Voci Resistenti
Prospettive educative e didattiche per una società plurale

Pensa MULTIMEDIA

a cura di Lavinia Bianchi e Giorgio Crescenza

L'impossibile necessario

Pedagogie della resistenza e resistenze pedagogiche



Voci Resistenti

Prospettive educative e didattiche per una società plurale

Collana diretta da
Giorgio Crescenza e Fabio Bocci

1

Voci resistenti è una collana dedicata agli studi pedagogici e didattici che interrogano criticamente le trasformazioni sociali, culturali ed educative del presente, promuovendo prospettive orientate alla giustizia sociale, all'inclusione e alla convivenza democratica. La collana accoglie contributi teorici, ricerche empiriche, esperienze formative, pratiche scolastiche e narrazioni educative che mettono al centro il riconoscimento delle differenze, la pluralità delle identità e il diritto all'educazione lungo tutto l'arco della vita. Particolare attenzione è rivolta ai processi di insegnamento-apprendimento, ai contesti scolastici e formativi, alle pratiche inclusive e partecipative, alla progettazione didattica e alla formazione iniziale e in servizio di insegnanti, educatrici ed educatori, riconosciuti come attori fondamentali nella costruzione di comunità più eque, accessibili e solidali. La collana intende valorizzare approcci interdisciplinari, interculturali e decoloniali capaci di leggere criticamente stereotipi, marginalizzazioni e disuguaglianze che attraversano i sistemi educativi e sociali, promuovendo pratiche trasformative fondate sulla cura, sul dialogo, sull'accessibilità e sulla partecipazione. In questa prospettiva, l'educazione e la didattica sono intese come spazi di ricerca, resistenza e possibilità, capaci di generare nuovi immaginari pedagogici e culturali per una società plurale, democratica e inclusiva.

Comitato scientifico:

Annacontini Giuseppe (Università degli Studi di Foggia)
Bianchi Lavinia (Università degli Studi Roma Tre)
Centrone Barbara (Università degli Studi Roma Tre)
Dello Preite Francesca (Università degli Studi di Firenze)
Di Bari Cosimo (Università degli Studi di Firenze)
Di Grigoli Antonio Raimondo (Università degli Studi di Siena)
Ferrante Alessandro Peter (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
Gallelli Rosa (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)
Gallo Pasquale (Università degli Studi della Tuscia)
Hernández Serrano María José (Universidad de Salamanca - Spagna)
Leggieri Marco (Università degli Studi della Tuscia)
Mara Daniel (Universitatea "Lucian Blaga" - Romania)
Marzullo Rossella (Università Mediterranea di Reggio Calabria)
Paiano Anna Paola (Università del Salento)
Pasta Stefano (Università Cattolica del Sacro Cuore)
Riva Maria Grazia (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
Roig-Vila Rosabel (Universidad de Alicante - Spagna)
Silvestri Luca (Università degli Studi della Tuscia)
Stillo Lisa (Università degli Studi Roma Tre)
Vaccarelli Alessandro (Università degli Studi dell'Aquila)
Valderrama Hernández Rocío (Universidad de Sevilla – Spagna)

Comitato scientifico di referaggio:

Agrusti Francesco (Università degli Studi Roma Tre)
Alba Fabio (Università degli Studi di Palermo)
Balzano Vito (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)
Burgio Giuseppe (Università degli Studi di Enna "Kore")
D'Antuono Nunzia (Università degli Studi di Salerno)
Guerini Ines (Università degli Studi Roma Tre)
Di Genova Nicoletta (Università degli Studi dell'Aquila)
Ladogana Manuela (Università degli Studi di Foggia)
Mancaniello Maria Rita (Università degli Studi di Siena)
Montanari Mirca (Università degli Studi Link)
Muschitiello Angela (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)
Odini Luca (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)
Nanni Silvia (Università degli Studi dell'Aquila)
Perillo Pascal (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa)
Riccardi Veronica (Università degli Studi Roma Tre)
Rosabel Martínez-Roig (Universidad de Alicante – Spagna)
Sannipoli Moira (Università degli Studi di Perugia)
Sanzo Alessandro (Sapienza Università di Roma)

I volumi di questa collana sono sottoposti a due "blind referees" in forma anonima

Lavinia Bianchi e Giorgio Crescenza
[a cura di]

L'impossibile necessario

Pedagogie della resistenza e resistenze pedagogiche

Pensa MULTIMEDIA

Il volume è stato realizzato
nell'ambito del LABFORM,
Università degli Studi della Tuscia



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione-digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).
L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sitohttps://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-545-6

2026 © by Pensa Evolution Srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione: l'etica del qui e ora **13**
Lavinia Bianchi e Giorgio Crescenza

Parte I
Educare è resistere. Pratiche di responsabilità nel presente

1. Educare alla resistenza: responsabilità pedagogica e impegno dell'università nel tempo della complessità 19
Massimiliano Fiorucci

2. Verso una pedagogia trauma informed contro la violenza 26
Maria Grazia Riva

3. Resistenza all'odio e cultura della pace 35
Milena Santerini

4. A culture of sustainability and the pedagogy of interdependence: educating for democracy through the sustainability of life 42
Rocío Valderrama Hernández

5. Insegnare è un atto politico 50
MCE - Gruppo Territoriale di Roma

6. Grammatiche di Sumūd nel necro-mare: prospettive decoloniali per una pedagogia della resistenza e della memoria 53
Lavinia Bianchi

7. La forza fragile dell'educazione. Custodire l'umano nelle società dell'odio 59
Giorgio Crescenza

Parte II
Discorsi d'odio, narrazioni tossiche e resistenze educative

1. Parole che resistono. Educare alla parola come pratica pedagogica di resistenza 69
Veronica Riccardi

2. Dal "noi" democratico al "noi" tecnocratico. Immaginari sociotecnici e governance dell'odio nel postdigitale 74
Stefano Pasta

3. Pedagogie immersive e linguaggi espressivi: pratiche creative, verbali e non verbali. Per un'educazione inclusiva contro esclusione e disumanizzazione 81
Raffaella Aniello, Donatella Natalini

4. Youth and hate speech: perceptions, attitudes and action 87
Miguel-Ángel Ballesteros-Moscosio, Ana Gómez-Márquez, María García-González

5. Libertà presunte: questioni pedagogiche nella società post-alfabetizzata 93
Enrico Bocciolesi

6. Banksy. La dimensione interculturale dell'arte pubblica 66
Alessandra Casalbore

7. Nominare per contrastare: un'esperienza didattica di problematizzazione del linguaggio d'odio e delle sue radici culturali 104
Barbara Centrone

8. Per una Cartografia della scena discorsiva: discorsi d'odio, interpellazione ideologica e supervisione pedagogica 112
Alessandro D'Antone

9. Vittima o minaccia? Rappresentazione, discorsi d'odio e immagine pubblica della "donna migrante" 119
Camilla Gastaldi

10. Discorsi d'odio e narrazioni tossiche nei social media. Un'indagine tramite focus group con adolescenti 126
Giuseppe Li Rosi

11. Aprire le capsule della memoria 131
Daniele Longobardi

12. Oltre la doppia assenza: il laboratorio di italiano come spazio terzo di negoziazione identitaria e resilienza 136
Chiara Marucci

13. Contrastare lo hate speech: comunità di philosophical inquiry nelle scuole per scardinare gli stereotipi e i pregiudizi alla base dei messaggi di odio 141
Maria Miraglia

14. Discorsi d'odio e vulnerabilità invisibili nei contesti educativi: l'esperienza dei minori adottati 147
Angela Muschitiello

15. Il 'maschilismo orecchiabile': quando la musica diviene veicolo di violenza 153
Angelica Padalino

16. Dalle narrazioni d'odio alle pratiche di cura. Memoria e resistenza educativa nell'esperienza delle donne rwandesi sopravvissute al genocidio 161
Rosella Persi

Parte III
Generi, identità e corpi tra educazione e diritti

1. Le parole per dirlo. Alcuni lemmi per gli studi sulle maschilità 169
Giuseppe Burgio

2. Educare oltre la norma. Posizionamento, corpi e pratiche di resistenza 175
Lisa Stillo

3. Le donne, i femminismi e l'utopia di una trasformazione incompiuta tra patriarcato e post-patriarcato 181
Rossella Marzullo

4. Il dovere di essere perbene. Riflessioni sulla resistenza delle donne 186
Nunzia D'Antuono

5. Attraversare la soglia per creolizzare il confine. Arte e corporeità come atto politico trasformativo 192
Fernando Battista

6. Riconoscere per resistere: educare alle relazioni intime nella prevenzione della violenza di genere 198
Martina Bianchi

7. Epistemologie transfemministe e queer e contronarrazioni dai margini per contrastare l'ingiustizia epistemica 203
Chiara Borelli

8. Educare alla complessità a partire dalle questioni di genere 209
Sara Bortolati

9. Talking Back. La Parola come pratica politica e pedagogica 215
Aurora Bulgarelli

10. Manosfera, intelligenza artificiale e corpi femminili. La scuola come spazio di resistenza educativa 221
Chiara Carletti

11. Diritti dell'infanzia, generi e sessualità: traiettorie pedagogiche e queer a partire da una ricerca qualitativa 227
Simone Colli Vignarelli

12. Bullismo femminile e rappresentazioni delle femminilità: un'analisi visuale tra immaginari, pratiche e gerarchie simboliche 233
Stella Rita Emmanuele

13. Corpi divergenti per un'inclusività radicale. Donne, disabilità, formazione 239
Rosa Gallelli

14. Corpi femminili tra visibilità digitale e pratiche di resistenza educativa 247
Valentina Guerrini

15. Stigma pronatalista e non-maternità: prospettive pedagogiche critiche sulle narrazioni childfree e childless 253
Gaetana Tiziana Iannone

16. La genialità negata: discriminazioni di genere tra pagine letterarie e riscontri empirici 259
Marco Leggieri

17. Maschilità recluse. Adolescenza, omosocialità e pedagogie della resistenza negli Istituti Penali per i Minorenni 264
Maria Rita Mancaniello, Raimondo Di Grigoli

18. Decolonizar el currículo: la categoría de cuerpo-territorio como perspectiva pedagógica feminista en la educación superior latinoamericana 270
Daniela Paz Vargas Castillo

19. Riflessioni pedagogiche sull'"Omocausto". Quale ruolo per la memoria? 275
Lorenzo Zaffram

Parte IV
Pedagogie della relazione, della cura e dell'empatia

1. Ripensare pedagogicamente relazione ed empatia a partire dalla radicalità della Cura 283
Cristina Palmieri

2. Educare all'amore nella complessità: una pratica di libertà e trasformazione 289
Francesca Dello Preite

3. Corpo migrante e spazio-soglia: una riflessione pedagogica sul riconoscimento 296
Fabio Alba

4. La cura come pratica collettiva. Promuovere l'empatia all'interno del gruppo professionale docente 302
Pasquale Gallo

5. Per una pedagogia della resistenza / r-esistenza 307
Dimitris Argiropoulos

6. Pedagogía de la empatía en educación superior 313
Macarena Astudillo-Vásquez

7. Cura, lavoro e dignità: una lettura pedagogica delle relazioni nei contesti professionali 318
Gennaro Balzano

8. Pedagogie della resistenza relazionale: educare all'empatia contro odio ed esclusione 324
Vito Balzano

9. Cura come relazione: pratiche pedagogiche tra ascolto, empatia e trasformazione 329
Tiziana Chiappelli, Sabina Leoncini

10. Dialogo e corresponsabilità per costruire la fraternità nel percorso educativo dei ragazzi/e scout di 16-20/21 anni 335
Paola Dal Toso

11. Educazione come resistenza: pedagogia della cura e relazioni interspecie 340
Giulia Donatelli

12. Decostruire il fascista che noi stessi siamo: per una cura educativa del divenire minoritario 345
Alessandro Ferrante

13. La Scuola come luogo della cura. Educare alla nonviolenza 351
Vanda Fontana

14. Il ruolo educativo: strutturare il clima etico della sezione per promuovere relazioni significative 357
Marco Iori

15. Dal vulnus al comune: per una pedagogia della cura e dell'alleanza 362
Paola Martino

16. Il dialogo come struttura ontologica della resistenza nel pensiero di Edda Ducci 367
Giulia Melchiorri

17. Educare ad educare 372
Tiziana Migliaccio

18. Educazione emotiva come pratica di resistenza: laboratorio scolastico di mediazione dei conflitti 379
Debora Tringali, Fabio Carlo Ferrari

19. Rowing Companions, Bumblebees, and Other Unintentional Resisters. Care as Resistance in Intercultural Peer Education Practices 385
Matteo Umbro

20. Ripensare la formazione docente in chiave antifragile 390
Chiara Urbani

21. Educazione critica e Bildung politica: snodi teorici e proposte pratiche 395
Elisabetta Villano

Parte V
Didattiche inclusive, trasformazione sociale e cittadinanza critica

1. Il cinema come dispositivo pedagogico per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive e il contrasto ai discorsi d'odio, alla violenza e all'esclusione 403
Fabio Bocci, Virginia Benedetti, Martina De Castro, Leonardo Tantari

2. Autodeterminazione e uguaglianza di genere: il potenziale contributo di un'educazione montessoriana 410
Stefano Scippo

3. Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza de segundas lenguas 415
Criseida Barrios Arias

4. Dal paradigma monolingue al plurilinguismo in classe: pratiche di autobiografia linguistica in ambito migratorio 421
Cecilia Bartoli

