le proprie identità plurime nel contesto e nel tempo che sta vivendo, riuscendo ad allontanarsi da sé per analizzare la situazione da un'altra prospettiva:

Why am I compelled to write? Because the writing saves me from the complacency I fear. Because I have no choice. Because I must keep the spirit of my revolt and myself alive. Because the world I create in the writing compensates for what the real world does not give me. By Writing I put order in the world, give it an handle so I can grasp it. I write because life does not appease my appetites and hunger. I write to record what others erase when I speak, to rewrite the stories others have miswritten about me, about you. To become more intimate with myself and you. To discover myself, to preserve myself, to make myself to achieve self-autonomy. To dispel the myths that I am a mad prophet or a poor suffering soul. To convince myself that I am worthy and that what I have to say is not a pile of shit. To show that I *can* and that I *will* write, never mind their admonitions to the contrary. And I will write about the unmentionables, never mind the outraged gasp of the censor and the audience. Finally, I write because I'm scared of writing but I'm more scared of not writing⁶ (Anzaldúa, 2002: 187).

⁶ Traduzione autonoma a cura dell'autrice: «Perché sono costretta a scrivere? Perché scrivere mi salva dall'autocompiacimento che temo. Perché non ho scelta. Perché devo tenere in vita lo spirito della mia rivolta e me stessa. Perché il mondo che creo nello scrivere compensa ciò che il mondo reale non mi dà. Scrivendo metto ordine nel mondo, gli do una presa per poterlo afferrare. Scrivo perché la vita non placa i miei appetiti e la mia fame. Scrivo per fissare ciò che altri cancellano quando parlo, per riscrivere le storie che altri hanno scritto male su di me, su di te. Per diventare più intima con me stessa e con te. Per scoprimi, per preservarmi, per costruirmi fino a raggiungere l'autonomia

3.3 Prospettive educative

3.3.1 bell hooks e il sentimento di comunità⁷

Gloria Jean Watkins, che per una scelta politica da lei definita come un «autocancellazione individuale per dare vita a una forte identità collettiva» (hooks & Naidotti, 2020: 69) assumerà il nome di bell hooks, è nata a Hopkinsville, Kentucky, il 25 settembre del 1952. È la quarta di sette figli e cresce in una comunità Nera segregata, infatti, fino alla metà degli anni Sessanta, nel Sud degli Stati Uniti, vigeva la segregazione razziale tra Bianchi e Neri, ovvero la separazione e la restrizione dei diritti civili basata sulla razza. Gli effetti di questo fenomeno hanno portato a una divisione istituzionalizzata nell'istruzione, i trasporti, gli alloggi e l'impiego. In questo contesto, la madre di bell hooks, Rosa Bell Watkins, svolgeva la mansione di domestica presso le famiglie bianche della zona in cui abitavano, lavoro che Angela Davis ha individuato come la nuova forma di schiavitù razzista a seguito del lavoro nei campi:

durante il periodo successivo allo schiavismo molte operaie Nere [...] furono costrette a diventare domestiche. Questa dura condizione, non diversamente dalle sorelle che lavoravano nei campi come braccianti o che erano ai lavori forzati, aveva la familiare impronta della schiavitù (Davis, 2018a: 126).

La stessa bell hooks affronta in più volumi la questione della schiavitù delle persone Nere e delle sue degenerazioni moderne nei confronti delle persone afrodiscendenti. Ad esempio, nel volume *Non sono una donna, io. Donne nere e femminismo* (2023) esplora le radici storiche e psicologiche dell'esclusione delle donne Nere dai circoli femministi Bianchi, rintracciando proprio nel rapporto serva-padrone costituitosi con lo schiavismo una delle cause di questa emarginazione. Inoltre, hooks condivide il pensiero di Angela Davis rispetto al passaggio dalla schiavitù al lavoro domestico e ritiene che la perdita delle 'norme' di relazione, a seguito della fine della schiavitù formale, potrebbe aver acuitizzato il bisogno delle donne Bianche di definire la loro superiorità razziale:

di me stessa. Per dissipare i miti che sono una profetessa folle o un'anima povera e sofferente. Per convincermi che valgo e che ciò che ho da dire non è un mucchio di spazzatura. Per dimostrare che posso e che scriverò, nonostante le loro ammonizioni contrarie. E scriverò degli indicibili, nonostante il sussulto indignato del censore e del pubblico. Infine, scrivo perché ho paura di scrivere, ma ho ancora più paura di non scrivere».

⁷ Per la stesura dei passaggi biografici fondamentali e per la formazione del pensiero di bell hooks sono stati usati come riferimenti i volumi: L. Bianchi (ed.). (2024). *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Editrice Morcelliana; b. hooks (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi; b. hooks (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi; b. hooks & R.M. Naidotti (2020). *Elogio al margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.

l'abolizione della schiavitù ebbe uno scarso impatto positivo sui rapporti tra donne bianche e nere. Senza la struttura della schiavitù, che istituzionalizzava, in modo fondamentale, il diverso status delle donne bianche e nere, le donne bianche si preoccuparono ancor di più che i tabù sociali sostenessero la loro superiorità razziale e vietassero le relazioni legali tra le razze, contribuendo a perpetuare stereotipi degradanti sulla femminilità nera [...] il nuovo assetto sociale era disumanizzante tanto quanto quello delle piantagioni, e l'unico sollievo per le donne nere era quello di poter tornare a casa (hooks, 2020: 131-132).

Durante le scuole bell hooks vive il periodo della desegregazione, ovvero l'abolizione di tutte quelle forme di separazione fondate sulla questione della razza. In *Insegnare a trasgredire*, l'autrice descrive questo processo come un evento traumatico e, soprattutto, unidirezionale, in quanto reputa che fosse fortemente gravoso e esigente nei confronti delle persone Nere:

nelle nostre vite di adolescenti, il periodo della desegregazione razziale era stato pieno di ostilità, rabbia, conflitti e perdite. Noi ragazzini neri eravamo furibondi di essere stati costretti a lasciare la nostra amata scuola per neri, Crispus Attucks, e dover attraversare la città per essere inseriti nelle scuole bianche. Eravamo noi a spostarci, e quindi assumerci la responsabilità di rendere reale la desegregazione. Abbiamo dovuto rinunciare a quanto era per noi familiare, ed entrare in un mondo freddo e alieno; non il nostro mondo, non la nostra scuola. Eravamo sicuramente ai margini, non più al centro, e faceva male. È stato un periodo così infelice (hooks, 2020: 55-56).

Dalle parole dell'autrice, emerge come la desegregazione fu un processo molto sproporzionato rispetto a costi, sforzi e conseguenze, responsabilizzando la comunità segregata, i Neri, e non quella maggioritaria e oppressiva, i Bianchi, evidenziando proprio la disuguaglianza strutturale e sociale che regola i rapporti tra le due comunità.

Nel 1973 ottiene il Bachelor of art in inglese, presso la Stanford University e, dieci anni dopo, porta a termine il suo dottorato presso l'Università della California del Sud, con una tesi sulle opere di Toni Morrison.

È difficile delineare ulteriormente il profilo di una figura imponente quale quella di bell hooks; si può riportare, ad esempio, la sua massiccia produzione, per cui dal 1978 – anno di pubblicazione della sua prima opera, *And There We Wept*, una piccola raccolta di poesie – al 2021 (anno della sua morte) l'autrice ha prodotto oltre 40 opere di diversi generi letterari. Sicuramente bell hooks ha segnato profondamente le lotte politiche e sociali della comunità afroamericana, così come quelle di altre realtà minoritarie o soggiate, sfidando il si-

stema di dominio dall'interno. hooks era, infatti, docente presso molteplici università, oltre ad essere un'attivista femminista, e questa sua posizione le ha consentito di scardinare preconcezioni, pratiche e approcci alle questioni di genere, razza e classe fortemente discriminanti ed escludenti. Operare nei contesti educativi e formativi è stata per lei l'occasione di agire una pedagogia che Lavinia Bianchi (2024) definisce come *impegnata e decoloniale*, intendendo un approccio pedagogico che «nasce dall'incrocio tra pensiero freiriano, femminismo intersezionale e prospettiva decoloniale. Ha molto a che fare con la metariflessività di chi ha la responsabilità educativa, e ha molto a che fare con le pratiche di coscientizzazione in aula» (Bianchi, 2024: 49). In questo processo di riflessione perpetua, hooks matura il proprio pensiero e nelle sue opere lo riporta in maniera tangibile, collegandolo sempre ad aneddoti ed esperienze in aula, nell'attivismo o riguardanti la propria vita personale, contribuendo a definirne la forza e il significato.

La scrittura dell'autrice è una scrittura dichiaratamente intima, ma che, collegandosi alla dimensione sociale e politica della condizione delle persone afrodiscendenti negli Stati Uniti, delle donne nelle società patriarcali e delle donne *altre* in una dimensione in cui bianchezza, eteronormatività e classe dominano la vita dei singoli, assume un carattere collettivo e rappresentativo. Secondo hooks, infatti, il senso di familiarità, legittimazione e rappresentazione sono essenziali e, proprio per questa ragione, si oppone alle scritture teoriche distanti dal reale e volutamente complesse, come se la validità dell'opera derivasse dalla sua astrusità e inafferrabilità, invece che dalla potenzialità di diffusione e identificazione. A tal proposito, è interessante la sua riflessione in merito alla teoria femminista, per cui:

la teoria non è intrinsecamente curativa, liberatoria o rivoluzionaria, assolve questa funzione solo quando lo vogliamo, e orientiamo di conseguenza la nostra teoria verso questo scopo. [...] Il lavoro delle donne di colore, dei gruppi emarginati e di alcune donne bianche (ad esempio, lesbiche, femministe pro-sex), specialmente quando è scritto in un modo che lo rende accessibile ad un vasto gruppo di lettrici e lettori, è spesso delegittimato in contesti accademici, anche se quel lavoro consente e promuove la pratica femminista (hooks, 2020: 95-97).

Un volume significativo per cogliere la tecnica narrativa di costruzione teorica e di pensiero di bell hooks, ma anche per immergersi nella sua prospettiva pedagogica, è *Teaching to Transgress: Education as a Practice of Freedom*, pubblicato nel 1994 e tradotto e pubblicato in italiano nel 2020, con il titolo *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*. Ogni capitolo riporta il vissuto personale dell'autrice come figlia, come donna, come studentessa e come insegnante Nera e femminista. Attraverso una strategia narrativa che si muove tra passato e presente, tra esperienze e teoria, riesce a costruire un di-

scorso pedagogico impegnato a contrastare e decostruire le forme di dominio tuttora in atto nella società.