5. Formare i docenti alla didattica cooperativa per favorire lo sviluppo di un'intelligenza collettiva 428
Rosaria Capobianco

6. Emerging paths for inclusive education through artificial intelligence and immersive reality 434
Carmen Cutillas

7. Dare parola all'esperienza: la scrittura autoriflessiva come pratica di resistenza alle epistemologie "escludenti" nella formazione dei docenti specializzati 440
Andreina Orlando, Barbara De Angelis

8. CuriAMO le Arti: educare alla bellezza per una cittadinanza critica 446
Philipp Botes

9. Didattiche inclusive come pratiche di giustizia: strumenti, metodologie e reti educative territoriali nella formazione degli insegnanti 451
Caterina Fabrucci

10. Lettura ad alta voce, comunità e riflessività docente in una scuola secondaria di primo grado. Un'esperienza in un contesto rurale 456
Elisabetta Faraoni, Chiara Pastore

11. Teatro e cittadinanza critica: laboratorio inclusivo per la prevenzione della violenza di genere 461
Lucia De Marco, Giovanna Fontana

12. L'intervento istituzionalista come dispositivo didattico contro bullismo, hate speech e violenza omo-lesbo-bi-transfobica 466
Carla Gueli

13. L'inclusione: tra pratiche innovative e resistenza al cambiamento 471
Lucia Lolli

14. Social Sustainability and Teacher Agency in Response to Generative Artificial Intelligence in Education 477
Rosabel Martinez-Roig

15. Representaciones de la discapacidad en el currículum de Historia de 4.º año: aportes para una pedagogía inclusive 482
Carolina Melita, Antonela Prezio

16. Oltre la retorica. La didattica inclusiva come atto di resistenza alle barriere 489
Mirca Montanari

17. Robótica social al servicio de la inclusión educativa: una revisión crítica de la literatura 494
Verónica Onrubia-Martínez

18. L'attenzione alla cura: il valore della/alla compartecipazione 500
Milena Pomponi, Maria Vittoria Battaglia

19. Attivismo crip come pedagogia della resistenza: pratiche di coscientizzazione e critica delle normatività abiliste nell'educazione contemporanea 506
Sofia Righetti Nottegar

20. Algoritmi di resistenza: il prompting critico contro l'esclusione digitale 511
Patrizia Sibi

21. Iste Cagossi, the partisan schoolteacher: A struggle for the educational memory of disability 517
Luca Silvestri

22. Il progetto Bandagricola e il metodo dei Tre Cerchi come modelli di pedagogia inclusiva, trasformativa e di resistenza nei contesti scolastici 523
Soheila Soflai Sohee

23. Currículum y prácticas docentes: una lectura decolonial de la educación intercultural y de género 530
Lavinia Pia Vaccaro

24. La resistenza pedagogica all'esclusione. Credenze di autoefficacia inclusiva nei futuri docenti di sostegno 535
Mariagrazia Verbicaro, Angela Lombardo Pontillo, Patrizia Oliva

25. Prácticas performativas de resistencia pedagógica: laboratorio para maestros y maestras en formación 543
Donatella Visceglia, Soledad Fernández Inglés, Amalia Rizzo

Introduzione: l'etica del qui e ora

Lavinia Bianchi
Professoressa Associata
Università degli Studi Roma Tre - lavinia.bianchi@uniroma3.it

Giorgio Crescenza
Professore Associato
Università degli Studi della Tuscia - giorgio.crescenza@unitus.it

Il Congresso internazionale *Educare alla resistenza. Sostenibilità pedagogiche contro odio, violenza ed esclusione* nasce da una scelta radicale, ossia prendere posizione e tentare di agire pratiche educative e di ricerca che siano materialmente trasformative. L'origine di questa scelta ha a che fare con la consapevolezza del dover realmente agire "l'etica del qui e ora" (von Foerster, 1990, cit. in Telfener, Casadio, 2003, p. 107).

È in questa prospettiva che prende forma anche il titolo del presente volume, *L'impossibile necessario*. Ciò che oggi può apparire impossibile – educare alla pace in un tempo di guerre, alla convivenza in una società polarizzata, al riconoscimento delle differenze in contesti attraversati dall'odio e dall'esclusione – rappresenta, in realtà, il compito più necessario che la pedagogia sia chiamata ad assumere. La resistenza pedagogica coincide così con la capacità di immaginare e costruire, anche nelle condizioni più avverse, possibilità educative orientate alla giustizia, alla democrazia e alla cura del mondo comune.

Attraverso una lettura critica e intersezionale, si è inteso ragionare su come diverse forme di violenza e discriminazione si intreccino e si rafforzino reciprocamente, producendo configurazioni complesse di esclusione sociale. È, infatti, evidente come le forme di violenza che attraversano le società contemporanee non possano essere interpretate come fenomeni isolati o esclusivamente individuali, ma debbano essere comprese all'interno di configurazioni sociali caratterizzate da disuguaglianze strutturali, processi di marginalizzazione e rapporti asimmetrici di potere.

Abbiamo immaginato di consolidare *un tavolo permanente di riflessione e produzione di sapere critico*, come possibile antidoto alla crescente instabilità geopolitica e alla rinnovata intensificazione dei conflitti armati, fenomeni che hanno riportato al centro del dibattito pubblico e della riflessione scientifica il

tema della violenza come dimensione strutturale della modernità globale. Le guerre che stanno interessando diverse aree del mondo producono effetti che trascendono i contesti di origine, alimentando crisi umanitarie, migrazioni forzate, polarizzazioni politiche e nuove forme di esclusione sociale. In proposito, il Rapporto 2026 di Amnesty International restituisce un quadro particolarmente critico della condizione dell'infanzia a livello globale, evidenziando come bambini, bambine e adolescenti siano tra le principali vittime dei conflitti armati, delle crisi economiche, delle disuguaglianze strutturali e delle politiche discriminatorie. Le violazioni dei diritti umani e, in particolare, dei diritti dell'infanzia assumono forme molteplici e interconnesse, compromettendo l'accesso alla protezione, all'istruzione, alla salute e alla piena partecipazione sociale. Nella Striscia di Gaza occupata, le operazioni militari israeliane hanno causato la morte di migliaia di minori; secondo Amnesty International, il solo 18 marzo 2025 almeno 174 bambini e bambine hanno perso la vita. A ciò si aggiungono migliaia di feriti e una diffusa condizione di malnutrizione acuta, aggravata dalle restrizioni all'accesso agli aiuti umanitari. In numerosi scenari di conflitto, tra cui Camerun, Somalia, Siria e Ucraina, i minori continuano inoltre a essere esposti al rischio di reclutamento da parte di gruppi armati o forze di sicurezza; in Somalia, ad esempio, sono state documentate oltre 1.300 gravi violazioni dei diritti dei minori, tra cui rapimenti, sfruttamento e violenze sessuali. Episodi di violenza sessuale correlata ai conflitti sono stati registrati anche nella Repubblica Democratica del Congo, in Sudan e in Somalia. Al di fuori dei contesti di guerra tradizionali, negli Stati Uniti la violenza armata rappresenta ormai la principale causa di morte tra bambini, bambine e adolescenti. Anche il diritto all'istruzione continua a essere negato a milioni di minori nel mondo a causa dei conflitti, dell'instabilità politica e delle discriminazioni sistemiche: in Paesi come Camerun, Ciad, Mali e Sud Sudan, l'insicurezza e le crisi umanitarie impediscono a un numero crescente di bambini e adolescenti di frequentare la scuola. In Afghanistan, le restrizioni imposte dal regime talebano continuano a escludere le ragazze dall'istruzione secondaria e superiore, limitando l'accesso scolastico oltre i dodici anni di età. Persistono inoltre fenomeni di segregazione educativa nei confronti delle comunità rom in diversi Paesi dell'Europa centrale e orientale, tra cui Repubblica Ceca, Slovacchia, Ungheria e Romania. Analogamente, in Russia, nuove disposizioni normative relative ai requisiti linguistici e alla regolarità del soggiorno rischiano di escludere dall'istruzione gran parte dei figli delle persone migranti. Le crisi alimentari e la riduzione degli aiuti internazionali stanno producendo conseguenze particolarmente gravi sull'infanzia. In numerosi Paesi dell'Africa subsahariana, tra cui Madagascar, Malawi e

Sud Sudan, così come nella Striscia di Gaza, milioni di bambini e bambine vivono in condizioni di grave insicurezza alimentare. In Madagascar, circa 8.000 minori sono stati ricoverati per malnutrizione acuta grave. Parallelamente, la riduzione dei finanziamenti internazionali, in particolare da parte degli Stati Uniti, ha compromesso la continuità di programmi vaccinali e servizi sanitari essenziali in contesti già fortemente vulnerabili, come Yemen e Sud Sudan. Permangono inoltre forme diffuse di sfruttamento economico dell'infanzia: il lavoro minorile continua a essere una realtà in diversi Paesi, tra cui il Ruanda, mentre nel Sud-est asiatico sono state documentate forme di schiavitù e sfruttamento di minori legate alle cosiddette "centrali delle truffe online", soprattutto in Cambogia e Myanmar. Nonostante alcuni progressi normativi registrati in Paesi come Bolivia, Burkina Faso, Sierra Leone e Pakistan, il fenomeno dei matrimoni infantili continua a interessare numerose aree del mondo, tra cui Afghanistan, Siria e Yemen. In diversi contesti, inoltre, i minori sono detenuti in condizioni incompatibili con i diritti umani fondamentali e, in alcuni casi, condividono gli spazi detentivi con gli adulti, come documentato ad Haiti e in El Salvador. Particolarmente preoccupante appare la situazione dei minori appartenenti alle popolazioni indigene in Australia, che presentano un rischio di incarcerazione significativamente più elevato rispetto ai loro coetanei non indigeni. Ulteriori forme di discriminazione derivano dalle normative sulla cittadinanza presenti in alcuni Paesi, tra cui Kuwait, Libano e Oman, dove le donne non possono trasmettere la cittadinanza ai propri figli, esponendo molti minori al rischio di apolidia. Anche l'Italia non brilla per libertà e tutela del diritto, basti pensare agli esiti pericolosi della detenzione minorile dopo il decreto Caivano. L'ambiente digitale, inoltre, presenta nuove sfide per la tutela dei diritti dei minori: gli algoritmi delle piattaforme social possono favorire processi di esposizione progressiva a contenuti dannosi, con effetti rilevanti sul benessere psicologico e sulla salute mentale degli adolescenti. In risposta a tali rischi, alcuni Paesi, come l'Australia, hanno introdotto restrizioni all'accesso ai social media per i minori di 16 anni. Tali misure, tuttavia, aprono un dibattito complesso sul bilanciamento tra protezione dei minori, diritto alla partecipazione e libertà di espressione negli ambienti digitali; se da un lato le piattaforme online favoriscono nuove forme di partecipazione e di costruzione dello spazio pubblico, dall'altro contribuiscono alla diffusione di stereotipi, discorsi d'odio e pratiche di delegittimazione simbolica.

Come pedagogiste/i, coinvolte/i in quello che abbiamo definito come *tavolo permanente,* osserviamo come le nostre traiettorie di vita attuale siano attraversate da processi di crescente fragilizzazione dei legami sociali e delle apparte-

nenze collettive, motivo per il quale riteniamo ineludibile impegnarci per la costruzione di una cultura democratica e nonviolenta.

Come?

Il gruppo di lavoro ha lungamente riflettuto su come rendere visibile e praticabile un impegno capace di promuovere uno spazio di dialogo tra studiose e studiosi, ricercatrici e ricercatori, insegnanti ed educatori attive/i nello studio e nella pratica di forme di contrasto alle dinamiche di odio, violenza ed esclusione. Il Congresso si è inserito, quasi fisiologicamente, nel percorso di ricerca promosso dal gruppo di lavoro SIPED *Sostenibilità pedagogiche contro odio, violenza ed esclusione*, coordinato dalla curatrice e dal curatore di questo contributo. Un gruppo che è nato un anno fa, con l'obiettivo di sviluppare una riflessione pedagogica condivisa attorno alle forme contemporanee di esclusione, discriminazione e violenza simbolica, promuovendo al tempo stesso pratiche educative orientate alla giustizia sociale e alla costruzione di contesti inclusivi. Le sessioni tematiche sono state pensate per affrontare alcune delle principali questioni che attraversano oggi il dibattito pedagogico: i discorsi d'odio e le narrazioni tossiche nei contesti educativi e mediali; le questioni di genere, identità e diritti; le pedagogie della relazione, della cura e dell'empatia; le pratiche didattiche orientate all'inclusione e alla cittadinanza critica. Attraverso questo articolato quadro tematico, il congresso e le riflessioni che ne sono emerse vengono ora raccolte per sostenere un confronto interdisciplinare capace di mettere in dialogo prospettive teoriche differenti, esperienze di ricerca e pratiche educative maturate in contesti formali e non formali, con l'auspicio di consolidare pratiche educative orientate alla giustizia sociale, al riconoscimento delle differenze e alla costruzione di una convivenza democratica fondata sulla responsabilità, sulla solidarietà e sulla cura del mondo comune. L'Università della Tuscia è stata luogo di incontro per studiose/i, addette/i ai lavori, provenienti da tutta Italia, teatro intergenerazionale e multiprofessionale in cui confronto, studio e convivialità hanno sostenuto una vera e propria base relazionale.

Bibliografia

Amnesty International (2026). *Rapporto 2026. La situazione dei diritti umani nel mondo*. Roma: RomaTrE-Press.

Telfener U., Casadio L. (Eds.). (2003). *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità.* Torino: Bollati Boringhieri.

PARTE I

Educare è resistere. Pratiche di responsabilità nel presente

I.1
Educare alla resistenza: responsabilità pedagogica e impegno dell'università nel tempo della complessità

Massimiliano Fiorucci
Magnifico Rettore
Università degli Studi Roma Tre - massimiliano.fiorucci@uniroma3.it

L'apertura di questo Congresso internazionale consente di collocare il lavoro scientifico che qui prende avvio all'interno di un orizzonte culturale ampio, che chiama in causa il ruolo dell'educazione e della ricerca pedagogica nella comprensione critica dell'attualità e nella costruzione di possibilità trasformative. Il fatto che questo incontro si svolga all'interno di una rete di collaborazione tra Atenei e comunità di ricerca testimonia non solo la vitalità del dibattito pedagogico contemporaneo, ma anche una consapevolezza condivisa: le sfide che attraversano il nostro tempo non possono essere affrontate in modo solitario, settoriale o semplificato.

Odio, violenza simbolica, esclusione e disumanizzazione non sono infatti questioni marginali o emergenziali, ma fenomeni strutturali che attraversano i linguaggi pubblici, gli immaginari culturali, le pratiche educative e i dispositivi istituzionali. Essi producono effetti profondi e duraturi sulle vite individuali e collettive, contribuendo a legittimare gerarchie, a normalizzare disuguaglianze e a delimitare chi è riconosciuto come pienamente umano e chi viene progressivamente marginalizzato.

Il congresso nasce dalla collaborazione tra l'Università della Tuscia, l'Università degli Studi Roma Tre e il Gruppo SIPED "Sostenibilità pedagogiche contro odio, violenza ed esclusione", coordinato da Lavinia Bianchi e Giorgio Crescenza. Questa scelta non è soltanto espressione di una solida alleanza istituzionale, ma indica una postura scientifica chiara: affrontare fenomeni complessi attraverso il dialogo tra prospettive, la circolazione dei saperi e il lavoro collettivo delle comunità di ricerca. In tale direzione la collaborazione si è ampliata con il coinvolgimento del CIDI, di Proteo Fare Sapere Roma e Lazio, del MCE e dell'Università di Siviglia.

Parlare di questi temi *oggi* non è una scelta neutra, né un gesto dovuto all'attualità. È una scelta profondamente politica, militante. Chi si occupa di educazione non può rimanere neutrale, deve schierarsi. Viviamo un tempo in cui l'odio viene reso dicibile e anche normale, la violenza simbolica viene normalizzata e l'esclusione tende a presentarsi come necessaria, inevitabile, persino razionale. Un tempo in cui alcuni discorsi diventano legittimi e altri impronunciabili, alcune vite visibili e riconoscibili, altre progressivamente espulse dallo spazio del dicibile e del pensabile. È dentro questo scenario che educazione e Università sono chiamate a prendere parola. Non perché possano collocarsi al di sopra dei conflitti, ma perché ne sono parte. I linguaggi che circolano nello spazio pubblico non sono mai innocui: producono realtà, tracciano confini, stabiliscono ciò che appare normale e ciò che viene percepito come deviante, minaccioso, eccedente. Tacere, rinviare, depoliticizzare significherebbe accettare questi confini come dati, rinunciando alla possibilità di interrogarli criticamente e nel frattempo la disumanizzazione e l'odio producono sofferenza e dolore.

In questa prospettiva, il congresso assume un orientamento preciso: non limitarsi alla descrizione o alla denuncia dei fenomeni di odio ed esclusione, ma interrogare le possibilità educative di resistenza, trasformazione e ricostruzione del legame sociale. La pedagogia è chiamata qui a svolgere una funzione al tempo stesso critica e generativa, capace di leggere i processi culturali che alimentano la disumanizzazione e, allo stesso tempo, di immaginare alternative praticabili.

Assumere questa responsabilità significa riconoscere che l'educazione, se non vuole essere mero addestramento, non è mai una pratica neutrale o semplicemente adattiva. Essa si colloca sempre all'interno di rapporti sociali, storici e politici e contribuisce, in modo diretto o indiretto, a costruire visioni del mondo, forme di appartenenza e gerarchie di valore. Proprio per questo, l'educazione rappresenta uno spazio decisivo nel contrasto ai processi di disumanizzazione che attraversano le nostre società.

Un nodo centrale affrontato dal congresso riguarda il ruolo dei linguaggi e delle narrazioni. I discorsi d'odio e le retoriche di stigmatizzazione non sono semplici espressioni individuali di intolleranza, ma dispositivi culturali complessi, capaci di organizzare il senso comune, di legittimare gerarchie e di normalizzare la violenza. Educare significa allora rendere visibili questi meccanismi, smascherarne le logiche implicite e restituire complessità là dove prevalgono semplificazione, polarizzazione e riduzione dell'altro a categoria.

In questo quadro, per fare un esempio, l'educazione interculturale – intesa

non come gestione tecnica della diversità, ma come progetto di giustizia sociale e di cittadinanza democratica – assume un ruolo imprescindibile. Essa invita al decentramento dello sguardo, al riconoscimento delle storie plurali e alla costruzione di spazi di dialogo che non rimuovano il conflitto, ma lo rendano abitabile e trasformativo. È un'educazione che si oppone alle narrazioni tossiche non attraverso moralismi, ma mediante pratiche di conoscenza, relazione e responsabilità per fare in modo e garantire che ognuno possa crescere e svilupparsi a partire da quello che è, senza doversi nascondere e senza doversi conformare.

Un ulteriore asse trasversale riguarda il nesso tra educazione e cittadinanza. La cittadinanza non può essere ridotta a uno statuto giuridico o a una competenza formale, ma va intesa come esperienza vissuta, che si costruisce nei contesti educativi, nelle relazioni quotidiane, nelle possibilità di partecipazione e di riconoscimento. Formare cittadine e cittadini significa promuovere capacità critiche, attenzione all'altro e responsabilità verso il mondo comune.

Molti contributi affrontano inoltre le questioni di genere, i corpi, le identità e le vulnerabilità, mostrando come le discriminazioni non agiscano mai su un solo piano, ma si producano all'incrocio di dimensioni culturali, simboliche e sociali. Da qui l'importanza di approcci intersezionali e critici, capaci di interrogare le norme implicite, di dare voce alle soggettività marginalizzate e di costruire contesti formativi che non riproducano gerarchie, ma aprano spazi di riconoscimento e autodeterminazione.

In questo scenario assumono particolare rilievo le pedagogie della relazione, della cura e dell'empatia. La relazione educativa emerge come luogo in cui si apprendono non solo saperi, ma forme di attenzione all'altro, capacità di ascolto e responsabilità condivisa. La cura, lungi dall'essere una dimensione privata o assistenziale, si configura come categoria pedagogica e politica centrale, capace di contrastare i processi di disumanizzazione e di contribuire alla ricostruzione dei legami sociali.

Viviamo, dunque, in un tempo attraversato da una sensazione diffusa di insicurezza. Un'insicurezza che non riguarda soltanto la dimensione materiale, ma anche quella simbolica, culturale, identitaria. È un'insicurezza che interroga il nostro modo di abitare il mondo e di relazionarci agli altri. Per comprenderla, però, è necessario un primo passaggio: riconoscere che la paura non è solo un'emozione individuale, ma una costruzione sociale e culturale. Non nasce soltanto dai fatti, ma dal modo in cui questi vengono raccontati, narrati, interpretati, rappresentati. In questo senso, i media e i discorsi pubblici non si limitano a descrivere la realtà, ma contribuiscono a costruirla, orientando il nostro senso comune e le nostre percezioni del mondo.

In molti contesti contemporanei, la paura diventa perciò un linguaggio e uno strumento politico. Viene evocata, amplificata, organizzata. Si costruiscono narrazioni semplici per spiegare fenomeni complessi, si individuano capri espiatori, si alimentano divisioni.

In questo senso, possiamo dire che la paura funziona attraverso alcuni meccanismi ricorrenti:

– semplificazione della realtà complessa;
– costruzione di un "nemico" riconoscibile;
– amplificazione della percezione del rischio;
– promessa di protezione in cambio di consenso e rinuncia a porzioni di libertà.

Questo processo non risolve l'insicurezza, ma la sposta, la trasforma, la amplifica, la rende utile. Si tratta di narrazioni che, senza tener conto dei dati di realtà, producono rappresentazioni distorte capaci di generare consenso e divisione. Ecco perché le definiamo narrazioni tossiche! Basta pensare a espressioni che ricorrono frequentemente nel dibattito pubblico: "invasione", "emergenza migranti", "prima gli italiani", "difendiamo i nostri confini, le nostre identità e le nostre radici", "sostituzione etnica"!

Si pensi, per fare un esempio, a quanto questa pericolosa dimensione identitaria sia sottesa alle "Nuove Indicazioni 2025 Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione" dove si arriva addirittura ad affermare nella parte iniziale della disciplina "Storia" che "Solo l'Occidente conosce la Storia".

Parole che sembrano descrivere la realtà, ma che in realtà la semplificano e la deformano, alimentando un immaginario ansiogeno di assedio e di minaccia. Un immaginario che non nasce dai dati e dai fatti, ma dalla loro selezione e dal modo in cui vengono narrati e montati. Non è un caso che numerose ricerche mostrino come la percezione della presenza degli immigrati sia spesso molto più alta rispetto ai dati reali. In Italia, come in altri Paesi europei, si tende a sovrastimare significativamente il numero delle persone straniere presenti, a conferma di quanto le rappresentazioni mediatiche e politiche incidano sulla costruzione dell'insicurezza più dei fatti stessi.

È particolarmente evidente nel modo in cui vengono raccontate le migrazioni. Eppure, mentre il dibattito pubblico si concentra ossessivamente sull'*emergenza* – omettendo ad arte il fatto che sono passati «solo» 53 anni dall'inizio dell'immigrazione in Italia e che vi è ormai un'immigrazione stabile, consolidata e «strutturale» composta da seconde e terze generazioni – c'è un

dato che troppo spesso scivola nell'indifferenza: negli ultimi dieci anni oltre 30.000 persone sono morte o scomparse nel Mediterraneo nel tentativo di raggiungere l'Europa. Un numero impressionante, che racconta una tragedia strutturale e non episodica, che raramente trova uno spazio adeguato nel discorso pubblico, finendo per essere progressivamente normalizzato, quasi reso invisibile.

A fronte di una realtà articolata, si diffonde una rappresentazione emergenziale e distorta. L'altro viene ridotto a minaccia e non riconosciuto come persona. Fino a costruire, spesso, una vera e propria *illusione di disordine* che giustifica chiusure e paure.

Si produce così una frattura simbolica tra "noi" e "loro". E questa frattura ha conseguenze profonde, perché:

– alimenta diffidenza e chiusura;
– legittima politiche escludenti;
– indebolisce la qualità della democrazia.

Viene così a innescarsi un circolo vizioso: più cresce la paura, più si accetta il controllo; più aumenta il controllo, più cresce la paura, più si rinuncia a porzioni di libertà. È proprio qui che si apre lo spazio delle prospettive umanistiche.

Una prospettiva umanistica rimette al centro la persona, sottraendola alla riduzione a problema. Significa riconoscere che dietro ogni categoria c'è una storia, una biografia, una dignità. In questo quadro, l'educazione assume un ruolo decisivo. Non come trasmissione neutrale, ma come pratica critica. Educare significa sviluppare consapevolezza, capacità di leggere la realtà, di non accettare passivamente narrazioni dominanti. Come ricorda Paulo Freire, "*nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme con la mediazione del mondo*". È una frase che ci aiuta a comprendere come l'educazione non sia mai un atto solitario o verticale, ma un processo relazionale, critico, situato nella storia e nella realtà concreta.

In questa prospettiva, la pedagogia critica non chiede alle persone di adattarsi passivamente al mondo, ma le invita a comprenderlo, interrogarlo e trasformarlo. Accanto a questo, è fondamentale recuperare il valore del dialogo. Il dialogo è lo spazio in cui l'altro smette di essere una minaccia e diventa interlocutore. E insieme al dialogo, è centrale la dimensione dell'accoglienza. Non come gesto caritatevole, ma come scelta etica e politica. Perché, in fondo, dimentichiamo troppo spesso che non può esistere umanità senza accogliere.

Da qui deriva anche un ripensamento della sicurezza. Una società sicura non è una società chiusa, ma una società giusta. Non si fonda sulla paura, ma sulla fiducia, sui diritti, sulla coesione. In questa direzione risuona con forza una delle intuizioni più radicali di don Lorenzo Milani: "*Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia*". È una frase che restituisce alla sicurezza il suo significato più profondo: non protezione individuale contro gli altri, ma responsabilità comune per la vita di tutti.

Possiamo allora sintetizzare così il passaggio da una logica della paura a una logica umanistica:

– dalla chiusura → alla relazione;
– dalla diffidenza → al riconoscimento;
– dal controllo → alla responsabilità;
– dall'esclusione → all'inclusione.

La paura non si supera negandola, ma comprendendola e trasformandola. Anche perché, quando la paura diventa il nostro unico criterio di lettura del mondo, rischia di produrre proprio ciò che dice di voler evitare: distanza, conflitto, disumanizzazione. Il rischio più grande è lasciare che diventi il principio che organizza la nostra convivenza.