Tra i nuclei fondamentali del volume, l'autrice dedica molto spazio alla definizione della pedagogia impegnata e del pensiero critico in aula, questioni che emergono nella descrizione dei rapporti con gli altri docenti, con gli studenti e le studentesse, nella distanza tra teoria e realtà, nella propria storia di vita e nelle tecniche adottate in aula al fine di 'trasgredire' la norma, intesa come dominio maschile, bianco, sessista e borghese.

Nel mantenimento degli assetti di potere, il silenzio si conferma nuovamente come un efficace dispositivo di controllo sociale, anche nei contesti educativi. L'autrice, rispetto alle identità *altre* che abitano i luoghi dell'educazione, esprime profonda consapevolezza del mancato ascolto e accoglimento della loro voce in ambienti istituzionali, quali scuola e università. Il silenziamento delle minoranze nei luoghi dell'educazione rappresenta una forma di dominio che consente ai docenti di non affrontare il peso del proprio ruolo nel riprodurre le ingiustizie sistemiche della società. Riprendendo Freire, hooks è profondamente convinta che l'educazione non sia neutrale e, tantomeno, che non abbia un profondo legame con la politica, per cui, ad esempio, critica quando insegnamenti come storia e letteratura Nera sono realizzati da uomini o donne bianche, non perché questi non siano sufficientemente preparati, ma perché è solo sulla loro preparazione teorica che possono fare affidamento, mentre una docente Nera porterebbe in classe «quel mix unico di modalità esperienziali e analitiche di conoscere – cioè, un punto di vista “privilegiato”» (hooks, 2020: 125).

Come il punto di vista di insegnanti appartenenti ad una minoranza può essere considerato una prospettiva privilegiata, così anche l'esperienza – e il sapere che ne deriva – di studenti e studentesse provenienti da minoranze etniche e culturali deve essere valorizzato in aula. Il silenziamento delle prospettive *altre*, infatti, sebbene renda l'aula come un luogo apparentemente 'sicuro', in realtà comporta un appiattimento dei saperi e degli apprendimenti, omogeneizzando l'inedita originalità delle classi eterogenee e imponendo e tramandando una prospettiva monoculturale e monologica. A tal proposito, è interessante quanto descritto dall'autrice proprio in merito al silenzio di studenti e studentesse in aula che, sebbene destasse preoccupazione nei suoi colleghi bianchi, non era sufficiente a comportare l'impiego di strategie e pratiche nuove che promuovessero maggiore partecipazione:

nel corso della mia carriera di insegnante, i professori bianchi hanno spesso espresso la propria preoccupazione per gli studenti non bianchi che non parlano. Di fronte a classi sempre più eterogenee, gli insegnanti devono sovente affrontare la questione della riproduzione delle politiche di dominio in ambito educativo. [...] Ho insegnato a studenti di colore brillanti, molti dei quali laureati, che sono riusciti, con incredibile abilità, a non parlare mai in classe, alcuni ritengono di avere meno probabilità di subire un

attacco, semplicemente non facendo valere la propria soggettività. Mi hanno riferito che molti professori non hanno mai mostrato alcun interesse ad ascoltare le loro voci. Accettare il decentramento dell'Occidente a livello globale e abbracciare il multiculturalismo obbliga gli educatori a focalizzare l'attenzione sulla questione della voce. Chi parla? Chi ascolta? Perché? (hooks, 2020: 71-72).

La critica che muove hooks all'accademia e a insegnanti che, più o meno consapevolmente, perpetuano strutture di potere razziste, maschiliste e borghesi, non è scevra della consapevolezza che il cambiamento di prospettiva sia un processo fondamentalmente doloroso. Acquisire la coscienza delle strutture di potere, infatti, non è solo un percorso penoso e amaro che, prima o poi, giunge ad una conclusione – ovvero si raggiunge quella fase di pensiero che Freire definisce come *coscientizzazione* – ma è una condizione che, per sua natura, deve essere inesauribile, ponendo gli individui in un continuo stato di dolore. La sofferenza, derivante dallo sguardo consapevole che si assume grazie al pensiero critico, è un tipo di angoscia quotidiana, che obbliga la persona a decostruirsi, a scardinare le proprie abitudini e i (pre)concetti culturali. Di conseguenza, diviene impossibile ignorare l'azione del potere e del dominio sulle vite altrui. Questo processo di decostruzione critica non avviene solo su sé stessi o sulle norme sociali, ma conduce alla messa in discussione anche dei propri legami e dei propri familiari, i quali, spesso, si rivelano soggetti problematici. Chi fino a quel momento era apparso come innocuo diviene, tutto d'un tratto, una figura problematica. bell hooks riporta questo tema evidenziando come siano stati gli studenti e le studentesse del suo corso a sollevare la questione della sofferenza quotidiana, affermando di 'non riuscire più a godersi la vita':

non ho mai dimenticato il giorno in cui uno studente è entrato in classe e mi ha detto: "Seguiamo il suo corso. Impariamo a guardare il mondo da un punto di vista critico, che prende in considerazione razza, sesso e classe, e non riusciamo più a goderci la vita". Scrutando la classe, indipendentemente da razza, preferenze sessuali ed etnia, ho visto molti studenti annuire con la testa. E per la prima volta ho compreso che rinunciare ai vecchi modi di pensare e di conoscere, così come apprendere nuovi approcci può implicare, e di solito implica, un certo grado di sofferenza [...] e può ferirli scoprire che nuovi modi di conoscere possano creare alienazione dove non ce n'era (hooks, 2020: 75).

Il pensiero critico può prosperare solo in ambienti radicali e comunitari. L'aula, quindi, non può essere un luogo ordinato e sicuro, esente da conflitti e criticismi, alimentando così la cultura del silenzio e l'educazione di tipo bancario, finalizzata al mantenimento di quella insalubre asimmetria finalizzata al controllo e alla riproduzione. Come ribadisce hooks, la pedagogia, soprattutto

in presenza di situazioni di appiattimento e imposizione culturale di stampo egemonico, deve essere trasformativa. Allora, l'aula non deve essere un luogo sicuro, ma uno spazio democratico di relazione, in cui tutti e tutte sono responsabili della costruzione dei saperi e, in virtù di ciò, devono avere lo spazio e il potere di parola per poter contribuire. L'aula deve essere intesa come una *contact zone* (Pratt, 1992), ovvero un tropo sociale dove le culture si incontrano e, sulla base di questo incontro, si impegnano a negoziare la convivenza. Ciò che spaventa alcuni docenti è la difficoltà di affrontare l'inevitabile conflitto derivante dall'incontro che, in realtà, se fosse realmente concesso, produrrebbe la fusione tra culture diverse, in cui anche quelle subalterne sarebbero rappresentate e avrebbero modo di costruire il proprio universo di significato:

l'aula rimane lo spazio di possibilità più radicale dell'accademia. Per anni è stato un luogo in cui l'educazione è stata compromessa da insegnanti e studenti, che l'hanno usata come palcoscenico delle proprie preoccupazioni opportunistiche, piuttosto che come luogo di apprendimento. Con questi saggi la mia voce si unisce alla richiesta collettiva di rinnovamento e svecchiamento delle nostre pratiche di insegnamento, esortando tutte tutti noi ad aprire le nostre menti e i nostri cuori, in modo da sviluppare una conoscenza che va dal di là dei confini di ciò che è considerato accettabile. Celebro l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà (hooks, 2020: 42-43).

Una delle strategie pedagogiche che sostiene bell hooks al fine di assicurare la partecipazione equa di tutti e tutte ai processi educativi e di apprendimento è la narrazione. La narrazione in aula, riprendendo la teoria freiriana del dialogo e dell'educazione problematizzante, pone al centro del processo di apprendimento gli studenti e le studentesse e, al contempo, l'insegnante. È un processo che richiede, prima di tutto, che vi sia *autorealizzazione* da parte della figura educativa, ovvero un percorso di crescita personale realizzabile in aula proprio grazie all'autonarrazione. Questa, oltre a consentire di significare l'apprendimento, connettendo la teoria all'esperienza, garantisce maggiore partecipazione da parte degli studenti e delle studentesse, che risultano maggiormente disposti a esporsi nel momento in cui anche l'insegnante si mostra vulnerabile:

la pedagogia impegnata non cerca di fornire strumenti di crescita personale soltanto agli studenti, poiché l'aula in cui si impiega un modello olistico di apprendimento diventa anche un luogo in cui chi insegna cresce e acquisisce competenze nel corso del processo. Tale crescita personale non può avere luogo se ci rifiutiamo di essere vulnerabili, mentre allo stesso tempo incoraggiamo gli studenti ad assumersi dei rischi. Se ci si aspetta che gli studenti

condividano narrazioni confessionali senza voler condividere le proprie, si esercita il potere in modo potenzialmente coercitivo (hooks, 2020: 53).

«Ascoltare il suono di voci diverse, ascoltarsi l'un l'altro, è un esercizio di riconoscimento» (hooks, 2020: 73) e proprio tramite la semplice pratica dialogica e narrativa è possibile costruire il sentimento di comunità. Così ogni singola voce è riconosciuta nello spazio educativo dell'aula, ogni individuo prende parola sapendo che la propria esperienza e il proprio pensiero sono ascoltati, validati e 'sentiti'. L'aula, allora, diviene un luogo comunitario che, riprendendo la definizione di 'casa' operata da bell hooks nel volume *Elogio al Margine. Scrivere al buio* (2020), diviene uno «spazio che rende possibili e favorisce prospettive diverse e in continuo cambiamento, uno spazio in cui si scoprono nuovi modi di vedere la realtà, le frontiere della differenza» (hooks & Naidotti, 2020: 125). L'aula può essere – e dovrebbe essere – quell'ambiente proficuo e significativo dove può maturare una *politica dell'identità* (hooks, 2020) – portata avanti proprio dai gruppi subalterni e marginalizzati, tipicamente vittime della cultura egemonica del silenzio – in cui testimonianza e confessione rappresentano dimensioni essenziali dei processi di apprendimento e di autodefinizione del sé.

3.3.2 Audre Lorde e la poesia impegnata intersezionale

Woman Power
is
Black power
is
Human power
is always feeling
my heart beats
as my eyes open
as my hands move
as my mouth speaks

I am
are you

*Ready*⁸.
(Lorde, 'Now', 1974/2020: 115)

⁸ Traduzione italiana della poesia 'Adesso' curata da WiT – Women in Translation, nel volume *D'amore e di lotta* (2020: 37): Il potere della Donna / è / potere Nero / è / potere Umano / è sentire sempre / che il mio cuore batte / e i miei occhi si aprono / e le mie mani si muovono / e la mia bocca parla // Io sono / sei tu // Pronta.