Per questo il compito dell'educazione e della cultura è decisivo: costruire sguardi più complessi, linguaggi più responsabili, relazioni più giuste. Solo così è possibile immaginare un futuro non governato dall'insicurezza, ma orientato dalla dignità umana e dalla giustizia sociale. Perché alla fine non è la paura che ci protegge: è la capacità di riconoscerci, gli uni negli altri, come esseri umani.

È in questo orizzonte che l'espressione educare alla resistenza acquista significato pieno. Non si tratta di evocare una postura oppositiva astratta, ma di riconoscere il valore di pratiche educative quotidiane e situate, che si esercitano nei linguaggi, nelle pratiche didattiche, nella costruzione di contesti inclusivi, nell'educazione alle emozioni. Una resistenza che si gioca nel tempo lungo e che richiede coerenza, responsabilità collettiva e impegno istituzionale. Il congresso che oggi si apre si configura dunque come uno spazio pubblico di riflessione e di confronto, capace di mettere in dialogo ricerca teorica, pratiche educative e contesti di intervento. La pluralità dei contributi restituisce l'immagine di una pedagogia viva, attraversata da domande scomode e necessarie, che non rinuncia a misurarsi con la complessità del presente mantenendo saldo un orizzonte etico e politico.

In questo senso, l'Università è chiamata a riaffermare il proprio ruolo come luogo di elaborazione critica e di responsabilità pubblica. Sostenere e ospitare momenti di confronto come questo significa riconoscere che ricerca e formazione contribuiscono in modo decisivo alla qualità della vita democratica e alla possibilità di costruire società più giuste, inclusive e solidali.

Bibliografia

Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Scuola di Barbiana (2017). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale.* Milano: FrancoAngeli.

I.2
Verso una pedagogia *trauma informed* contro la violenza

Maria Grazia Riva
Professoressa Ordinaria
Università di Milano-Bicocca – mariagrazia.riva@unimib.it

Introduzione

Le pratiche educative e formative non sono mai neutre. Esse agiscono in profondità, spesso in modo silenzioso e poco visibile, contribuendo a costruire – nel corso della prima infanzia ma anche lungo tutto l'arco della vita – il modo in cui i soggetti percepiscono se stessi, gli altri e il mondo. È dentro l'esperienza educativa quotidiana che si formano le prime rappresentazioni di sé, i vissuti di valore o di indegnità, le modalità di stare in relazione, di affidarsi, di difendersi, di amare o di temere. In questo senso, l'educazione non può essere considerata semplicemente come un insieme di pratiche "buone" o intenzionalmente orientate al positivo (Miller, 1987): essa è piuttosto l'insieme complesso delle esperienze educative e relazionali che plasmano il soggetto, comprese quelle segnate da ambivalenza, sofferenza o vera e propria violenza. Quando tali esperienze assumono caratteri di abuso, svalutazione, controllo o negazione emotiva, esse possono configurarsi come esperienze traumatiche, incidendo in modo profondo e duraturo sui processi di sviluppo. Il punto cruciale, tuttavia, è che questi vissuti non rimangono confinati nell'esperienza individuale. Essi tendono piuttosto a inscriversi in traiettorie più ampie, che attraversano le generazioni, sedimentandosi in modelli educativi, pratiche relazionali e assetti emotivi che si trasmettono – spesso inconsapevolmente – dai genitori ai figli e ai figli dei figli. È in questa prospettiva che diventa possibile parlare di una vera e propria eredità educativa transgenerazionale (Riva, 2021), fatta non solo di saperi e valori, ma anche di ferite, silenzi, non detti. Il contributo intende precisamente collocarsi in questo snodo: mettere in relazione pratiche educative, trauma e trasmissione transgenerazionale, per delineare i contorni di una pedagogia trauma-informed (Venet, 2023) capace non solo di

comprendere, ma anche di promuovere l'interruzione delle catene della violenza e della ripetizione.

1. Pedagogia nera e trasmissione transgenerazionale del trauma

Il riferimento alla cosiddetta "pedagogia nera", concettualizzata da Alice Miller (1987), consente di portare alla luce una dimensione spesso rimossa dell'esperienza educativa: quella delle pratiche fondate sulla coercizione, sul controllo e sulla repressione della soggettività infantile. Si tratta di modalità educative che storicamente hanno caratterizzato lunghi periodi e che, sebbene oggi risultino meno visibili nelle loro forme più esplicite, continuano a sopravvivere in modalità più sottili e pervasive. Punizioni, minacce, ricatti affettivi, negazione delle emozioni, manipolazione della realtà: sono tutte pratiche che non si limitano a disciplinare il comportamento dei bambini, incidendo sulla struttura psichica e soggettiva, producendo forme di adattamento che possono avere un costo molto elevato sul piano evolutivo (Rutschky, 1977). In particolare, costringono il bambino a rinunciare precocemente a parti di sé, a silenziare emozioni, a interiorizzare modelli relazionali ed educativi basati sul dominio o sulla paura. Da qui un passaggio importante: questi vissuti non si esauriscono nella storia individuale perché tendono a riattualizzarsi nelle relazioni successive. Chi è stato educato attraverso dinamiche di violenza o svalutazione può, infatti, trovarsi – spesso senza consapevolezza – a riprodurre quelle stesse modalità traumatiche con altri soggetti, soprattutto con coloro che occupano posizioni di minore potere. È in questo movimento che si rende visibile la dimensione transgenerazionale del trauma (Mucci, 2014). Come evidenziato dalla letteratura, è possibile distinguere tra una trasmissione intergenerazionale, in cui i contenuti sono pensati, narrati e quindi trasformabili, e una trasmissione transgenerazionale, in cui invece ciò che passa è precisamente ciò che non è stato elaborato: l'indicibile, il non rappresentabile, il non detto. In questi casi, il trauma si trasmette non tanto come contenuto esplicito quanto come modalità relazionale, come clima emotivo, come disposizione interna. È qualcosa che viene incorporato più che compreso, agito più che pensato, e che tende quindi a ripetersi, assumendo la forma di una sorta di vincolo, di destino che si impone attraverso le generazioni.

2. Catene della violenza, patriarcato e cultura del dominio

Se si assume fino in fondo la prospettiva transgenerazionale, diventa possibile mettere a fuoco un nodo particolarmente rilevante: il fatto che i traumi educativi non solo lasciano tracce individuali ma contribuiscono alla costruzione di vere e proprie catene della violenza, che si riproducono nel tempo, spesso in modo quasi invisibile (Miller, 1987). Questa dinamica fa sì che chi ha sperimentato forme di violenza, svalutazione o negazione emotiva nell'infanzia tenda, in condizioni di non elaborazione, a riattivare quelle stesse modalità nelle relazioni successive. Ciò avviene non necessariamente in modo intenzionale o consapevole bensì come effetto di una interiorizzazione che orienta il modo di percepire l'altro, di reagire ai conflitti, di esercitare il potere nelle relazioni educative. In questa prospettiva, la violenza non va pensata come un evento straordinario o deviante, ma concepita come un fenomeno che può radicarsi nelle pratiche educative quotidiane, nei gesti, nelle parole, nelle microinterazioni apparentemente banali. È proprio in queste pratiche educative minute che si costruiscono e si trasmettono rappresentazioni di sé e dell'altro fondate sul controllo, sull'umiliazione o sulla negazione della soggettività. Il punto diventa allora particolarmente delicato: ciò che si trasmette non è solo il contenuto esplicito delle pratiche, ma anche e soprattutto il loro implicito educativo, relazionale ed emotivo (Riva, 2025). Il bambino apprende non soltanto ciò che gli viene detto ma il modo in cui viene guardato, ascoltato, riconosciuto o negato. In questo senso, la violenza educativa può assumere forme estremamente sottili, difficili da nominare, ma altrettanto incisive. Questo consente di comprendere perché fenomeni sociali più ampi – come la violenza di genere, la violenza intra-familiare o la diffusione dell'odio – non possano essere interpretati come semplici espressioni individuali, ma debbano essere letti all'interno di una trama educativa e culturale più ampia. È qui che si inserisce il legame con il patriarcato e la cultura del dominio (Burgio, 2025). Le pratiche educative non si sviluppano nel vuoto ma sono immerse in sistemi simbolici e normativi che ne orientano significati e modalità. In particolare, i modelli patriarcali hanno storicamente promosso una visione delle relazioni educative fondata sulla gerarchia, sul controllo e sulla subordinazione, contribuendo a legittimare l'uso della violenza – esplicita o implicita – come strumento educativo e relazionale (Barducci, Bessi, Corsa, 2018; hooks, 2022). Questi modelli non si limitano a operare a livello macro-sociale, ma vengono interiorizzati precocemente attraverso l'educazione infantile, diventando parte delle strutture profonde della soggettività, tanto negli uomini quanto nelle donne. In questo

senso, la pedagogia nera e il patriarcato appaiono strettamente intrecciati: entrambi si fondano su un'etica del dominio, secondo la quale il più forte ha il diritto di controllare, plasmare e sottomettere il più debole. Particolarmente significativa, in questo quadro, è la riflessione proposta da bell hooks (2022), che invita a spostare lo sguardo anche sulle responsabilità femminili nella riproduzione della violenza educativa. Non in termini di colpevolizzazione ma per evidenziare come i modelli patriarcali vengano interiorizzati e agiti trasversalmente, a prescindere dal genere, proprio attraverso le pratiche educative quotidiane. Tale prospettiva consente di evitare letture semplificanti e di cogliere la complessità dei processi in gioco: la violenza non è l'esito lineare di una appartenenza di genere ma il prodotto di una educazione emotiva e relazionale che, fin dall'infanzia, insegna a reprimere, controllare, negare parti di sé e dell'altro. Da questo punto di vista, emerge con forza un passaggio significativo: le cosiddette "catene della violenza" non sono inevitabili. Esse persistono nella misura in cui rimangono impensate, non riconosciute, non elaborate. Proprio per questo si rende necessario un lavoro pedagogico capace di costruire discontinuità pedagogica, di introdurre elementi di rottura formativa, di trasformare ciò che tende a ripetersi. È in questo senso che si può comprendere l'immagine, particolarmente efficace, dello "scudo": la necessità di creare dispositivi educativi, relazionali e formativi che si frappongano alla ripetizione cieca del trauma, aprendo spazi di consapevolezza e di possibilità. Non si tratta semplicemente di "correggere comportamenti", ma di intervenire su strutture profonde, su modelli pedagogici interiorizzati, su modalità di sentire e di stare in relazione educativa. È un lavoro che implica tempo, fatica, e spesso anche il confronto con dimensioni dolorose della propria storia formativa. Tuttavia è anche, al tempo stesso, la condizione per trasformare l'eredità ricevuta in una consegna responsabile alle generazioni successive.

3. Attaccamento, trauma e lavoro pedagogico

Per comprendere fino in fondo la portata dei traumi educativi e della loro trasmissione, è necessario soffermarsi sul ruolo delle relazioni educative precoci e, in particolare, sulle dinamiche dell'attaccamento. Come messo in evidenza dalla teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1969), il bambino costruisce il proprio rapporto con il mondo a partire dalla qualità della relazione educativa con il caregiver, che costituisce la prima "base sicura" da cui partire per esplorare e a cui ritornare per cercare protezione. Questa relazione educativa

non riguarda soltanto la soddisfazione dei bisogni primari ma implica un processo molto più profondo: la possibilità di riconoscere, nominare e condividere gli stati interni, le emozioni, i vissuti. Il bambino impara infatti a dare forma al proprio mondo psichico in funzione delle modalità educative e relazionali dell'adulto di riferimento: la sensibilità, la disponibilità, la capacità di sintonizzazione emotiva. È dentro questa relazione educativa che si sviluppa la possibilità di mentalizzare, cioè di riconoscere e pensare i propri stati interni. Quando tali condizioni vengono meno – come accade nei contesti segnati da trascuratezza, abuso o incoerenza – il bambino si trova esposto a una dimensione traumatica (Ardino, 2009) che può assumere carattere cumulativo. In questi casi, non viene meno solo il senso di sicurezza, ma viene compromessa la possibilità stessa di costruire un'esperienza pensabile di sé e dell'altro. Per far fronte a queste condizioni educative, il bambino mobilita strategie difensive che hanno una funzione eminentemente adattiva: dissociazione, scissione, congelamento. Si tratta di modalità che consentono di sopravvivere emotivamente ma che, al tempo stesso, possono ostacolare o arrestare lo sviluppo di processi psichici più integrati. In altri termini, il trauma non è soltanto qualcosa che "accade" nella relazione educativa ma qualcosa che incide sulla possibilità di elaborare ciò che accade. In questa prospettiva, appare chiaro come molte delle manifestazioni che osserviamo nei contesti educativi – difficoltà di concentrazione, iperattività, chiusura, reazioni impulsive o apparentemente sproporzionate – possano essere lette non come tratti caratteriali o "disturbi" in senso stretto ma come strategie di sopravvivenza, sviluppate in risposta a contesti educativi e relazionali difficili. Questo spostamento di sguardo è decisivo: consente di passare da una logica che giudica e patologizza a una logica pedagogica che cerca di comprendere cosa avviene nelle storie di formazione (Riva, 2021). Ed è esattamente in questo passaggio che si colloca la prospettiva della pedagogia trauma-informed.