Audre Lorde, il cui nome di battesimo è Audrey Geraldine Lorde, dal quale toglierà la y e il secondo nome come scelta identitaria per l'autoaffermazione del sé «e di orgogliosa consapevolezza della sua "differenza": di colore, di status, di genere, a cui si aggiunge anche una differenza rispetto all'orientamento sessuale dominante» (*Note biografiche* in Lorde, 2020: 15), nasce il 18 febbraio 1934 ad Harlem, New York. È la terza e ultima figlia di due genitori immigrati dalle Indie Occidentali, i quali lavorano duramente e trasmettono alle figlie l'etica del lavoro, ma anche la rabbia e la frustrazione generati dall'essere percepiti estranei in una società razzista, quale è quella degli Stati Uniti. La stessa autrice, facendo riferimento agli insegnamenti materni, afferma: «i suoi silenzi mi hanno insegnato anche l'isolamento, il furore, la diffidenza, il rifiuto di sé e la tristezza» (Lorde, 2022: 162). È necessario specificare che il rapporto con la figura materna è piuttosto complesso, per questa ragione, negli scritti dell'autrice, la madre viene spesso descritta come una figura anaffettiva e opprimente rispetto alle unicità della figlia: «mia madre aveva due facce e una padella / in cui cuoceva le sue figlie / facendone ragazze / prima di prepararci la cena. / Mia madre aveva due facce / e una padella rotta / in cui nascondeva una figlia perfetta / che non ero io» (Lorde, 2020: 52).

Audre Lorde si autodefinisce 'nera, lesbica, madre, guerriera, poeta', maturando la sua identità di *outsider* contestualmente alla partecipazione e all'adesione al movimento politico femminista e nero e alla scena lesbica newyorkese. Consolida la propria identità, sia come lesbica che come poetessa, durante i suoi studi universitari e, nel 1962, all'età di 27 anni, si sposa con Edwin Rollins, avvocato omosessuale bianco con cui ebbe due figli. I due divorziarono nel 1970 e, due anni dopo, conobbe la sua compagna di lunga data, Frances Clayton, con la quale intrattenne una relazione fino al 1989. Sempre negli anni Settanta inizia la sua carriera accademica. Le esperienze di insegnamento all'università segnarono profondamente la sua opera poetica e il suo impegno sociale e politico. I suoi contributi alla teoria femminista, agli studi critici sulla razza e alla teoria *queer* intrecciano esperienze personali con obiettivi di natura politica e collettiva.

Il lavoro, sia quello poetico sia quello di attivista nei movimenti femministi e LGBTQ, la portano a trattare e ad affrontare temi molto intimi e biografici, ma anche questioni politiche più ampie. Infatti, scrive poesie su questioni apertamente politiche e sociali, come il razzismo, il sessismo e la violenza, spesso riprendendo fatti di cronaca, ma riporta anche argomenti molto più intimi e personali, come la genitorialità o i ricordi dei legami familiari. Va però sottolineato come la sua poesia sia, in effetti, caratterizzata da una particolare enfasi su quella che è la giustizia sociale e razziale e sulla rappresentazione della sessualità *queer*.

Il suo legame con la poesia è profondo e radicato, tanto che inizia a scrivere all'età di 12/13 anni. Sebbene la sua arte poetica sia intimamente personale, la sua critica verso le strutture sociali dominanti e discriminanti e il desiderio profondamente personale di liberazione, la rendono a pieno titolo una scrittrice

‘impegnata’ e un’interprete consapevole. La sua disponibilità a parlare del proprio dolore e della rabbia personale diventa occasione di riflessione sociale e politica sull’importanza della razza, della classe e della sessualità nelle società che marginalizzano chi è percepito come diverso rispetto alla norma.

Nel 1977 le viene comunicato di avere un cancro al seno e decide di narrare il proprio percorso di convivenza con la malattia, imponendo una voce Nera nella letteratura di questo genere. Infatti, l’autrice riteneva che i temi legati alla malattia e alla mastectomia fossero spesso indirizzati e scritti da donne bianche, mentre essendo lei una donna Nera e lesbica, sentiva l’esigenza di una rappresentazione più ampia e nuova sulle narrazioni riguardanti la malattia e la guarigione. Da questa esigenza nasce il volume *The Cancer Journals* (1980), all’interno del quale documenta la sua personale battaglia con il cancro, da un punto di vista profondamente identitario, dove l’esperienza della malattia si integra alle battaglie politiche e sociali. In particolare, si concentra sulla tematica del corpo e delle aspettative della società sulle donne, le quali, anche quando gravemente segnate dalla malattia, subiscono la pressione di un’immagine del femminile e del corpo imposta e radicalmente discriminante e violenta. Audre Lorde subisce una mastectomia e con quest’opera ha la volontà di cambiare la nozione di femminilità in relazione alle battaglie delle donne malate, le quali non devono essere vittimizzate e ulteriormente etichettate dalla società.

È fondamentale sottolineare che, oltre all’attività poetica, Audre Lorde dedicò gran parte della propria vita all’impegno per i diritti delle donne, del *people of color* e della comunità LGBTQ. In particolare, fu una delle oratrici principali alla marcia nazionale di Washington per i diritti delle lesbiche e dei gay. Nel 1981 fondò la casa editrice *Kitchen Table: Women of Color Press*, dedicata alla promozione di scrittrici femministe appartenenti a minoranze etniche e razziali. Inoltre, fu professoressa di inglese alla John Jay College of Criminal Justice e all’Hunter College. L’esperienza accademica le fece portare avanti, in modo fermo e deciso, una dura critica al femminismo accademico Bianco, accusandolo di rafforzare le strutture di potere patriarcali e di essere poco includente rispetto a voci diverse, *altre*, divenendo quindi un femminismo del privilegio, che ignora le istanze delle minoranze.

Audre Lorde morì nel 1992 a causa del cancro.

Uno dei volumi più significativi e dal quale è possibile delineare efficacemente il pensiero dell’autrice rispetto al nesso parola-politica è *Sister Outsider. Essays and Speeches* (1984), la cui traduzione italiana è stata pubblicata nel 2022, con il titolo *Sorella outsider. Scritti politici*. Il volume consiste in una raccolta di quindici scritti composti tra il 1976 e il 1984, nei quali l’autrice tratta intersezionalmente i temi del dominio e del potere, in particolare facendo riferimento alla triade sesso, razza e classe.

Secondo Lorde vige una *tirannia del silenzio*, alla quale sono costrette le identità difforni da quella che è ritenuta la ‘normalità’, ma che, in verità, incarna una struttura del potere escludente e fondata sui diversi assi del privilegio.

L'autrice rivela un sentimento di profonda rabbia rispetto ai termini di esistenza imposti dalla società, e traduce questa collera in nutrimento per agire un cambiamento rispetto alla condizione imposta:

crescendo, l'odio viene metabolizzato come pane quotidiano. Perché io sono Nera, perché sono donna, perché non sono abbastanza Nera, perché non sono una certa fantasia di donna, perché SONO. Con questa dieta continuativa, alla fine si può arrivare a dare più valore all'odio dei propri nemici che non all'amore degli amici, perché quell'odio diventa la fonte della rabbia, e la rabbia è un potente carburante [...] crescere metabolizzando l'odio come pane quotidiano significa che alla fine ogni interazione umana viene contaminata dalla passione negativa e dall'intensità dei suoi sottoprodotti – la rabbia e la crudeltà (Lorde, 2022: 166).

Per l'autrice la rabbia rappresenta un sentimento trasformativo e creativo originato dalle ingiustizie strutturali e sociali che si susseguono sul corpo e sulle identità. Il legame della trasformazione del silenzio/silenziamento in linguaggio e azione è, per Audre Lorde, profondamente connesso alla collera, che viene accumulata proprio all'azione di parlare e di scrivere, in contrapposizione alle violenze che le donne, le persone omosessuali e le persone non conformi alla bianchezza, subiscono quotidianamente: «se vi parlo con rabbia, quantomeno vi parlo: non vi punto un fucile alla testa, non vi sparo in mezzo alla strada; non dico, guardando il corpo sanguinante di vostra sorella: 'Cosa ha fatto per meritarselo?'» (Lorde, 2022: 139).

La parola è sempre contrapposta al silenzio, è un atto di auto-rivelazione che non è esente da pericoli. La parola diviene un gesto di resistenza sovversivo che potrebbe ferire lei o la sua comunità, ma anche il mantenimento in una condizione di silenzio l'avrebbe lasciata in uno stato di sofferenza: «ricordo costantemente a me stessa che se fossi nata muta, o se avessi mantenuto per tutta la vita un voto di silenzio per stare al sicuro, avrei comunque sofferto, e sarei morta in ogni caso. È un ottimo metodo per rimettere le cose nella giusta prospettiva» (Lorde, 2022: 26).

L'autrice riflette su vari aspetti e ambiti di applicazione della parola. Ad esempio, ritiene che il linguaggio sia fondamentalmente uno strumento di potere e di controllo ad appannaggio della classe privilegiata, rappresentata dagli uomini bianchi eterosessuali. Riprendendo la dialettica freiriana, l'autrice afferma che le minoranze, gli oppressi, sono stati costretti a familiarizzare con il linguaggio dell'oppressore, fondato su una comunicazione falsa e finalizzata ad acuire le diversità, anziché tentare di rintracciare un linguaggio unificante. Oltre alla dialettica oppressore-oppresso, in un passaggio del saggio 'Età. Razza, classe e sesso: le donne ridefiniscono la differenza', l'autrice descrive una delle caratteristiche dell'antidialogo freiriano, ovvero l'invasione culturale (Freire, 1968/2018) delle alterità oppresse, per cui:

all'oppresso viene affidata la responsabilità di insegnare all'oppressore i suoi errori. È mia responsabilità che gli insegnanti a scuola tralascino la cultura dei miei figli. Ci si aspetta che i Neri e quelli del Terzo Mondo educino i bianchi circa la nostra umanità. Che le donne educino gli uomini. Che le lesbiche e i gay educino il mondo eterosessuale. Gli oppressori mantengono le loro posizioni ed eludono la responsabilità delle proprie azioni. C'è un costante prosciugamento di energia, che potrebbe essere meglio usata per ridefinire noi stessi e per pensare a scenari realistici per modificare il presente e costruire il futuro (Lorde, 2022: 118).