4. Dalla comprensione del trauma alla pedagogia trauma-informed

La pedagogia trauma-informed nasce dall'incontro tra psicotraumatologia e riflessione educativa e si fonda su un presupposto tanto semplice quanto radicale: la maggior parte delle persone porta dentro di sé, in misura più o meno evidente, vissuti di natura traumatica (SAMHSA, 2014; Venet, 2021). Assumere questo dato come punto di partenza implica una trasformazione profonda dello sguardo pedagogico. Non si tratta più di chiedersi "che cosa non funziona" in

un bambino, in un adolescente o in un adulto, ma piuttosto: "che cosa ti è successo?". Questo cambio di prospettiva consente di riconoscere i comportamenti non come espressione di deficit o devianza, ma come esiti – spesso creativi e resistenti – di processi di adattamento a condizioni educative difficili. La pedagogia trauma-informed si struttura attorno ad alcuni principi fondamentali quali la costruzione di contesti percepiti come sicuri, l'attenzione ai bisogni e ai vissuti emotivi, la valorizzazione delle risorse e delle capacità di resilienza, la promozione della partecipazione, della fiducia e dell'empowerment. In concreto, ciò significa riconoscere che per molti bambini (ma anche per molti adulti) il mondo non è stato, e talvolta non è ancora, un luogo sicuro. Di conseguenza, il lavoro educativo non può limitarsi alla trasmissione di contenuti o alla regolazione dei comportamenti, ma deve farsi carico della costruzione di condizioni relazionali che rendano possibile un'esperienza educativa diversa: un'esperienza di accoglienza, di riconoscimento, di affidabilità.

5. Il lavoro pedagogico come "consegna responsabile"

Alla luce di quanto discusso, il lavoro pedagogico si configura sempre più come un lavoro di mediazione tra passato e futuro. Esso implica la possibilità di riconoscere ciò che è stato trasmesso – anche nelle sue dimensioni più difficili o dolorose – per poterlo trasformare in una consegna educativa diversa alle generazioni successive (Riva, 2021). Questo implica un duplice movimento: da un lato, un lavoro di decostruzione delle eredità educative traumatiche; dall'altro, un lavoro di costruzione di nuove forme relazionali, più rispettose, più consapevoli, più aperte alla complessità. Si tratta di un processo che non può essere ridotto a tecniche o procedure standardizzate ma che richiede una postura educativa specifica: una disponibilità a sostare nell'incertezza, a non agire immediatamente, a tollerare la fatica del pensiero e dell'elaborazione. In questo senso, la pedagogia trauma-informed non va pensata come un insieme di strumenti ma come una forma di sguardo e, più radicalmente, una etica della relazione educativa. Essa invita a riconoscere la fragilità come dimensione costitutiva dell'umano e, al tempo stesso, la possibilità di trasformazione che ogni soggetto porta con sé.

6. Consulenza pedagogica trauma-informed: narrazione, rielaborazione, trasformazione

In questo quadro, la consulenza pedagogica trauma-informed assume un ruolo particolarmente rilevante. Essa si configura come uno spazio in cui le storie di vita possono essere raccontate, ascoltate e lentamente rielaborate, sottraendole alla dimensione della ripetizione automatica. La consulenza non si limita a fornire indicazioni o soluzioni ma costruisce un dispositivo riflessivo, che consente di sospendere l'azione immediata e di dare parola all'esperienza. Attraverso la narrazione, ciò che non era stato pensato può iniziare a diventare pensabile, ciò che era rimasto indicibile può trovare forme di espressione. In questo senso, la consulenza pedagogica si configura come un vero e proprio congegno clinico-pedagogico, che permette di ricostruire le traiettorie formative ed educative, individuare le dinamiche transgenerazionali, avviare processi di ri-significazione (Riva, 2021). Il cuore di questo lavoro non è la correzione del comportamento, ma la possibilità di trasformare il significato delle esperienze. È qui che si apre lo spazio della responsabilità: non come colpa ma come possibilità di prendere posizione rispetto alla propria storia, di non limitarsi a ripetere ciò che abbiamo ricevuto.

7. Conclusioni

Il percorso sviluppato ha consentito di mettere in luce come le pratiche educative non possano essere considerate esclusivamente in termini di intenzionalità positiva perché debbono essere comprese nella loro complessità, come luoghi in cui si intrecciano esperienze di cura e, al tempo stesso, possibilità di ferita. In questa prospettiva, il trauma educativo emerge come una dimensione centrale, spesso invisibile, ma profondamente incisiva nella costruzione dei soggetti e delle loro modalità relazionali. L'attenzione alla trasmissione transgenerazionale consente inoltre di ampliare lo sguardo oltre la dimensione individuale, mostrando come vissuti non elaborati, pratiche educative disfunzionali e modelli relazionali segnati dal dominio possano sedimentarsi e riprodursi nel tempo, configurando autentiche catene della violenza. Tali catene non si manifestano unicamente nelle forme più evidenti di abuso, ma si inscrivono anche nelle micro-pratiche quotidiane, nei linguaggi, nei silenzi e nei non detti che attraversano le relazioni educative. All'interno di questo quadro, il riferimento alla cultura patriarcale ha permesso di evidenziare il carattere sistemico di tali

dinamiche, mostrando come la violenza non sia un evento isolato ma il prodotto di assetti simbolici ed educativi che storicamente hanno legittimato il controllo e la subordinazione. La riflessione sull'attaccamento e sul trauma ha ulteriormente chiarito come le esperienze educative precoci incidano in profondità sui processi di sviluppo, influenzando la possibilità di costruire rappresentazioni integrate di sé e dell'altro. I comportamenti problematici osservabili nei contesti educativi possono così essere riletti non come deficit individuali ma come strategie di adattamento a contesti educativi relazionali segnati da insicurezza o sofferenza. In questo senso, la prospettiva della pedagogia trauma-informed rappresenta un passaggio decisivo. Essa propone un cambiamento di sguardo che consente di riconoscere il trauma come elemento diffuso nella biografia dei soggetti e di orientare il lavoro educativo non alla correzione del comportamento, ma alla comprensione e alla trasformazione dell'esperienza. Tale prospettiva trova nella consulenza pedagogica uno spazio privilegiato di attuazione, in cui la narrazione e la riflessione consentono di sottrarre le esperienze traumatiche alla ripetizione automatica, aprendo possibilità di ri-significazione. Ne deriva una concezione del lavoro pedagogico come pratica profondamente etica e generativa, che si colloca nello spazio tra le generazioni. L'educazione e la formazione appaiono così come un luogo in cui ciò che è stato ricevuto può essere riconosciuto, pensato e trasformato per diventare una consegna responsabile alle generazioni successive. Interrompere le catene della violenza non significa cancellare il passato ma renderlo pensabile e attraversabile, affinché non continui a riprodursi in modo cieco. In questo senso, la pedagogia trauma-informed si configura non solo come un approccio metodologico ma come una postura culturale e relazionale capace di aprire spazi di possibilità, di cura e di trasformazione.

Bibliografia

Ainsworth M.S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.

Ardino V. (2009). *Il disturbo post-traumatico nello sviluppo*. Milano: Unicopli.

Atkinson J. (2002). *Trauma trails: Recreating song lines*. Melbourne: Spinifex Press.

Barducci M.C., Bessi B., Corsa R. (2018). *Vivere con Barbablù. Violenza sulle donne e psicoanalisi*. Roma: Magi.

Bowlby J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1: Attachment). London: Hogarth Press.

Burgio G. (Ed.). (2025). *La pedagogia di genere*. Torino: UTET.

hooks b. (2022). *La volontà di cambiare. Maschilità, amore e patriarcato*. Milano: Il Saggiatore.
Miller A. (1987). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
Mucci C. (2014). *Trauma e perdono*. Milano: Raffaello Cortina.
Riva M.G. (2021). Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice. *Civitas Educationis*, *10* (2), 113-130.
Riva M.G. (2025). *Legami d'amore e pratiche educative: quel filo rosso che fatica a uscire dal cono d'ombra*. In F. Dello Preite, V. Gheno (Eds.), *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto* (pp. 19-30). Milano: FrancoAngeli.
Riva M.G. (2026). *Verso una pedagogia trauma-informed contro la violenza*. Relazione presentata al Congresso Internazionale "Educare alla Resistenza", Università degli Studi della Tuscia.
Rutschky K. (1977). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt am Main: Ullstein.
SAMHSA (2014). *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD.
Venet A.S. (2023). *Equity-Centered Trauma-Informed Education*. New York: Taylor & Francis.

I.3
Resistenza all'odio e cultura della pace

Milena Santerini
già professoressa ordinaria
Università Cattolica del Sacro Cuore

Introduzione

La categoria dell'*hate speech* o linguaggio d'odio non nasce ovviamente oggi, dato che i fenomeni di ostilità e avversione rappresentano una costante nella storia dell'umanità. Nuovi sono però i processi che hanno portato a tematizzare questa forma di contrapposizione nelle società attuali: estrema polarizzazione e distanza tra i gruppi; giustificazione del razzismo e del pensiero prevenuto; tribalizzazione; populismi e critica al lavoro intellettuale e alla scienza.

1. Un odio sociale

In particolare, il ruolo del digitale e soprattutto dell'espansione "social" della comunicazione online, orizzontale, decostruttiva, superficiale e diffusa, hanno avuto un ruolo predominante. In un certo senso, le caratteristiche del web sociale hanno creato l'*hate speech* pervasivo e globale che conosciamo oggi (Santerini, 2021, 2025). Questo sviluppo non è però un effetto casuale delle trasformazioni tecnologiche. Come ci si è accorti troppo tardi, infatti, i contenuti ostili sono funzionali a quel mercato dell'attenzione di cui il business dei social ha bisogno: per attirare l'*engagement* bisogna sfruttare l'intensità emotiva. Tra le emozioni, quelle negative, come rabbia, indignazione, aggressività, sono quelle più facili da attivare.

In questo quadro, per costruire una resistenza educativa all'odio, bisogna capire quale sia l'influenza del clima socio-politico mondiale, delle trasformazioni economiche e del web sociale sulle relazioni tra le persone (Crescenza, 2024). Occorre partire, cioè, dalle ricerche che definiscono la categoria di

"odio" non tanto come un "sentire", quanto una *posizione rispetto all'altro.* Il filosofo Alexander Brown osserva, a questo proposito, che parlare dell'odio come sentimento rischia di psicologizzare e individualizzare un fenomeno che è invece relazionale e sociale, come vediamo bene nell'odio politico (Brown, 2015).

L'apporto filosofico risulta decisivo per comprendere più in profondità questi fenomeni, che non possono essere analizzati solo dal punto di vista sociologico, o delle tecniche informatiche. Sintetizzando i principali studi e ricerche sul tema propongo una serie di caratteristiche di definizione dell'odio (e discorso d'odio), che:

– implica sempre una valutazione morale negativa dell'altro (es. "questo gruppo non ha lo stesso valore morale" etc.);
– non è cooperativo, cioè non punta al cambiamento dell'altro ma comporta l'intenzione di nuocere, umiliare o disumanizzare in modo fine a sé stesso;
– è pubblico, si manifesta pubblicamente in pratiche, linguaggi e istituzioni;
– anche quando si riferisce a singoli individui, li considera comunque come parte di un gruppo bersaglio.

Un altro apporto importante, oltre a quello filosofico, è dato dall'approccio linguistico. Da tale punto di vista è importante considerare i discorsi d'odio come atti performativi, vere azioni che creano una visione negativa dell'altro, la rendono possibile (Faloppa, 2020; Bianchi, 2024). Possiamo osservare che l'*hate speech* produce una serie di atti linguistici ben definiti. Ad esempio, si serve di una logica binaria (noi-loro, noi-gli altri) anche se non usa veri e propri epiteti o insulti. L'esclusione, cioè, viene attuata non solo con l'uso di certe parole, ma attraverso l'utilizzo di determinate forme linguistiche o sintattiche (Ferrini, Paris, 2019). Ancora, l'hate speech può usare il registro dell'ironia, come i *meme;* la deresponsabilizzazione morale dell'umorismo e l'ambiguità non verbale delle emoji permettono di mascherare contenuti incivili o ostili sotto forma di goliardia o scherno.

Ne è un esempio chiaro l'antisemitismo, che ripropone antichi stereotipi degradanti e disumanizzanti, spostando avanti l'asticella di quello che "si può dire". Così, fingendo di rompere un tabù e di sdrammatizzare, in realtà si maschera l'odio con il LOL (*Laugh Out Loud*), "si fa per ridere".

2. La normalizzazione degli effetti

La costruzione di coordinate pedagogiche per depotenziare l'*hate speech* parte anche dalla constatazione della progressiva normalizzazione dell'odio diffuso, che induce disinibizione. L'esposizione a messaggi d'odio induce lo spettatore a una graduale desensibilizzazione, simile a quella che avviene per i contenuti violenti quando causano un abbassamento del livello di attenzione, traducendosi in un'osservazione passiva che porta a sottostimarne gli effetti dannosi (Suler, 2004). È infatti dimostrato il legame tra l'esposizione a messaggi di odio online, la desensibilizzazione e l'aumento dei pregiudizi nei confronti di alcuni, insieme agli effetti che agiscono contestualmente al disimpegno morale (Wachs, Bilz, Wettstein, Espelage, 2024). Più aumenta la frequenza di esposizione, più diminuisce la consapevolezza, quindi anche la percezione dell'odio e di conseguenza le probabilità che lo spettatore reagisca mettendo in campo comportamenti d'aiuto.

Il rischio è di rassegnarsi al suo dilagare, considerandolo uno dei tanti modi in cui si esprime la conflittualità umana. Ma l'odio online non è normale. Anche se l'ostilità e la violenza sono sempre esistite, l'habitat stesso dei social network favorisce la diffusione di ostilità, diffamazione, insulti, falsità dirette contro singoli o appartenenti a gruppi bersaglio, dagli immigrati agli ebrei, dalle donne ai disabili (Lupu et al., 2023).