La lingua dell'oppressore entra dentro gli oppressi, li colonizza, penetra nella loro cultura, abita quei corpi e li controlla, divenendo un dispositivo di divisione e di sospetto, anche internamente alle minoranze. Audre Lorde, però, crede fermamente nel potere della condivisione comunitaria, come dimostra il suo attivismo per il femminismo, la comunità LGBTQ e l'antirazzismo, per cui la parola diviene un impegno condiviso verso quel linguaggio che è divenuto strumento di controllo e di dominazione.

Il linguaggio può essere trasformato solo nell'azione condivisa che, per l'autrice, si origina nella volontà di abbandonare il silenziamento al quale si è socialmente obbligate – «i miei silenzi non mi avevano protetta. Il vostro silenzio non vi proteggerà» (Lorde, 2022: 23) –, per poi riunirsi collettivamente

con altre donne per esaminare insieme le parole per adattare a un mondo in cui tutte credevamo, per costruire un ponte sulle nostre differenze. Ed erano la cura e l'affetto di tutte quelle donne a darmi forza e a farmi essere in grado di analizzare gli elementi essenziali della mia vita (Lorde, 2022: 23).

Il lavoro di decostruzione e co-costruzione di un linguaggio nuovo è essenziale per il riconoscimento dell'identità, la trasformazione della realtà sociale, in senso più equo e giusto, e per il processo di umanizzazione di coloro che vivono condizioni di subalternità e oppressione. All'interno del volume *Sister Outsider*, infatti, ciò che si realizza è un processo di *naming*, traducibile in italiano come 'denominazione' o 'ri-nominazione', che, nel caso specifico delle battaglie sociopolitiche, ha l'obiettivo di influenzare la percezione rispetto ad un determinato tema. Non si tratta solo di un'azione di valore prettamente linguistico, ma di una strategia decoloniale e di decostruzione, con una profonda influenza sui processi di formazione identitaria, collettiva e di rappresentazione politica. Anche perché, come afferma l'autrice in un saggio di critica al femminismo Bianco occidentale: *gli strumenti del padrone non smantelleranno mai la casa del padrone*.

3.3.3 Gloria E. Anzaldúa e la nuova *mestiza*

Gloria Evangelina Anzaldúa è stata una figura fondamentale e generatrice di cambiamento nell'ambito del femminismo *chicano* e intersezionale. Tramite una vasta produzione letteraria, ha contaminato con la sua visione le questioni, sempre aperte, sui temi dell'identità, della complessità e della giustizia sociale. Si autodefinisce scrittrice, poeta, teorica femminista-queer, *chicana* texana e *patlache*. Il termine *chicana* sta ad indicare una persona messicana immigrata negli Stati Uniti, ma anche una persona con cittadinanza americana, figlia di genitori messicani immigrati, mentre *patlache* è un termine dell'antica lingua dei Nahua – popolazione indigena precoloniale – che significa 'lesbica'.

Gloria Anzaldúa nasce il 26 settembre 1942, a Raymondville, in Texas, da genitori messicani migranti. Cresce nella Valle del Rio Grande, regione che costituisce la terra di confine tra Stati Uniti e Messico e dove Gloria, in qualità di *chicana*, sperimenta la discriminazione:

sono una donna di frontiera. Sono cresciuta fra due culture, la messicana (con una grossa influenza indiana) e l'angla (in quanto membro di un popolo colonizzato nel suo stesso territorio). Sono stata a cavalcioni su quel confine texano-messicano, e altri ancora, tutta la mia vita. Non è un territorio confortevole in cui vivere, questo luogo di contraddizioni (Anzaldúa, 2022: 5).

Si laurea in lingua inglese presso la Pan American University – oggi University of Texas Rio Grande Valley – e ottiene anche un master in English and Education ad Austin, presso la Texas University. Nella sua carriera ha svolto molteplici professioni, ma tutte profondamente legate alla scrittura che, per l'autrice, rappresenta un atto emancipatorio, in radicata relazione con le proprie questioni identitarie e la cui finalità ultima è far sì che l'individuo possa liberarsi dalle categorie alle quali è stato socializzato dalla cultura dominante. A tal proposito, in un'intervista sostiene che:

writing is very liberating and emancipatory; it frees you up. In the process of writing, you're reflecting on all of the things that make you different, that make you the same, that make you a freak. You're constantly grappling with identity issues. Postcoloniality looks at this power system discipline – whether it's a government, whether it's anthropology, or composition – and it asks, «Who has the voice? Who says these are the rules? Who makes the law?» And if you're not part of making the laws and the rules and the theories, what part do you play? How is that other system placed in your mind? You get into the neo-colonization of people's minds. You get into the erasure of certain histories, the erasure of

ideas, the erasure of voices, the erasure of languages, the erasure of books⁹ (Anzaldúa in Lunsford, 1998: 15).

Per l'autrice scrivere rappresenta una necessità identitaria e vitale, che non solo la guida nell'identificazione delle proprie caratteristiche, ma anche nella comprensione di come queste siano percepite dalla realtà sociale. La mostruosità di chi è definito come 'diverso', se letta da una prospettiva decoloniale, come suggerisce Anzaldúa, rappresenta semplicemente chi è escluso, chi non ha il potere di determinare le categorie identitarie e che, però, se le ritrova cucite addosso.

Si dedica alla poesia e diviene curatrice editoriale, occupandosi soprattutto delle opere letterarie e poetiche di donne *chicane*, ma anche latine e dei Paesi del Sud globale. Inoltre, ha ricoperto diversi incarichi accademici, tra i quali le docenze presso la San Francisco State University e l'University of California a Santa Cruz.

Morrà nel 2004, a causa di complicazioni dovute al diabete.

Un'importante pubblicazione della sua carriera, della quale è stata co-curatrice insieme a Cherríe Moraga¹⁰, è l'antologia rivoluzionaria *This Bridge Called My Back. Writings by Radical Women of Color*, pubblicata nel 1981. Il testo contiene una raccolta di scritti, poesie e di drammaturgie elaborati da *women of color* con differenti background culturali, le quali, attraverso forme narrative autobiografiche ibride, raccontano la propria pluralità identitaria, che sfida duramente l'esclusivismo del femminismo Bianco. Nel suo saggio contenuto nel volume, dal titolo *Speaking in Tongues: A Letter to Third World Women Writers*, riporta egregiamente la missione di questo testo:

we are Third World women writers, so similar yet so different, similar in the issues we confront, different in approach and style. What we have in common is our love of writing and a love of the literature of women of color. In our common struggle and in your writing we reclaim our tongues. We wield a pen as a tool, a weapon, a means of survival, a magic wand that will attract power, that will draw self-love into our bodies¹¹ (Anzaldúa, 2002: 193).

⁹ Traduzione autonoma a cura dell'autrice: «Scrivere è qualcosa di profondamente liberatorio ed emancipatorio: ti libera. Nel processo della scrittura, rifletti su tutte le cose che ti rendono diversa, che ti rendono uguale, che ti rendono una 'diversa'. Ti confronti costantemente con questioni di identità. La postcolonialità analizza questi sistemi di potere – che si tratti di un governo, dell'antropologia o della composizione – e si chiede: 'Chi ha voce? Chi stabilisce le regole? Chi fa le leggi?' E se tu non fai parte di chi crea leggi, regole e teorie, che ruolo hai? In che modo quell'altro sistema si insinua nella tua mente? Si entra nella neocolonizzazione delle menti. Si assiste alla cancellazione di certe storie, alla cancellazione di idee, alla cancellazione di voci, di lingue, di libri».

¹⁰ Attivista, scrittrice e drammaturga statunitense, figlia di un uomo bianco e di una donna ispanica. È docente presso l'University of California a Santa Barbara ed è co-fondatrice del gruppo di attivisti/e per la giustizia sociale 'La Red Chicana Indígena', organizzazione che si batte per i diritti e per le opportunità educative delle persone indigene e *chicane*.

¹¹ Traduzione autonoma a cura dell'autrice: «Siamo scrittrici del Terzo Mondo, così simili eppure così diverse, simili nelle questioni che affrontiamo, diverse nell'approccio e nello stile. Ciò che ab-

Anzaldúa crede fermamente che la scrittura sia un'arma, un atto di autoaffermazione sovversiva, che rende la donna scrittrice potente e temuta, una bestia pericolosa agli occhi della società (Anzaldúa, 1981/2002).

Le oppressioni simboliche e materiali che l'autrice vuole decostruire hanno radici antiche, soprattutto per quanto riguarda l'esercizio del potere sul femminile, tanto che la pratica di dominio è penetrata nella cultura delle diverse società ed è stata tramandata di generazione in generazione. Riferendosi a sé stessa, così come a tante altre *women of color*, Anzaldúa osserva come il silenziamento e l'oppressione delle donne *altre* prosegua da oltre 300 anni, ricostruendone la linea storica:

not me sold out my people but they me. Because of the color of my skin they betrayed me. The dark-skinned woman has been silenced, gagged, caged, bound into servitude with marriage, bludgeoned for 300 years, sterilized and castrated in the twentieth century. For 300 years she has been a slave, a force of cheap labor, colonized by the Spaniard, the Anglo, by her own people (and in Mesoamerica her lot under the Indian patriarchs was not free of wounding). For 300 years she was invisible, she was not heard. Many times she wished to speak, to act, to protest, to challenge. The odds were heavily against her. She hid her feelings; she hid her truths; she concealed her fire; but she kept stoking the inner flame¹² (Anzaldúa, 2010: 7).

La volontà di denunciare le strutture di potere, disvelarne il funzionamento rispetto alle identità ritenute non conformi e di cogliere le ripercussioni sociali di queste relazioni dominanti, guidano intimamente il lavoro dell'autrice. Il volume che può essere considerato rappresentativo dell'indagine identitaria e del processo di autodeterminazione, e di contestazione sociale che ne consegue, è *Borderlands / La Frontera. The New Mestiza* (1987), la cui traduzione italiana è *Terre di confine. La frontera. La nuova mestiza* (2022). Partendo dalla struttura del volume, è definibile come un testo semi-autobiografico, nel quale l'autrice utilizza la tecnica dell'*autobiografia* per intrecciare la propria biografia con le

biamo in comune è l'amore per la scrittura e per la letteratura delle donne di colore. Nella nostra lotta comune e nella nostra scrittura, riprendiamo possesso delle nostre lingue. Impugniamo la penna come strumento, come arma, come mezzo di sopravvivenza, come bacchetta magica capace di attrarre potere, di richiamare l'amore per noi stesse nei nostri corpi».

¹² Traduzione autonoma a cura dell'autrice: «Non sono stata io a tradire il mio popolo, sono loro ad aver tradito me. A causa del colore della mia pelle, mi hanno voltato le spalle. La donna dalla pelle scura è stata messa a tacere, imbavagliata, ingabbiata, incatenata alla servitù attraverso il matrimonio, percossa per 300 anni, sterilizzata e castrata nel ventesimo secolo. Per 300 anni è stata una schiava, una forza lavoro a basso costo, colonizzata dallo spagnolo, dall'anglo, dal suo stesso popolo (e nella Mesoamerica, la sua condizione sotto i patriarchi indigeni non era priva di ferite). Per 300 anni è stata invisibile, non è stata ascoltata. Molte volte ha desiderato parlare, agire, protestare, opporsi. Ma le probabilità erano tutte contro di lei. Ha nascosto i suoi sentimenti; ha nascosto le sue verità; ha nascosto il suo fuoco, ma ha continuato ad alimentare la fiamma interiore».

memorie familiari e collettive, con la teoria critica, etno-femminista e *queer*. A rafforzare questo intento di ibridazione e continua mescolanza tra presente e passato, tra identità e società, tra oppressione e liberazione, si aggiunge la scelta di utilizzare una tecnica di scrittura in cui poesia e prosa si fondono e in cui l'uso plurilingue diviene strumento identitario. Infatti, essendo Anzaldúa *chicana*, decide di far emergere la duplicità della sua formazione scrivendo contemporaneamente in inglese americano, in spagnolo messicano e utilizzando le lingue indigene. Tutto questo è possibile perché il testo diviene il campo di battaglia identitario dove combattere contro le forme di socializzazione forzata che, al posto di contribuire alla formazione del sé individuale e sociale, costruiscono muri, barriere e confini. Così, il confine rappresenta una delimitazione materiale, una recinzione geografica – spesso invisibile, ma concreta – e, anche, una divisione simbolica dell'essere, quando divide gli assi culturali, etnici, sessuali che attraversano i corpi, divenendo

Una ferita aperta lunga 1.950 miglia
che divide un *pueblo*, una cultura,
scorre lungo il mio corpo,
pianta pali di recinzione nella mia carne,
mi laceri mi laceri
me raja me raja.
Questa è la mia casa
questa sottile linea
di filo spinato.
Ma la pelle della terra non ha cuciture.
Il mare non può essere recintato,
el mar non si ferma ai confini.
Per mostrare all'uomo bianco cosa pensava della sua
Arroganza
*Yemayá*¹³ ha buttato giù la rete metallica (Anzaldúa, 2022: 9-10).

Per comprendere quale sia l'intento dell'autrice nel riportare la propria *autobiohistoria*, è fondamentale ragionare sul concetto di *identità mestiza*. Il termine *mestiza* sta per 'meticcio' e, se considerato in riferimento all'identità soggettiva, non si riduce al provenire, ad esempio, da famiglie miste – in cui i due genitori provengono da culture e/o religioni differenti –, ma ha un respiro più ampio: si riferisce ad una condizione identitaria caratterizzata dall'ibridazione perpetua e intersezionale. Per l'autrice, l'identità *mestiza* è un'identità di confine che, proprio in virtù della contaminazione, deve essere porosa (Portera, 2013; Ab-

¹³ Divinità femminile della religione yoruba, associata al mare e alla maternità. È considerata la madre di tutti gli Orisha e protettrice delle donne, specialmente quelle incinte. Il suo culto si è diffuso in varie parti del mondo, in particolare in America Latina, dove è venerata come divinità del mare e della fertilità.

dallah-Pretceille, 2015), rendendo le frontiere valicabili, attraversabili, e, perché no, miscelate e ambigue. È così che *Borderlands/La Frontera* è un libro *mestizo*, meticcio, così come lo è l'identità:

Perché io, una *mestiza*,
non faccio che uscire da una cultura
ed entrare in un'altra,
perché io sono in tutte le culture allo stesso tempo,
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
me zumba la cabeza con lo contradictorio.
Estoy norteadada por todas las voces que me hablan
simultáneamente (Anzaldúa, 2022: 105).

L'autrice sostiene «*soy un amasamiento*» (Anzaldúa, 2022: 110), richiamando l'atto dell'impastare ingredienti diversi e con diverse consistenze che, in ogni caso, produrranno un qualcosa di nuovo, esito proprio della pura contaminazione e mescolanza.

Anzaldúa, oltre a giocare con i diversi idiomi nella scrittura del volume, cambiando registro linguistico tra americano e spagnolo messicano, ma anche adottando parole antiche, appartenenti alle lingue indigene, riflette su questi temi riportandoli al legame tra parola e identità. Per introdurre l'argomento, l'autrice richiama l'esperienza di una visita dal dentista:

«Dovremo tenere sotto controllo questa lingua» dice il dentista, estraendo tutto il metallo dalla mia bocca. Pezzi d'argento cadono e tintinnano nella bacinella. La mia bocca è un filone minerario. Il dentista mi sta pulendo le radici. Inspirando mi arriva una zaffata di fetore. «Non sono riuscito a tappare quel dente, butta ancora liquido» dice.

«Dobbiamo fare qualcosa per questa lingua», sento la rabbia montare nella sua voce. La mia lingua continua a sputar fuori i batuffoli di cotone, a respingere il trapano, i lunghi aghi sottili. «Mai visto niente di più forte e testardo» dice. E io penso, come si fa a addomesticare una lingua selvatica, come la si addestra a star buona, come si fa a metterle briglia e sella? Come si fa a tenerla giù? (Anzaldúa, 2022: 75).

I ricordi e le strategie narrative che l'autrice sceglie per raccontare come lei abbia vissuto questa vita di confine tra due mondi linguistici, riportano sempre esperienze traumatiche, dove una delle due lingue/identità di cui è portatrice deve essere soppressa. La lingua/cultura americana cerca di reprimere le origini messicane, instaurando una forma di dominio che ha un forte richiamo coloniale. Questo processo si consolida anche attraverso l'educazione e i sistemi di istruzione, tanto che il secondo richiamo a un'esperienza traumatica legata al-

l'uso della propria lingua di origine si realizza a scuola. Ciò che è interessante sottolineare è come non solo venga punita dalla maestra per aver parlato spagnolo e per averla corretta nella pronuncia del proprio nome, ma, soprattutto, dalla madre, immigrata messicana, la quale la riprende parlando *chicano* – ovvero mescolando l'inglese americano e lo spagnolo messicano –:

ricordo che una volta, durante la ricreazione, fui scoperta a parlare spagnolo – il che mi valse tre colpi di bacchetta sulle nocche. Ricordo di essere stata mandata in punizione per aver «risposto» alla maestra anglo, quando tutto ciò che stavo cercando di fare era dirle come si pronuncia il mio nome. «Se vuoi essere americana, parla “americano”. Se non ti piace, tornatene in Messico da dove vieni». «Voglio che parli inglese. *Pa' hallar buen trabajo tienes que saber hablar el inglés bien. Qué vale toda tu educación si todavía hablas inglés con un “accento”*» diceva mia madre, imbarazzata dal fatto che parlavo inglese come una messicana. Alla Pan American University tutti noi studenti chicani dovevamo frequentare due corsi di lingua. Lo scopo: cancellare i nostri accenti (Anzaldúa, 2022: 75).

Dalle parole della madre emerge chiaramente come le forme di dominio culturale e linguistico si siano insediate nella visione delle persone oppresse, divenendo estremamente discriminanti. La madre, infatti, nella parte in lingua spagnola dice «per trovare un buon lavoro devi saper parlare bene l'inglese. A cosa serve tutta la tua istruzione se ancora parli inglese con un accento». Questo estratto è esemplificativo di come agisca il razzismo culturale, ovvero un razzismo fondato sulla svalutazione dell'alterità in base ad elementi riconducibili all'abbigliamento, alla religione, alla sessualità e, anche, la lingua (Bornstein-Gómez, 2010; Fanon 1952, 1961; Freire, 1968; Mbembe, 2019).

Però, per Anzaldúa, la lingua rappresenta una parte inseparabile dell'identità culturale e personale – «l'identità etnica è gemella di pelle dell'identità linguistica» (Anzaldúa, 2022: 82) –, riconoscendo il valore di ogni idioma in cui la sua individualità si è formata. Emerge la volontà di legittimare le lingue ritenute minoritarie e ibride, il che equivale alla convalida di sé e della cultura meticcica che forma ogni soggetto, osteggiando la colonizzazione e il monopolio linguistico: «non lascerò più che mi si faccia vergognare della mia esistenza. Avrò la mia voce: india, spagnola, bianca. Avrò la mia lingua di serpente – la mia voce di donna, la mia voce sessuata, la mia voce di poeta. Supererò la tradizione di silenzio» (Anzaldúa, 2022: 83).

Conclusioni

La pedagogia della parola è un filone di studi e di analisi delle realtà educative e sociali che rivela un approccio dinamico, interdisciplinare e altamente complesso. Per queste ragioni si configura come mutevole, situazionale e necessariamente politico, così come lo sono le parole stesse, le quali si modificano contestualmente ai cambiamenti che investono le società, così da essere sempre significanti e significative. Infatti, la lingua muta sempre e, al fine di *camminare* insieme, riprendendo la pratica delle parole in cammino – *palabrandar* – è necessario che, di pari passo, gli spazi di dialogo si aprano alla trasformazione.

In questo senso, la pedagogia della parola può aiutare le figure che si occupano di educazione e formazione della persona ad ampliare le proprie prospettive tramite l'apporto di voci *altre*, le quali possono narrare la propria storia e percezione con il fine di smantellare pratiche e approcci alle questioni identitarie e comunitarie che, spesso, si rivelano aderenti a sistemi autoreferenziali, come osserva Zakaria nel volume *Contro il femminismo bianco. Appunti per un cambiamento radicale*:

dare voce all'esperienza e documentarla è un atto prezioso in sé, un processo vitale di affermazione e solidarietà collettiva, ma è anche uno stimolo a rivitalizzare la politica, a far sì che le strategie e gli obiettivi del femminismo vadano oltre gli interessi bianchi e borghesi e coinvolgano tutte le donne le cui storie e idee politiche sono attualmente invisibili, e i cui bisogni, essendo stati trascurati e soppressi per secoli, sono più urgenti (Zakaria, 2023: 23).

L'ascolto e la valorizzazione delle esperienze silenziate, quindi, non sono solo pratiche di riconoscimento, ma anche di trasformazione sociale. È proprio a partire da questa esigenza di svelare le relazioni strutturalmente oppressive e dominanti che la pedagogia della parola si origina: non a caso, mentre le società si avviavano – e continuano ad alimentare – una convivenza improntata all'individualismo, l'emersione di voci plurali e inascoltate si realizza in spazi comunitari e collettivi. In questi ambienti, si valorizza la storia soggettiva e personale, l'esperienza di vita di ogni individuo, la quale può diventare espressione collettiva delle modalità attraverso cui le forme di potere agiscono nella società, a scapito delle minoranze, degli esclusi e dei marginalizzati.