Gli effetti del discorso d'odio si estendono ben al di là delle vittime. Esso colpisce e minaccia persone e gruppi bersaglio; traumatizza le persone che percepiscono gli abusi non in modo virtuale, ma reale; fa danni sociali diffondendo divisione e polarizzazione; intensifica i pregiudizi e conferma nell'idea che alcuni gruppi e minoranze siano meno degni degli altri; attraverso un linguaggio elementare ma efficace potenzia il pensiero cospiratorio e complottista falsificando la realtà; crea disinformazione manipolando le forme democratiche, come le elezioni. Anche se non è provato un rapporto diretto, un aumento dei discorsi d'odio su piattaforme come Twitter può correlarsi con un incremento dei crimini d'odio (ad esempio contro comunità nere e LGBTQ+). Evidentemente, porta le persone non violente ad astenersi, silenziandole di fatto.

Pur normalizzato e ripetitivo, negli ultimi anni in realtà l'hate speech presenta anche alcuni sviluppi particolari. Come si è detto, l'odio trova il suo habitat ideale sui social (Pasta, 2018). Tuttavia, è inedita la discesa in campo dei magnati miliardari delle big tech che arrivano a teorizzare la "libertà d'odio". Si veda ad esempio il linguaggio del Presidente degli Stati Uniti Donald Trump o le politiche di Elon Musk che allena gli algoritmi dei suoi social o della sua

AI, come GROK, alla contrapposizione senza limiti. I responsabili mondiali del digitale rinunciano consapevolmente alla moderazione dei contenuti lasciando "liberi" i cittadini di scegliere. In realtà, come sappiamo, l'odio è diffuso e rafforzato proprio dai meccanismi che hanno contribuito ad implementare.

Un aspetto importante riguarda la funzione di rafforzamento simbolico delle comunità affettive assunta dall'ostilità verso gli "altri". Tali comunità, coese all'interno e ostili verso l'esterno, si basano su una "interpellazione emotiva" (Farci, 2019). Non ci si trova solo di fronte a "insulti sporadici", ma a "cluster" che si auto-organizzano, migrano tra piattaforme, sfruttano eventi reali e sono resilienti.

3. Contro la democrazia

In un tempo di grande incertezza, segnata dall'aumento esponenziale delle guerre e dal ritorno della minaccia nucleare dopo anni di de-escalation, l'*hate speech* è al servizio di un linguaggio bellicoso, diffonde il disprezzo per la democrazia (troppo "lenta" e "complessa"), svaluta le istanze mediative, del dialogo, della diplomazia come deboli e ininfluenti. Il linguaggio apocalittico torna ad essere utilizzato in funzione "anti". In tale visione catastrofica il nemico colpevole è sempre l'altro, la colpa è delle minoranze (in primis gli immigrati). Il linguaggio di tipo religioso serve a rendere mito ciò che è business, come dimostrano le elucubrazioni di Peter Thiel, uno dei magnati della Silicon Valley, sull'Anticristo.

Pensare nuove pratiche pedagogiche resilienti all'odio non può prescindere dall'analisi di questi meccanismi, favoriti dalle strategie tecnopolitiche dei nuovi oligarchi. In particolare, l'educazione si colloca nel sottrarre spazio a due fenomeni basati che creano ostilità: creazione della distanza e disumanizzazione

La strategia della normalizzazione dell'odio si serve dell'abitudine e della ripetizione da un lato, ma anche della distanza. Pensiamo alle stragi o ai genocidi operati dai regimi totalitari. Il carattere impersonale delle atrocità collettive, come ci ha mostra Zygmunt Bauman, richiede di vedere la vittima come un corpo estraneo, separato – fino a rielaborare persino il vocabolario – per mantenere l'odio etnico e razziale in una "dimensione astratta" e poter trasformare anche il vicino e amico in un bersaglio.

Oggi, lo sviluppo delle tecnologie apre nuovi scenari alla spogliazione dell'umanità, attraverso la distanza, con la ripresa del mito della "guerra intelligente". La possibilità di vedere l'altro come non uomo o non persona avviene

attraverso la trasformazione del nemico in un bersaglio anonimo, a molti chilometri di distanza, porta a illudersi di spogliare l'azione violenta della sua carica aggressiva e personale, così come disinnescare il potere del senso di colpa che essa comporta.

La *disumanizzazione* è inoltre un processo collegato al primo, funzionale ad esempio al razzismo e all'antisemitismo. Tale strategia d'odio consiste nel disumanizzare i soggetti e trasformarli in altro, *sottouomini,* creature indegne di essere tra "noi" (Volpato, 2011).

4. Una resistenza educativa

Una resistenza educativa parte, dunque, dal contrasto alla normalizzazione dell'odio e ai processi che l'accompagnano (distanza, disumanizzazione). Per elaborare strategie educative all'altezza del compito, dobbiamo partire da un'apparente contraddizione: come possono "persone comuni", in teoria non violente, assuefarsi ad una continua ostilità? Le risorse offerte dalla nuova psicologia cognitiva e dalle neuroscienze possono guidarci in questo difficile itinerario. Il nostro cervello, come ci dicono gli studi, può essere naturalmente empatico ma anche ideologico. In che senso empatico? Il nostro cervello riconosce *me stesso nell'altro*. Le tecniche di *brain imaging* evidenziano che, quando mostriamo empatia verso il dolore di un'altra persona, usiamo le stesse aree utilizzate quando noi stessi ne facciamo esperienza. Riconoscere dolore, rabbia, paura e disgusto attiva aree simili del cervello, come se provassimo noi stessi tali emozioni: è il meccanismo dei neuroni-specchio che attiva una sorta di stampo emotivo nella nostra corteccia cerebrale, permettendoci di "sentire con l'altro" (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006).

La dimensione "naturale" e automatica dell'empatia, diversa ovviamente dal puro contagio emotivo (per cui ridiamo e piangiamo per imitazione) è fondamento della nostra appartenenza alla comune famiglia umana, ma non può essere considerata in quanto tale una forma di moralità. Solo attraverso la comprensione e la consapevolezza cognitiva l'empatia arriva a uno stadio maturo, permettendo di distinguere tra ciò che accade a un altro e ciò che viviamo noi, come sé separati e indipendenti

L'educazione ha un ruolo fondamentale in questo processo che trasforma l'empatia automatica e istintiva in una interiorizzazione morale. In altre parole, il *sentire con* è una caratteristica naturale che però deve essere coltivata per non divenire una reazione egoistica, auto-centrata. L'*induzione* è uno degli strumenti

più importanti attraverso cui i genitori o gli insegnanti indirizzano l'attenzione dei bambini verso la sofferenza altrui, il danno provocato dai loro comportamenti o la felicità

Il cervello che naturalmente *sente* l'altro può – tuttavia – essere imprigionato in procedure di pensiero rigide e stereotipate se i pregiudizi, da normali precomprensioni del comportamento altrui, diventano invece una vera e propria patologia, che imprigiona gli altri in giudizi ed etichette non corrispondenti alle loro reali caratteristiche. È il *cervello ideologico* studiato da Leor Zmigrod (2025), dopo gli studi sulla personalità autoritaria di Theodor Adorno, Else Frenkel-Brunswik e altri.

Gli studi dicono che la rigidità cognitiva è correlata alla maggiore predisposizione alla violenza contro l'altro. Più siamo inflessibili, più siamo disposti a far del male a individui del gruppo a cui non si appartiene. La logica binaria viene oggi alimentata dalla polarizzazione politica e dall'impostazione stessa dei social online, che tendono a semplificare, irrigidire e chiudere in bolle separate opinioni ed espressioni. Se la nostra mente sente l'altro ma ugualmente dismette solidarietà, coscienza dell'uguaglianza e dei pari diritti, nonché i comportamenti di aiuto, è perché il cervello ideologico mette in atto dei meccanismi di disimpegno morale. Questo concetto, elaborato da Albert Bandura, definisce il processo per cui di fronte all'odio tendiamo a disinnescare il senso di responsabilità. Bandura cita ad esempio le giustificazioni, lo spostamento della responsabilità sugli altri, il linguaggio eufemistico con cui nascondiamo gli effetti del male che si fa (Bandura, 2017).

Una strada educativa fondamentale di resistenza è quindi contrastare il disimpegno morale per cui si crea la distanza dall'altro/a, considerato nella sua realtà. È qui che trova spazio anzi tutto l'educazione interculturale, capace di decostruire il sillogismo dello straniero come nemico, il neonazionalismo, la mitizzazione della forza. L'educazione interculturale permette di considerare le persone e i gruppi come legati ad appartenenze culturali, politiche, sociali non esclusive, contrasta il determinismo culturale e contribuisce alla prevenzione dei conflitti (Santerini, 2026). Tra i suoi obiettivi comprende quello di "moltiplicare le appartenenze" contro la rigidità dell'appartenenza esclusiva (etnica, nazionale, sociale), condurre a operare un decentramento, creare empatia, incrementare la variabilità percepita, dare strumenti per il dialogo: in sintesi, tutto quello che porta le persone a riconoscersi nell'altro senza chiudersi nella prigione del proprio gruppo.

Bibliografia

Bandura A. (2017). *Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene*. Trento: Erickson.

Bianchi C. (2024). *Hate speech. Il lato oscuro del linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.

Brown A. (2015). *Hate Speech Law. A Philosophical Examination*. London: Routledge.

Crescenza G. (a cura di) (2024). E*ducare in tempi di odio e violenza.* Bari: Progedit.

Faloppa F. (2020). *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. Torino: UTET.

Farci M. (2019). La cultura digitale affettiva. Folle, pubblici e comunità. *Sociologia*, *3*, 7-14.

Ferrini C., Paris O. (2019). *I discorsi dell'odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social network*. Roma: Carocci.

Lupu Y., Sear R., Velásquez N., Leahy R., Restrepo N.J., Goldberg B., et al. (2023). Offline events and online hate. *PloS ONE*, *18* (1), e0278511. https://doi.org/-10.1371/journal.pone.0278511

Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana-Scholé.

Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.

Santerini M. (2025). *Stranieri morali. Guerra e pace tra le culture*. Torino: Bollati Boringhieri.

Santerini M. (2026). *Educazione interculturale 2.0*. Milano: Mondadori.

Suler J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, *7* (3), 321-326.

Volpato C. (2011). *Disumanizzazione. Come si legittima la violenza*. Roma-Bari: Laterza.

Wachs S., Bilz L., Wettstein A., Espelage D.L. (2024). Validation of the multidimensional bystander responses to racist hate speech scale and its association with empathy and moral disengagement among adolescents. *Aggressive Behavior*, *50*, e22105. https://doi.org/10.1002/ab.22105

Zmigrod L. (2025). *Il cervello ideologico. La scienza dietro gli estremismi*. Milano: Rizzoli.

I.4
A culture of sustainability and the pedagogy of interdependence: educating for democracy through the sustainability of life

Rocío Valderrama Hernández
Senior Lecturer
University of Seville – rvalderrama@us.es

Introduction

The growing complexity of contemporary challenges necessitates a fundamental rethinking of the aims of education. The ecological crisis, the loss of biodiversity, rising social inequalities, human displacement caused by environmental conflicts and the gradual erosion of community ties reveal the limitations of a development model that has artificially separated nature, society and politics. In this context, education faces the challenge of contributing to the construction of a culture of sustainability capable of strengthening the democratic foundations of coexistence and promoting ways of life compatible with the planet's ecological limits.

Far from being understood as an exclusively technical or environmental issue, sustainability is a cultural, ethical and political issue. As Murga-Menoyo and Novo point out, sustainability requires a complex understanding of reality and the formation of 'citizens who recognise their eco-dependence and, as a result, incorporate the environment into their sense of identity' (2017, p. 58). From this perspective, education has a responsibility to foster new ways of interpreting the world and to participate in its transformation.

In an international context marked by wars, forced displacement, hate speech, social polarisation and multiple forms of structural violence, education takes on a responsibility that goes beyond the mere transmission of knowledge. Educating for sustainability also means educating for peace, for democratic coexistence and for the building of societies capable of resisting the dynamics of exclusion, domination and the destruction of life. The culture of sustainability

can thus be understood as a form of pedagogical resistance against those logics that fragment the bonds between people, communities and nature. Promoting care, cooperation, participation and shared responsibility is today a fundamental educational strategy for strengthening democracy and preventing the various manifestations of violence affecting our societies. This perspective is consistent with UNESCO's recommendation to promote education linked to peace, human rights and sustainable development.

1. A culture of sustainability and global citizenship

The concept of a culture of sustainability refers to a profound transformation in the ways we understand the relationship between people, communities and ecosystems. It is not merely a matter of incorporating environmental content into school curricula, but of promoting new cultural approaches that enable us to tackle contemporary social and ecological challenges through shared responsibility and care.

Murga-Menoyo and Novo argue that sustainable development requires linking the global and the local in a context characterised by growing interdependencies. Current environmental problems—climate change, biodiversity loss and the ecological footprint—show that local phenomena have global consequences and that global dynamics directly affect local communities.

This situation highlights the need for global citizenship. According to the authors, planetary citizenship constitutes 'a response to the reality of a global society facing serious ecological and social problems' (Murga-Menoyo and Novo, 2017, p. 57). Such citizenship does not imply renouncing one's immediate contexts, but rather understanding that a sense of local belonging develops simultaneously within the framework of a broader human and ecological community.

The development of this form of citizenship requires moving beyond fragmented approaches to knowledge and promoting complex thinking. As Murga-Menoyo and Novo state, complexity theories demonstrate 'the impossibility of dissociating any object of analysis from its context, as well as the reciprocal influences between the whole and the parts' (2017, p. 60). From this perspective, education must contribute to an understanding of reality as a network of relationships in which society and nature are deeply interconnected.

The culture of sustainability thus takes on a fundamental pedagogical dimension: fostering a systemic understanding of the world and promoting forms

of participation geared towards caring for life and the common good. Kopnina (2020) challenges those educational approaches that automatically equate sustainability with economic growth, arguing for the need to reclaim perspectives centred on ecological citizenship, planetary ethics and the transformation of the relationship between society and nature.

The culture of sustainability is not limited to the incorporation of environmental knowledge into formal education. It entails a critical review of the cultural imaginaries underpinning current models of development and a reconstruction of the values that guide collective life. In this sense, sustainability ceases to be understood as an exclusively technical issue and becomes a profoundly ethical and political one.

Education plays a central role in this process because it helps to shape ways of interpreting reality and relating to the world. Contemporary ecological challenges demand new forms of civic literacy capable of linking critical thinking, ecological awareness and collective responsibility. It is not enough simply to be aware of the problems; it is necessary to develop the capacity to understand their causes, recognise the power relations that generate them and participate in the development of alternatives.

From this perspective, the concept of planetary citizenship proposed by Murga-Menoyo and Novo takes on particular significance. The authors emphasise that the eco-dependent nature of human beings compels us to reconsider the traditional boundaries of citizenship and to assume responsibilities that transcend territorial limits. The awareness of belonging to a planetary community does not diminish the value of local contexts, but rather reinforces the understanding that decisions taken in each territory have consequences that affect the entire socio-ecological system.

A culture of sustainability thus requires a citizenry capable of acting simultaneously at various scales, linking the local and the global from a perspective of socio-environmental justice. This approach is particularly relevant in a context marked by the climate emergency, growing inequalities and the need to strengthen the democratic foundations of contemporary societies.

2. Sustainability of life and the pedagogy of interdependence

The sustainability of life is one of the most fruitful concepts for rethinking the aims of contemporary education. In contrast to perspectives focused primarily on productivity, economic growth or adaptation to the market, this approach

places at its centre the ecological, social and emotional conditions that make human and non-human existence possible.

The pedagogy of interdependence is based on a fundamental premise: no life can be sustained in isolation. Human existence depends simultaneously on the ecosystems that provide resources, energy and suitable environmental conditions, and on the social and caring relationships that enable fundamental needs to be met. Recognising this reality involves challenging the individualistic conceptions that have dominated much of modern education and promoting a relational understanding of the human condition.

From this perspective, education must help to highlight the multiple interdependencies that underpin everyday life. Learning involves understanding the links between people, communities and nature, recognising that individual well-being is closely linked to collective well-being and to the health of ecosystems. The sustainability of life entails recognising the dual condition of ecodependence and interdependence that characterises human beings. As Herrero (2021) argues, life can only be sustained through relationships of care and through ecosystems capable of regenerating the material conditions of existence.

The concept of planetary citizenship proposed by Murga-Menoyo and Novo offers a particularly suitable framework for developing this perspective. The authors point out that contemporary ecological problems demand new forms of citizenship capable of integrating responsibility towards present and future generations, as well as towards the natural systems that sustain life. Sustainability thus emerges as a collective endeavour based on the recognition that we belong to a community with a shared destiny.

The pedagogy of interdependence translates this idea into educational terms. Its aim is to generate learning experiences geared towards developing shared responsibility, cooperation and a commitment to the common good. This involves promoting participatory methodologies, encouraging processes of critical reflection and creating spaces where people can experience democratic forms of collective knowledge-building.

It is not merely a matter of learning about sustainability, but of learning through sustainable practices. The organisation of school life, decision-making processes, relationships between teachers and pupils, and links with the local community are fundamental aspects of an education consistent with the principles of sustainable living.

The pedagogy of interdependence thus integrates an ecological dimension aimed at recognising the planet's limits, a social dimension centred on justice

and inclusion, and a political dimension linked to strengthening democratic participation. These three dimensions converge towards a single educational goal: to strengthen the collective capacity to care for life and build sustainable futures.

3. Eco-citizenship, democratic participation and social transformation

Critical environmental education provides essential tools for developing this pedagogical approach. For Sauvé, environmental education cannot be isolated from contemporary social dynamics or from the demands of a citizenry seeking new forms of democracy and participation. The author points out that we are witnessing the emergence of a citizenry 'increasingly aware of the inseparable links between social and ecological realities and calling for a renewed democracy to promote the common good' (2014, p. 12).

It is from this perspective that the notion of eco-citizenship emerges. Sauvé defines it as a way of relating to the world centred on 'living here together'—a contextualised relationship that entails collective responsibility for the life-supporting systems of which we form part.

Eco-citizenship requires the development of political skills that enable people to play an active role in socio-ecological issues. It is not merely a matter of acquiring knowledge, but of building capacities to 'denounce, resist, choose, propose and create' (Sauvé, 2014, p. 18). Education thus takes on an emancipatory role aimed at strengthening the capacity of individuals and communities to take action.

A particularly relevant aspect for social pedagogy is learning through participation. Sauvé revives the expression that 'participation is the laboratory of eco-citizenship' (2014, p. 19). Participation is not merely an educational methodology; it represents a privileged space for learning to deliberate, build collective intelligence and develop shared commitments.

Similarly, drawing on the epistemologies of the Global South, Sousa Santos (2018) points out that democratic construction requires recognising the diversity of knowledge produced by communities, social movements and groups that have historically been rendered invisible. Sustainability thus requires genuine cognitive justice that enables the articulation of scientific knowledge, local knowledge and community experiences in the development of responses to socio-ecological challenges.

Experiences involving children and young people in participatory budgeting

processes, community projects, service-learning and participatory action research demonstrate the enormous educational potential of these practices. In these contexts, knowledge is constructed through collective action and democratic commitment is developed through direct participation in transforming reality.

In this way, the culture of sustainability ceases to be an abstraction and becomes a concrete experience of citizenship, care and shared responsibility.

4. Educational experiences for a democratic culture of sustainability

Building a culture of sustainability requires methodologies consistent with the principles it seeks to promote. Democratic participation, cooperation and shared responsibility cannot be taught solely through conceptual content; they need to be experienced through concrete practices of collective action.

From this perspective, methodologies such as service-learning, participatory action research, participatory budgeting involving children and young people, community education projects and socio-environmental intervention initiatives developed at a local level take on particular significance. These experiences enable academic knowledge to be linked to the real problems faced by communities and foster the development of collective responses.

Among the most significant examples are participatory budgeting schemes involving children and young people carried out in various local authorities, where children and young people identify needs in their local area, deliberate collectively and propose actions aimed at improving public spaces and living conditions in their communities. Equally relevant are service-learning projects linked to the restoration of natural spaces, the creation of community organic gardens, awareness-raising campaigns on climate change, and eco-social action initiatives driven by schools and community organisations. These experiences help to develop skills in dialogue, cooperation, critical thinking and shared responsibility, whilst simultaneously strengthening environmental awareness and democratic culture.

Youth mobilisations for climate justice also constitute a particularly significant example of active eco-citizenship. Beyond their environmental demands, these initiatives demonstrate young people's capacity to engage in the public sphere, construct alternative discourses and generate participatory processes aimed at social transformation. From an educational perspective, they represent valuable opportunities to link sustainability, democracy and civic engagement.

As Sauvé argues, participation provides a prime opportunity for the development of eco-citizenship. It brings together processes of deliberation, critical analysis, the shared construction of knowledge and decision-making. Citizenship is thus no longer seen merely as a formal status but becomes an everyday practice of engagement with the environment.

Experiences involving children and young people clearly demonstrate this potential. When young people take part in identifying the problems facing their communities, devise proposals for improvement and collaborate on their implementation, their environmental awareness, sense of belonging and democratic skills are simultaneously strengthened. Sustainability thus ceases to be an abstract notion and becomes a lived experience.

Social pedagogy provides particularly valuable tools for this purpose because it promotes participation, community work and the development of collective projects for transformation. From this perspective, education for sustainability is understood as a process aimed at strengthening the capacity of individuals and communities to take action, fostering the emergence of forms of citizenship committed to social and ecological justice.

5. Conclusions

The times we live in remind us that sustainability cannot be separated from peace-building and the defence of democracy. The various forms of violence — military, economic, cultural, ecological or symbolic — share the same logic, based on the denial of interdependence and the instrumentalization of life. In the face of this, education can become a space for democratic resistance, capable of strengthening cooperation, mutual recognition and care for the common good. Educating for the sustainability of life means, in this sense, educating people to resist the dynamics of violence that threaten peaceful coexistence and to build alternatives grounded in social justice, participation and solidarity. This task is particularly urgent today if we aspire to nurture citizens capable of tackling contemporary challenges through an ethic of care and shared responsibility.

Bibliography

Herrero Y. (2021). *Life at the Center*. Madrid: Libros en Acción.

Kopnina H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, *51* (4), 280-291. https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444

Murga-Menoyo M.Á., Novo M. (2017). Sustainability, glocal development and global citizenship. Frameworks for a pedagogy of sustainable development. *Theory of Education*, *29* (1), 55-78. https://doi.org/10.14201/teoredu20172915578

Sauvé L. (2014). Environmental education and eco-citizenship. Key dimensions of a political-pedagogical project. *Revista Científica*, *18*, 12-23. https://doi.org/-10.14483/23448350.5558

Sousa Santos B. de (2018). *The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham (NC): Duke University Press.

UNESCO. (2024). *Education for Democracy. Report of the Secretary-General*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2024). *Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

I.5
Insegnare è un atto politico

Gruppo Territoriale di Roma
MCE - Gruppo Territoriale di Roma – roma@mce-fimem.it

Partiamo da una convinzione semplice, ma scomoda: la scuola non è neutrale.

Ogni giorno può riprodurre esclusione, oppure contrastarla.

Per questo oggi parlare di 'resistenza' in educazione non è retorica. È una necessità.

Ci riconosciamo nelle pratiche del Movimento di Cooperazione Educativa e nel solco della pedagogia di Célestin Freinet: portiamo nelle classi democrazia, partecipazione reale ai processi di costruzione della conoscenza, ascolto e cooperazione. Non come attività occasionali, ma come struttura quotidiana del fare scuola.

Perché è lì che si gioca la possibilità di contrastare odio, violenza ed esclusione: nelle pratiche, non negli slogan.

In questo senso ci accompagna il pensiero di bell hooks (2020), in tutta la sua bibliografia, ma oggi nello specifico quando in *Elogio del margine* riflette sul valore del focolare domestico come spazio di resistenza. Sembra un paragone scivoloso, la scuola non è la casa, ma può diventare luogo di resistenza attraverso processi di cura.

"Voglio parlare di quanto sia importante il focolare domestico quando si è oppressi e dominati, di quanto sia importante il focolare domestico come sito della resistenza e della lotta di liberazione".

Se sostituiamo "focolare domestico" con "scuole", emerge una domanda radicale: le nostre classi sono spazi di adattamento o spazi di resistenza?

E qui risuona anche la riflessione del monaco buddista vietnamita Thich Nhat Hanh (in hooks, 2020, p. 189):

> […] resistenza, alla radice, deve significare qualcosa di più di semplice resistenza alla guerra. Si tratta di resistenza a qualsiasi cosa somigli alla guerra... Allora, forse, resistenza significa opposizione: non lasciarsi invadere, occupare, assalire e distruggere dal sistema. Lo scopo della resi-

> stenza, in questo caso, è cercare di guarire sé stessi in modo da imparare a vedere con chiarezza... Io credo che le comunità di resistenza dovrebbero essere luoghi dove ritornare più facilmente a sé stessi, luoghi che permettano a ognuno di guarire e recuperare la propria integrità.

Questa idea di resistenza ci riguarda profondamente.

Perché odio, violenza ed esclusione non entrano a scuola solo come comportamenti estremi, ma nei linguaggi, nei silenzi, nelle gerarchie implicite.

E oggi entrano anche attraverso le politiche educative.

Il Movimento di Cooperazione Educativa nasce negli anni '50 proprio per contrastare un sistema educativo selettivo, per affermare il diritto all'emancipazione di tutte e tutti.

Fin dall'inizio è stato chiaro che questo obiettivo non si realizza dentro la scuola da sola.

Far cadere il diaframma tra scuole e società è una condizione necessaria.

Il dialogo scuola-territorio è nel DNA dell'MCE.

Bruno Ciari (1972) parlava di un impegno duplice: nelle pratiche didattiche, come atto politico di emancipazione, e nel sociale, nel dialogo con famiglie, amministrazioni, formazioni sociali.

Per fare dei territori un abecedario educativo, un libro aperto.

Non solo come risorsa didattica, ma come spazio pedagogico, sociale e politico.

Territori intesi come reti di relazioni, competenze, possibilità.

Questo significa anche assumersi una responsabilità: promuovere l'idea che l'educazione è un compito di tutte e tutti. Una responsabilità diffusa, che si costruisce creando alleanze.

Qui entra in gioco una parola spesso usata e spesso tradita: sussidiarietà.

Non una sussidiarietà mercificata, ma una co-progettazione reale, tra soggetti diversi, che rafforzi – e non sostituisca – la centralità della scuola pubblica.

Perché è proprio sul terreno culturale che si gioca oggi una partita decisiva.

Come ci ricorda Antonio Gramsci (1975), ogni sistema politico cerca di costruire una propria egemonia, una direzione morale e intellettuale della società.