L'espressione del potere, infatti, trapela nella lingua, si rivela nelle sue multiple sfaccettature di controllo dell'alterità, per cui alle persone è negata la parola, disumanizzandole e rendendole dipendenti da quelle stesse figure che le hanno oggettivizzate tramite la *prescrizione*, ovvero attraverso:

l'imposizione di una scelta, esercitata da una coscienza su un'altra. Perciò il significato della prescrizione è alienante, perché trasforma la coscienza di chi la riceve in una coscienza-ospite dell'oppressore. Il comportamento degli oppressi è una specie di comportamento "prescritto". Si struttura su criteri estranei, che sono quelli degli oppressori (Freire, 2018: 52).

La parola, per essere generatrice di cambiamento e trasformazione sociale, necessita che si superi quello stato d'animo che porta l'alterità a temere la libertà (Freire, 1968/2018). Non si nega che il processo di liberazione sia articolato, complesso, sfidante e, come afferma bell hooks (1994/2020), terribilmente doloroso. Liberarsi richiede che si trovi la forza per abbandonare il mondo conosciuto fino a quel momento per costruirne uno nuovo, partendo dalla definizione di sé e della propria condizione, seppellita sotto i ruoli sociali imposti (Anzaldúa, 2010):

la lotta è interiore: chicano, *indio*, indiano americano, *mojado*, *mexicano*, immigrante *latino*, anglo al potere, anglo proletario, nero, asiatico – la nostra psiche somiglia alle città di confine ed è popolata dalla stessa gente. La lotta è sempre stata interiore, e si gioca su territori esterni. La consapevolezza della nostra situazione deve precedere i cambiamenti interiori, che a loro volta vengono prima dei cambiamenti sociali. Niente accade nel mondo «reale» se non ha prima luogo nelle immagini della nostra mente (Anzaldúa, 2022: 117).

Quanto emerso dallo studio di diversi autori e autrici, che hanno dedicato il loro lavoro a raccontare le oppressioni altrui, facendosene interpreti consapevoli, oppure raccontando le proprie vite, profondamente connesse all'esperienza del dominio come dispositivo di controllo sociale, è significativo per la formazione delle presenti e future figure educative. Queste ultime, infatti, si trovano ad operare in un mondo sempre più complesso, plurimo, sfaccettato e, forse, più consapevole, per cui è essenziale che l'operato pedagogico e educativo sia orientato alla multivocalità, invece che all'appiattimento monologico, il quale continua a privare le identità *altre* dello spazio/diritto di parola.

Le sollecitazioni rivolte al mondo dell'educazione, allora, si muovono su due differenti piani: le strategie e le pratiche. Per quanto riguarda le strategie, è fondamentale porre al centro dei processi educativi, di apprendimento e di formazione, il dialogo, istituendo un tipo di scambio che sia bidirezionale e circolare, in cui figure educative e discenti sono equamente coinvolte e predisposte allo scambio reciproco di saperi (Freire, 1968/2018; Dolci, 1973; Fiorucci & Catarci, 2015; hooks 1994/2020). Un'ulteriore suggestione è quella di risignificare il valore dell'esperienza, la quale diviene una forma di conoscenza che mette in relazione il mondo dell'educazione con i vissuti, i problemi

e i bisogni autentici dei discenti. Indubbiamente, la pedagogia della parola valorizza l'apprendimento critico, la riflessione, la creatività collettiva e l'emersione di voci plurali, per cui è fondamentale progettare ambienti e momenti dedicati alla narrazione, al plurilinguismo, alla condivisione identitaria e delle prospettive, così che si favorisca la reciproca contaminazione e la costruzione collettiva del sapere.

Sul piano delle pratiche, quanto finora può essere considerato proficuo per progettare situazioni educative e formative ispirate alla pedagogia della parola, è riconducibile a: il *circle time*; il *cooperative learning*; la pratica narrativa e di scrittura autobiografica; la raccolta e l'analisi delle storie di vita; la *maieutica reciproca* per riflettere e co-costruire soluzioni ai problemi e ai bisogni collettivi; la mediazione linguistica e culturale al fine di favorire la comprensione reciproca.

Allora, al fine di affrontare prontamente le sfide educative attuali, è essenziale riconoscere il valore sociale della parola, intesa come verbo, come lingua, come dispositivo, come diritto e come spazio. Avere coscienza del potenziale della parola permette di assumere con consapevolezza la libertà di scelta di cui parla De Mauro in *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire* (1980). La responsabilità, quindi, è quella di intendere la parola come un diritto universale, fondato sulla parità e l'uguaglianza, e non come un privilegio destinato ai pochi o un'espressione delle forme di dominio. Questa consapevolezza, a sua volta, consente di sviluppare competenze interculturali, intersezionali e decoloniali, tramite cui si prende coscienza del proprio posizionamento sociale, favorendo l'etnocentrismo critico (De Martino, 1977) e il decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale (Fiorucci, 2015).

È evidente che la dimensione della parola nell'ambito pedagogico è dichiaratamente politica, in quanto orientata all'uguaglianza, alla libertà e alla decostruzione dei sistemi di oppressione e di ingiustizia sociale. Le figure educative, al pari degli studenti, delle studentesse e delle persone in formazione, devono essere ben consapevoli dell'impegno che richiede portare avanti una pratica educativa fondata sulla parola liberante e trasformatrice. Co-costruire riflessioni e azioni per il cambiamento sociale non è soltanto un compito educativo, ma una responsabilità collettiva che si esprime anche nel modo in cui usiamo il linguaggio. In questa prospettiva, come ricorda bell hooks, la lingua stessa diventa uno spazio di lotta, di resistenza e di rinascita:

we are rooted in language, wedded, have our being in words. Language is also a place of struggle. The oppressed struggle in language to recover ourselves – to rewrite, to reconcile, to renew. Our words are not without meaning. They are an action – a resistance. Language is also a place of struggle¹ (hooks, 2015: 28).

¹ Traduzione autonoma a cura dell'autrice: «Siamo radicati nel linguaggio, ad esso legati, la nostra stessa esistenza si fonda sulle parole. Il linguaggio è anche un luogo di lotta. Gli oppressi lottano nel

linguaggio per ritrovare sé stessi – per riscrivere, riconciliare, rinnovare. Le nostre parole non sono prive di significato. Sono un'azione – una forma di resistenza. Il linguaggio è anche un luogo di lotta».

Bibliografia

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2015). L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme. *Voix plurielles*, vol.12 (2), 251-263.
- AGOSTINETTO, L. (2016). Oltre il velo: l'interculturalità che fa scuola. *Studium Educationis*, XVII(1), 71-86.
- ALMENDRA, V. (2017). *Palabrandando: entre el despojo y la dignidad*. In C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II* (209-244). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- ALMENDRA, V. (2018). *Entre la emancipación y la captura. Memorias y caminos desde la lucha Nasa en Colombia*. Barricadas colección. Disponibile al link: <<https://comunizar.com.ar/la-emancipacion-la-captura-memorias-caminos-la-lucha-nasa-colombia/>>.
- ALTHUSSER, L. (1976). *Ideologia e apparati ideologici di Stato*. Bari: Dedalo Edizioni.
- ANZALDÚA, G.E. (2002). *Speaking in Tongues: A Letter to Third World Women Writers*. In C.L. Moraga & G.E. Anzaldúa (eds.), *This bridge called my back. Writings by radical women of color* (183-193). USA: Third Woman Press.
- ANZALDÚA, G.E. (2010). Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. *Race/Ethnicity: Multidisciplinary Global Contexts*, 4(1), 1-7.
- ANZALDÚA, G.E. (2022). *Terre di confine / La frontera. La nuova mestiza*. Firenze: Edizioni Black Coffee (ed. orig. *Borderlands / La frontera: The New Mestiza*, San Francisco: Aunt Lute Books, 1987).
- ASSMANN, A. (2019). *Sette modi di dimenticare* [Kindle iOS version]. Bologna: Il Mulino.
- BACHTIN, M. (1968). *Dostoevskij. Poetica e stilistica*. Torino: Einaudi.
- BENELLI, C. (2015). *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*. Pisa: Edizioni ETS.
- BENNETT, M.J. (2002). *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- BENVENUTO, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- BHABHA, H.K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- BIANCHI, L. (ed.). (2023). *Langer. La pedagogia implicita*. Brescia: Morcelliana.
- BIANCHI, L. (ed.). (2024). *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- BIFFI, E. (2012). *Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza*. In D. Demetrio (ed.), *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura* (73-116). Milano: Mimesis.
- BOCCHI, G., CERUTI, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- BOFFO, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.

- BORNSTEIN-GÓMEZ, M. (2010). Gloria Anzaldúa: Borders of Knowledge and (re) Signification. *Confluencia*, 26(1), 46-55.
- BOSSIO, F. (2017). L'io e l'altro, una coappartenenza ineludibile. Prospettive di pedagogia interculturale. *Quaderni di Intercultura*, IX, 25-37.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (2006). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Rimini: Guaraldi.
- BOWLBY, J. (1976). *Attaccamento e perdita, Vol. 1: L'attaccamento alla madre*. Torino: Boringhieri.
- BOWLBY, J. (1978). *Attaccamento e perdita, Vol. 2: La separazione dalla madre*. Torino: Boringhieri.
- BOWLBY, J. (1983). *Attaccamento e perdita, Vol. 3: La perdita della madre*. Torino: Boringhieri.
- BRUNER, J. (2009). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- BUBER, M. (2004). *Il principio dialogico e altri saggi. Nuova versione italiana con note di commento*. Milano: Edizioni San Paolo.
- BULGARELLI, A. (2024). *Lingua Seconda e inclusione sociale. I percorsi educativi per i migranti adulti*. Roma: Roma TrE-Press.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CAMBI, F. (1994). *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- CASADEI, R. (2021). Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione. *Studium Educationis*, XXII, 34-101.
- CASARRUBEA, G. (2014). *Piantare uomini: Danilo Dolci sul filo della memoria*. Roma: Castelvechi.
- CASTIGLIONI, M. (1999). *L'ascolto biografico*. In D. Demetrio (ed.), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto* (85-99). Milano: Edizioni Unicopli.
- CATARCI, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- CATARCI, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- CATARCI, M. (2019). Responsabilità pedagogica e scuola multiculturale. Una prospettiva interculturale per l'educazione. *Formazione & Insegnamento*, XVII(1), 55-65.
- CATARCI, M. (2022). *Educazione, emancipazione e coscientizzazione nel pensiero pedagogico di Paulo Freire*. In M. Fiorucci e A. Vaccarelli (eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (21-34). Lecce: PensaMultimedia.
- CEFAI, C., FERRARIO, E., CAVIONI, V., CARTER, A., GRECH, T. (2013). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130.
- CHAKRABARTY, D. (2004). *Provincializzare l'Europa*. Roma: Meltemi.

- CHEMELLO, A. (1988). *La parola maieutica. Impegno civile e ricerca poetica nell'opera di Danilo Dolci*. Firenze: Vallecchi Editore.
- COLELLA, F., GRASSI, V. (eds.) (2007). *Comunicazione interculturale. Immagine e comunicazione in una società multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- COLLINS, P.H. (2022). *Intersezionalità. Come teoria critica della società*. Torino: UTET (ed. orig. *Intersectionality as Critical and Social Theory*, Durham, Duke University Press, 2019).
- COLLINS, P.H., BILGE, S. (2016). *Intersezionalità. Key Concept*. Cambridge: Polity.
- COLOMBO, E., LEONINI, L., REBUGHINI, P. (2023). Configurations of otherness and globalization of the Othering Machine. *Mondi Migranti*, 1/2023, 9–26.
- CORBIN, A. (2016). *Histoire du silence de la Renaissance à nos jours*. Paris: Albin Michel.
- CORBISIERO, F., NOCENZI, M. (2022). *Intersezionalità: analisi critica della disuguaglianza sociale*. In P.H. Collins, *Intersezionalità. Come teoria critica della società* (XVII-XXIX). Torino: UTET.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competences. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Language Policy Division. Disponibile al link: <<https://rm.coe.int/168069d29b>>.
- CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989, Articolo 8, 139-167. Disponibile al link: <<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>>.
- CRENSHAW, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. Disponibile al link: <<https://www.jstor.org/stable/1229039?seq=1>>.
- CURTI, L. (2018). *La voce dell'altra. Scritture ibride tra femminismo e postcoloniale* [Kindle iOS version]. Milano: Meltemi.
- DAL LAGO, A. (1999). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- DAL LAGO, A. (2001). *Giovani stranieri e criminali*. Roma: Manifesto Libri.
- DAVIS, A. (2018a). *Donne, razza e classe*. Roma: Edizioni Alegre (ed. orig. *Women, Race & Class*, New York, Random House, 1981).
- DAVIS, A. (2018b). *La libertà è una lotta costante*. Milano: Adriano Salani Editore.
- DE GOUGES, O. (1791). *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*. Disponibile al link: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64848397>>
- DE MARTINO, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- DE MAURO, T. (1977). *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*. Roma: Editori Riuniti.

- DE MAURO, T. (1980). *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*. Roma: Editori Riuniti.
- DE MAURO, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Bari: Laterza.
- DEMETRIO, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- DEMETRIO, D. (ed.). (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Edizioni Unicopli.
- DEMETRIO, D. (1999). *Una competenza e uno stile di vita*. In D. Demetrio (ed.), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto* (17-30). Milano: Edizioni Unicopli.
- DEMETRIO, D. (1999). *Da autobiografi a biograf*. In D. Demetrio (ed.), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto* (69-83). Milano: Edizioni Unicopli.
- DEMETRIO, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- DEMETRIO, D. (ed.). (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- DEMETRIO, D., FAVARO, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1888). *The Ethics of Democracy*. In J. Dewey, *The Early Works*, vol. 1. Carbondale and Edwardsville: SIUP.
- DEWEY, J. (2004). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Milano: La Nuova Italia (ed. orig. *My Pedagogic Creed*, New York, E.L Kellogg & Co., 1897).
- D'IGNAZI, P. (2005). *Educazione e comunicazione interculturale*. Roma: Carrocci.
- D'IGNAZI, P. (2017). *Comunicazione interculturale*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (121-130). Pisa: Edizioni ETS.
- DOLCI, D. (1973). *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*. Torino: Einaudi.
- DOVETTO, F.M. (2010). Silenzi e voci di donne nell'antichità classica. *Quaderni del CRSIL*, 9, 1-13.
- FANON, F. (2007). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi (ed. orig. *Les Damnés de la Terre*, Parigi, François Maspero, 1961).
- FANON, F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. ETS (ed. orig. *Peau noire, masques blancs*, Parigi, Editions du Seuil, 1952).
- FEDELI, D. (2023). Il principio dialogico come fondamento dell'azione educante: l'eredità di Martin Buber. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 86-92. Disponibile al link: <<https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-08>>.

- FELDER, R. M., BRENT, R. (1994). Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs. ERIC Document Reproduction Service No. ED 377038. Disponibile al link: <<https://engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1y4er1UbysUyLR2ZHitJLsVgCrIasp4Rj/1994-Coopreport.pdf>>.
- FERRARI, S. (2024). *Palabrandar. escrituras de resistencia desde el pueblo nasa en Colombia (1970-2020)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- FERRAROTTI, F. (2017). *Dialogare o perire. Che cosa è davvero una comunità?*. Roma: Comunità Editrice.
- FERRERI, S. (ed.). (2014). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* [Kindle iOS version]. Viterbo: Edizioni Sette Città.
- FIORUCCI, M. (ed.) (2011). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- FIORUCCI, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & Insegnamento*, XIII (1), 55-69.
- FIORUCCI, M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, XV, n. 2, 75-90.
- FIORUCCI, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- FIORUCCI, M., CATARCI, M. (2015). Una pedagogia per il dialogo interculturale. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 4(2), 17-35.
- FIORUCCI, M., VACCARELLI, A. (2022). *Pedagogia, politica, sguardi interculturali nell'opera di Paulo Freire, a cento anni dalla nascita*. In M. Fiorucci e A. Vaccarelli (eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (1-14). Lecce: PensaMultimedia.
- FOUCAULT, M. (2014). *Sorvegliare e punire. La nascita delle prigioni*. Milano: Einaudi (ed. orig. *Surveiller et punir*, Parigi, Gallimard, 1975).
- FREINET, C., FREINET, E. (1973). *Nascita di una pedagogia popolare*. Roma: Editori Riuniti.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (ed. orig. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992).
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (ed. orig. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996).
- FREIRE P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, 1968).
- GABALLO, G. (2016). *Donne a scuola. L'istituzione femminile nell'Italia post-unitaria*. In *Quaderno di storia contemporanea*, 60, 115-140.
- GASPARINI, G. (1995). Il silenzio: le dimensioni sociali. *Studi di sociologia*, 33(2), 111-129.
- GHENO, V. (2021). *Le ragioni del dubbio. L'arte di usare le parole*. Torino: Einaudi.

- GHIRELLI, G. (2024). Autorialità, contingenza e polifonia nell'estetica di Mi-chail Bachtin. *Studi di estetica*, anno LII, IV serie, n. 3, 45-61.
- GHIRELLI, M. (2004). *L'immagine degli altri*. In G. Favaro & L. Luatti (eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (195-226). Milano: FrancoAngeli.
- GIANTURCO, G. (2004). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Mi-lano: Edizioni Angelo Guerini.
- GISCCEL (ed.). (2007). *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- GORDON, T. (2009). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti Editore.
- GIROUX, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley-MA: Bergin & Garvey Publishers.
- GLAZZARD, J. (2016). The Value of Circle Time as an Intervention Strategy. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, Vol. 6 (2), 207-215.
- GRIN, F. (1999). *Supply and Demand as Analytical Tools in Language*. In A. Bre-ton (ed.), *Exploring the Economics of Language* (31-62). Ottawa: Canadian Heritage.
- GÜMÜSAY, K. (2021). *Lingua e essere* [Kindle iOS version]. Roma: Fandango.
- HALL, S. (1978). *Policing the crisis. Mugging, the State and Law and Order*. Londra: Palgrave Macmillan.
- HALL, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Prac-tices*. London: Sage.
- HOFF, H.E. (2020). The Evolution of Intercultural Communicative Compe-tence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55-74.
- HOOKS, B. (2015). *Talking Back. Thinking feminist, thinking Black*. New York: Routledge (ed. orig. 1989).
- HOOKS, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della li-bertà*. Milano: Meltemi (ed. orig. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994).
- HOOKS, B. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Sesto San Giovanni: Meltemi (ed. orig. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, New York, Routledge, 2003).
- HOOKS, B. (2023). *Non sono una donna, io. Donne nere e femminismo*. Napoli: Tamu (ed. orig. *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*, New York, Routledge, 2015).
- HOOKS, B., NAIDOTTI, R.M. (2020). *Elogio al margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- HYMES, D.H. (1972). *On Communicative Competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (269-293). London: Penguin Books.
- ILLICH, I. (2019). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*. Sesto San Giovanni: Mimesis Edizioni (ed orig. *Deschooling Society*, Harper and Row, New York, 1971).
- KANIZSA, S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.

- KANIZSA, S., MARIANI, A.M. (2023). *Pedagogia Generale. Seconda edizione*. Milano: Pearson.
- KING, M.L. (1969). *Il fronte della coscienza*. Torino: SEI.
- KING, M.L. (2015). *I have a dream. L'autobiografia del profeta dell'uguaglianza* [Kindle iOS version]. Milano: Mondadori.
- KROEBER, A.L. (1917). The Superorganic. *American Anthropologist*, 19(2), 163-213.
- LANGER A. (1995). *Minima personalia*. In A. Langer, *La scelta della convivenza* (11-32). Roma: Edizioni e/o.
- LEWIN, K., LIPPIT, R., WHITE, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created «social climates». *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- LORDE, A. (2002). *The Master's Tools Will Never Dismantle The Master's House*. In C.L. Moraga & G.L. Anzaldúa (eds.), *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color* (106-109), USA: Third Woman Press.
- LORDE, A. (2020). *D'amore e di lotta. Poesie scelte* [Kindle iOS version]. Firenze: Le Lettere.
- LORDE, A. (2022). *Sorella outsider. Scritti politici*. Sesto San Giovanni: Meltemi (ed. orig. *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Crossing Press, 1984).
- LORENZONI, F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio.
- LUNSFORD, A.A. (1998). Toward a Mestiza Rhetoric: Gloria Anzaldúa on Composition and Postcoloniality... In *JAC*, 18 (1), 1-27.
- MANTOVANI, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- MAYO, P. (2008). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Sassari: Delfino.
- MAYO, P. (2011). *I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica*. In R. Sani & D. Simeone (eds.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche* (247-268). Macerata: EUM.
- MBEMBE, A. (2019). *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- MCE (2019). Educare alla parola per coltivare umanità e costruire cultura. Manifesto per un'educazione linguistica democratica. *Cooperazione Educativa*, 68 (3). Disponibile al link: <https://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/5054/mod_resource/content/0/INSERTO-Manifesto_Lingua_CE-2019-3.pdf>.
- MCLAREN, P.L., GIARELLI, J.M. (eds.). (1995). *Critical Theory and Educational Research*. Albany: State University of New York Press.
- MELLINO, M. (2019). *Governare la crisi dei rifugiati. Sovranismo, neoliberalismo, razzismo e accoglienza in Europa*. Roma: DeriveApprodi.
- MEMMI, A. (1979). *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*. Napoli: Liguori.
- MIGNOLO, W.D., WALSH, C.E. (2024). *Decolonialità. Concetti, analisi, prassi*. Roma: Castelvechi.

- MILANI, L. (2023). *L'obbedienza non è una virtù*. Milano: Garzanti (Prima ed. 1965).
- MILLER, D., MORAN, T. (2005). One in Three? Teachers' attempts to identify low self-esteem children. *PastoralCare*, 23(4), 25-30.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO (2024). Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023. Disponibile al link: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2a0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484>.
- MORAGA, C.L., ANZALDÚA, G.E. (eds.). (2002). *This bridge called my back. Writings by radical women of color*. USA: Third Woman Press (ed. orig. 1981).
- MORIN, É. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN, E., KERN, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORRISON, T. (2019). *L'origine degli altri*. Milano: Sperling & Kupfer.
- NANNI, S. (2014). *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*. Milano: Edizioni Unicopli.
- NATORP, P. (1899). *Sozialpädagogik*. F. Frommann (E. Hauff).
- OBASUYI, O.Q.D. (2020). *Corpi estranei* [Kindle iOS version]. Gallarate: People.
- OKOLIE, A.C. (2003a). Introduction to the special issue. Identity: Now you don't see it; now you do. *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 3(1), 1-7.
- OKOLIE, A.C. (2003b). The Appropriation of Difference: State and the Construction of Ethnic Identities in Nigeria. *Identity*, 3(1), 67-92.
- PACELLI, D. (2014). Il posto del silenzio nella teoria sociale: da forma relazionale a strumento di esclusione. *M@gm@*, 12(2). Disponibile al link: <https://www.magma.analisiqualitativa.com/1202/articolo_04.htm>.
- PASSASEO, A.M. (2017). *Dialogo*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (209-222). Pisa: Edizioni ETS.
- PINTO MINERVA, F. (2002). *L'intercultura*. Roma: Edizioni Laterza.
- PIRONI, T. (2024). Don Milani, Aldo Capitini e la chiave fatata della parola. *CQIIA Rivista*, 14(43), 94-109.
- POLLA-MATTIOT, N. (2019). *Singolare femminile. Perché le donne devono fare silenzio* [Kindle iOS version]. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- POMI, M. (2005). *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*. Milano: La Nuova Italia.
- PORTERA, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari: Laterza.
- POTESTIO, A. (2023). L'educazione popolare come categoria pedagogica. *CQIIA Rivista*, XIII (41), 81-89.
- PRATT, M.L. (1992). *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. Londra: Routledge.
- QUIJANO, A. (1992). *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. In H. Bonilla (ed.) *Los conquistados. 1942 y la población indígena de las América* (437-447). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

- RAZACK, S.H. (1998). *Looking White People in the Eyes. Gender, Race and Culture in Courtrooms and Classrooms*. Toronto: University of Toronto Press.
- RICCARDI, V. (2016). *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- ROBUSTELLI, C. (2022). “Delle donne, che parlano molto, non si può far buon giudizio”. Donne, linguaggio e silenzio. *Italiano digitale*, XX(1), 252-264.
- SABATINI, A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- SAID, E.W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- SALMERI, S. (2022). *La pedagogia di Paulo Freire come pratica militante per la libertà*. In M. Fiorucci & A. Vaccarelli (eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (1-14). Lecce: PensaMultimedia.
- SANI, R., SIMEONE, D. (eds.). (2011). *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: EUM.
- SANTERINI, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- SANTI, M. (eds.). (2016). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori Editore.
- SAVE THE CHILDREN (2022). *Build Forward Better. 2022 Briefing*. Disponibile al link: <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/Build-Forward-Better-2022_briefing.pdf>.
- SCUOLA DI BARBIANA (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libera Editrice Fiorentina.
- SECCI, C. (2017). La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future. *Educazione Aperta*, 1, 143-158.
- SEMI, A.A. (1985). *Tecnica del colloquio*. Milano: Raffaele Cortina Editore.
- SIMEONE, D. (2011). *Il segreto pedagogico di Barbiana*. In R. Sani & D. Simeone (eds.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche* (185-204). Macerata: EUM.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SPADAFORA, G. (2017). *Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia*. In M. Fiorucci & G. Lopez (eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (59-76). Roma: Roma TrE-Press.
- SPIVAK, G.C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In *History and Theory*, 24(3), 247–272.
- SPIVAK, G.C. (1988). *Can the Subaltern Speak?*. In C. Nelson & L. Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (271–313). Urbana: University of Illinois Press.

- STELLA, G.A. [18 marzo 2023], Cancellare i sudtirolesi: un secolo fa l'avvio all'italianizzazione forzata dell'Alto Adige. *Corriere della Sera*. Disponibile al link: <https://www.corriere.it/cultura/23_marzo_18/cancellare-sudtirolesi-secolo-fa-l-avvio-all-italianizzazione-forzata-dell-alto-adige-a5d9e1de-c4de-11ed-a953-36a49a3e7ce8.shtml?refresh_ce>.
- STILLO, L. (2020). *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*. Roma: RomaTre Press.
- TAGLIAVIA, A. (2011). *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*. Bologna: EMI.
- TODOROV, T. (1992). *La conquista dell'America. Il problema dell'“altro”*. Torino: Einaudi.
- TODOROV, T., BAUDOT, G. (1997). *Racconti aztechi della conquista*. Torino: Einaudi.
- TRAMMA, S. (1997). *Educazione degli adulti*. Milano: Guerini.
- UNITED NATIONS (UN) (2019). *The Sustainable Development Goals Report 2019*. UN. Disponibile al link: <<https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf>>.
- VISONE, T. (2024). *Che cos'è la decolonialità? Prospettive, elementi concettuali e critiche di un'op-zione in divenire*. In W.D. Mignolo & C.E. Walsh, *Decolonialità. Concetti, analisi, prassi* (5-31). Roma: Castelvecchi.
- VYGOTSKIJ, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza (ed. orig. *Myšlenie i reč*, 1934).
- WALSH, C.E. (2024). *Sui pericoli, le crepe e le pedagogie decoloniali in ascesa*. In W.D. Mignolo & C.E. Walsh, *Decolonialità. Concetti, analisi, prassi* (149-170). Roma: Castelvecchi.
- WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J., JACKSON, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: Norton & Company Inc.
- WOOSTER, A.D., CARSON, A. (1982). Improving reading and self-concept through communication and socialskills training. *British Journal of Guidance and Counselling*, 10(1), 83-87.
- ZAFRA, R. (2023). *Prefazione* in B. Vassallo, *Linguaggio inclusivo ed esclusione di classe* (4-12) [Kindle iOS version]. Napoli: Tamu.
- ZAKARIA, R. (2023). *Contro il femminismo bianco. Appunti per un cambiamento radicale*. Torino: add editore.
- ZANNONI E. (2009). Insegnare e comunicare. Correlazione tra comunicazione didattica e stili cognitivi nell'apprendimento formale. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 9, 229-272.
- ZIZIOLI, E. (2017). *Narrazioni decentrate*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (455-464). Pisa: Edizioni ETS.

Sitografia

- Decreto del Presidente della Repubblica, 14 settembre 2011, n. 179, *Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato*, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286. Disponibile al link: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/11/11/011G0221/sg>>.
- D'Ugo N. [20 novembre 2012], *Introduzione alla polifonia di Michail Bachtin*. Disponibile al link: <<https://sullaletteratura.blogspot.com/2012/11/elementi-di-polifonia-bachtiniana-di.html>>.
- Alexander Langer: *Dieci punti per l'arte del vivere insieme*. Disponibile al link: <<https://www.alexanderlanger.org/it/32/104>>.
- Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico Bilancio dei primi sei anni di attuazione*. Annali della Pubblica Istruzione. 05-06-2006. Firenze: Le Monnier. www.lavplu.eu/central/bibliografie/annali_56_2006.pdf.
- Serie storica Istat Tavola 7.1.1 – Popolazione residente in età da 6 anni in poi per grado, regione e ripartizione geografica ai censimenti – Censimenti 1951-2011, disponibile al link: https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209.
- Treccani, Definizione 'Libertà', Dizionario di filosofia (2009). Disponibile al link: < [https://www.treccani.it/enciclopedia/liberta_\(Dizionario-di-filosofia\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/liberta_(Dizionario-di-filosofia)/>).
- UNICEF, Afghanistan: 2,2 milioni di ragazze senza istruzione scolastica [24 marzo 2025], disponibile al link: < <https://www.unicef.ch/it/attualita/notizie/2025-03-24/afghanistan-2-2-milioni-di-ragazze-senza-istruzione-scolastica> >.

Il volume indaga la parola come questione pedagogica cruciale, esplorandone il ruolo nei processi di formazione individuale e collettiva. La parola non è solo strumento di comunicazione, ma luogo di incontro, di costruzione identitaria e di giustizia sociale. Nei contesti educativi, soprattutto quelli caratterizzati da alta eterogeneità e complessità, essa diventa veicolo di inclusione o, al contrario, di emarginazione, alimentando forme di controllo sociale. L'opera intreccia teorie e pratiche riconducibili alla pedagogia della parola, mettendo in dialogo figure chiave della tradizione educativa italiana e internazionale e esperienze comunitarie in cui il parlare, l'ascoltare e il raccontarsi diventano atti trasformativi. Le trame teoriche richiamano la pedagogia critica, i *cultural studies*, gli approcci decoloniali e intersezionali, per mostrare come la parola possa liberare o opprimere, aprire spazi di dialogo o rafforzare disuguaglianze.

Aurora Bulgarelli è ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale presso la Link Campus University e Dottoressa in Teoria e Ricerca Educativa. I suoi interessi di ricerca rientrano nella pedagogia generale, interculturale e sociale, approfondendo in particolare l'approccio intersezionale e decoloniale per l'analisi dei fenomeni educativi e sociali. È autrice del volume *Lingua Seconda e inclusione sociale. I percorsi educativi per i migranti adulti* (2024), oltre che di numerosi articoli e contributi in volume.