E le scuole sono uno dei luoghi privilegiati di questa costruzione.

Non possiamo ignorare che negli ultimi anni – e ancora di più con le recentissime indicazioni nazionali anche per la scuola secondaria – si sta tentando di orientare le scuole verso una visione regressiva: ritorno a modelli trasmissivi, centralità del programma, riduzione degli spazi critici, ridefinizione dei valori educativi in senso identitario e competitivo.

Quando parole come “pace”, “intercultura”, “comunità” vengono marginalizzate o sostituite, non è un dettaglio lessicale.

È una direzione culturale.

Quando la violenza di genere viene ridotta a “patologia”, si cancella la sua radice strutturale.

Quando si ostacolano percorsi sulle differenze, si legittima l’esclusione.

Di fronte a tutto questo, la domanda non è se le scuole debbano resistere.

La domanda è: come resistiamo.

Le nostre risposte stanno nelle pratiche.

Le tecniche Freinet (2022) – il testo libero, i consigli di classe, la cooperazione, la costruzione collettiva del sapere – sono pratiche di democrazia concreta.

Quando bambine e bambini, ragazze e ragazzi prendono parola e vengono ascoltati, fanno esperienza di inclusione.

Quando i gruppi decidono, fanno esperienza di giustizia.

Quando si coopera, si disinnesca la logica dell’esclusione.

Questa è resistenza.

Una resistenza quotidiana, sostenibile, che non si consuma in un progetto, ma costruisce nel tempo comunità capaci di contrastare odio e violenza.

E allora forse educare alla resistenza oggi significa questo:

costruire scuole che siano comunità in cui si può tornare a sé stessi, in cui si impara a vedere con chiarezza, in cui nessuno viene lasciato ai margini.

Non è poco.

È, probabilmente, una delle forme più concrete e necessarie di opposizione a ciò che somiglia alla guerra, anche quando la guerra non ha armi, ma parole, esclusioni e silenzi.

Bibliografia

Ciari B. (1972). *La grande disadattata.* Roma: Riuniti.
Freinet C. (2022). *La scuola “moderna”.* Trieste: Asterios.
Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere.* Milano: Einaudi.
hooks b. (2020). *Elogio del margine.* Napoli: Tamu.

I.6
Grammatiche di *Sumūd* nel necro-mare: prospettive decoloniali per una pedagogia della resistenza e della memoria

Lavinia Bianchi
Professoressa Associata
Università degli Studi Roma Tre - lavinia.bianchi@uniroma3.it

Introduzione

Per scrivere oggi di educazione alla resistenza scelgo un luogo di enunciazione preciso: il Mediterraneo contemporaneo, trasformato da crocevia di incontro culturale a "necro-mare". Coste che diventano accessi invalicabili, frontiere marittime, lager a cielo aperto, centri di detenzione illegale e, ancora, la Palestina. In questo spazio, la scomparsa di migliaia di persone può essere interpretata come l'esito di dispositivi istituzionali che producono vulnerabilità e invisibilità (Mbembe, 2016). Il confine marittimo non è (non può essere) una barriera fisica, è piuttosto un dispositivo di addestramento che impartisce inesorabilmente una pedagogia pubblica dell'eccezione. Attraverso i lessici dell'emergenza e la spettacolarizzazione del "migrante", del "rifugiato", del "profugo", "della vittima" la società apprende quotidianamente chi conta e chi può scomparire senza lasciare traccia e, ancora, apprende la normalizzazione di pratiche genocidiarie. Scelgo inoltre di «prendermi il diritto di utilizzare la prima persona singolare per scrivere» (Borghi, 2020, p. 21) sapendo che ogni sapere è situato (Haraway, 1988; Harding, 2005; Mohanty, 2012) e che la ricerca è parte di noi, del nostro impegno di docenti e pedagogiste/i.

La riflessione proposta si colloca nell'alveo della pedagogia critica, interculturale e decoloniale e individua nella resistenza una pratica formativa orientata alla costruzione di mondi più vivibili. A partire dalle categorie di necropolitica e di *Sumūd*, intendo delineare una proposta pedagogica che assuma la memoria, l'intersezionalità e la responsabilità come dimensioni centrali di una sostenibilità sociale fondata sulla dignità umana, considerando che educare alla resistenza

significa, in prima istanza, disinnescare questo apprendistato della distanza e della naturalizzazione del confine e della morte.

1. Necropolitica ed educazione: riconoscere le logiche dell'esclusione

L'interpretazione della contemporaneità attraverso il costrutto di necropolitica consente di leggere criticamente i processi mediante i quali alcuni soggetti vengono esposti a condizioni differenziali di precarietà e vulnerabilizzazione. La necropolitica non riguarda soltanto l'esercizio diretto della violenza, ma l'insieme delle pratiche che stabiliscono quali vite meritino protezione e quali possano essere sacrificate, abbandonate all'invisibilità. Scrive in proposito Mbembe (2019, p. 23):

> L'occupazione coloniale tarda differisce per molti aspetti dalla prima occupazione moderna, in particolare per la sua combinazione di pratiche disciplinari, biopolitiche e necropolitiche. La forma più riuscita di necropotere è rappresentata dalla contemporanea occupazione coloniale della Palestina. In questo caso, lo Stato coloniale trae la propria pretesa fondamentale di sovranità e legittimità dall'autorità del proprio racconto della storia e dell'identità. Tale narrazione è rafforzata dall'idea che lo Stato possieda un diritto divino all'esistenza e si trovi in competizione con un'altra narrazione per il medesimo spazio sacro. Poiché entrambi i discorsi sono incompatibili e le rispettive popolazioni risultano intrecciate in modo inestricabile, qualsiasi delimitazione territoriale fondata sull'identità pura diviene quasi impossibile. In questa configurazione, violenza e sovranità rivendicano un fondamento divino: la qualità del popolo viene plasmata attraverso il culto di una divinità mitica e l'identità nazionale è immaginata come identità contro l'Altro, contro altre divinità. La storia, la geografia, la cartografia e l'archeologia sono chiamate a sostenere tali rivendicazioni, legando strettamente identità e topografia. Di conseguenza, la violenza coloniale e l'occupazione si fondano sul terrore sacralizzato della verità e dell'esclusività: espulsioni di massa, reinsediamento di persone apolidi nei campi profughi, insediamento di nuove colonie. Dietro il terrore del sacro si collocano la continua riesumazione di resti umani scomparsi, il costante richiamo alla memoria di un corpo lacerato in mille frammenti e reso irriconoscibile, i limiti – o, meglio, l'impossibilità – di rappresentare un «crimine assoluto», una morte indicibile: il terrore dell'Olocausto.

Le frontiere rappresentano uno dei luoghi privilegiati di questa amministrazione differenziale della vita; attraverso procedure burocratiche e dispositivi di controllo, narrazioni tossiche e linguaggi manipolatori si costruiscono categorie che producono esclusione e normalizzano la distanza dall'altro. Il confine diventa un potente dispositivo pedagogico che insegna chi appartiene alla zona "dell'essere" e chi no, chi ha diritto alla mobilità e chi può essere confinato nell'irrilevanza politica e sociale. Se esistono soggetti sacrificabili e soggetti bersaglio di vittimizzazione caritatevole, allora le differenze culturali, linguistiche e sociali rischiano di essere interpretate attraverso categorie deficitanti che trasformano la diversità in mancanza. Quando il soggetto migrante, rifugiato o marginalizzato viene pensato esclusivamente come destinatario di interventi compensativi, si riproducono forme di paternalismo pietista che limitano la possibilità di riconoscerne l'impoteramento[1] e la capacità di contribuire alla costruzione della conoscenza, riproducendo dinamiche di inclusione subalterna e tokenismo anche nei contesti educativi, anche nell'avamposto democratico per eccellenza che è la scuola (Bianchi & D'Antone, 2024).

2. La *Sumūd* come pratica pedagogica

Una delle categorie più interessanti e coerenti con il posizionamento decoloniale per ripensare la resistenza in chiave educativa è rappresentata dal costrutto di *Sumūd* (al-ṣumūd), traducibile come fermezza, perseveranza e tenacia o, ancora, resistenza ostinata. Concetto nobile nell'Islam e nella cultura araba, specialmente legato alla resistenza nonviolenta e alla dignità, è anche riferimento centrale nella cultura e nella vita quotidiana palestinese, che definisce la capacità di "stare" e reggere l'urto di fronte alle avversità, senza cedere o andarsene.

Diversamente dalle rappresentazioni eroiche della resistenza, la *Sumūd* rinvia alla capacità di rimanere, continuare e custodire la vita anche nelle condizioni di maggiore precarietà.

Il portato pedagogico risiede nell'attenzione alle pratiche quotidiane che rendono concreta la micropedagogia (Demetrio, 2020) del fare: coltivare la

1 Utilizzo questo termine come alternativa alla traduzione di *empowerment* che l'ottica neoliberista e mainstream hanno spogliato della sua portata rivoluzionaria. Faccio riferimento a uno spazio di creazione autonomo: l'impoteramento tradotto da Maria Nadotti nel suo dialogo con hooks.

terra, tramandare la memoria familiare, preservare le tradizioni culturali, educare le nuove generazioni, realizzare presidi di scolarizzazione in qualsiasi condizioni materiale, mantenere relazioni di solidarietà. La resistenza non coincide con un evento straordinario o con un eroismo astratto, ma con la capacità di sostenere nel tempo forme di esistenza che rifiutano di essere annientate.

Assunta come categoria pedagogica, *Sumūd* invita a ripensare il rapporto tra educazione e trasformazione sociale; essa mette in luce che il cambiamento non nasce esclusivamente dal conflitto aperto o dall'azione politica visibile, ma anche dalla costruzione quotidiana di spazi di vita, di apprendimento e di relazione capaci di sottrarsi alle logiche della disumanizzazione, in continuità con le prospettive della pedagogia critica, interculturale e decoloniale che concepiscono l'educazione come ostinatissima pratica di libertà e di speranza.

Resistere significa prendere la parola, pronunciare a chiare lettere i termini migranticidio (Calamai, 2026), genocidio; fare ricerca; continuare a produrre conoscenza; generare legami e costruire comunità anche quando il contesto tende alla frammentazione e all'esclusione. L'educazione assume così il compito di coltivare forme di speranza e di permanenza, forme di riflessione critica fondate non sull'attesa passiva del cambiamento, ma sull'impegno concreto nella costruzione di alternative.

3. Memoria e resistenza

Educare alla resistenza richiede inoltre una pedagogia della memoria capace di contrastare l'oblio che accompagna molte delle violenze contemporanee, da Gaza alle coste libiche, ai CPR[2]. Le migliaia di persone scomparse lungo le rotte migratorie del Mediterraneo, le vittime in Palestina e Cisgiordania, le persone detenute in lager e prigioni fantasma, costituiscono una delle tragedie più significative del nostro tempo e interrogano profondamente e radicalmente le responsabilità delle istituzioni, anche delle istituzioni educative.

Ricordare significa superare l'idea di esercizio commemorativo, sottrarre

2 I Centri di Permanenza per il Rimpatrio (CPR) rappresentano luoghi di detenzione amministrativa nei quali vengono trattenute persone migranti prive di regolare permesso di soggiorno in attesa dell'espulsione. Pur non essendo formalmente istituti penitenziari, tali strutture configurano una limitazione della libertà personale e costituiscono uno dei principali dispositivi attraverso cui gli Stati europei governano la mobilità umana alle frontiere e all'interno dei territori nazionali.

queste vite all'invisibilità, riconoscere il valore politico della testimonianza e praticare presenza critica orientata alla comprensione del presente e alla costruzione del futuro.

Ci sono esperienze che vale la pena considerare e che sono capaci di trasformare la riproduzione sociale in un atto politico: i contro-archivi delle narrazioni migranti; le azioni della vita quotidiana, come accudire la famiglia, coltivare la terra, cucinare, cucire, attraversare i checkpoint per studiare e ricostruire case demolite. E poi ci sono i simboli, quelle luminose evocazioni che creano spazio: l'uso di icone come *Handala* a ricordare il rifiuto del colonizzatore e sfida, le chiavi della Nakba, potente simbolo di memoria del ritorno, e, ancora, l'antica arte del ricamo *Tatreez*, che funge da archivio vivente dell'identità e della continuità comunitaria.

Ancora, le coraggiose pratiche queer e femministe fondate sul mutualismo, sulla creazione di reti di supporto, sull'educazione popolare e sulla produzione di materiali artistici a libera circolazione, che sfidano le logiche di potere e sorveglianza e mostrano come la produzione autobiografica possa diventare uno strumento di riappropriazione della parola e di restituzione della dignità epistemica ai soggetti marginalizzati.

Una pedagogia della resistenza è dunque chiamata a decostruire, disturbare e irrompere, interrogando criticamente i processi di classificazione e stigmatizzazione che attraversano le istituzioni, soprattutto quelle che hanno espressamente responsabilità educativa e formativa. Essa implica il riconoscimento della pluralità delle esperienze e la costruzione di pratiche che favoriscano la partecipazione, la reciprocità e la giustizia epistemica.

La pedagogia non è – e non potrà mai essere – neutrale: deve assumersi la responsabilità etica di contrastare la violenza strutturale che elimina vite e cancella memorie; riporto le parole di Freire (2021, p. 111) che ci aiutano a capire e ci incoraggiano a proseguire in una consapevole pratica di resistenza-speranza educativa:

> Non è possibile pensare al futuro, prossimo o lontano che sia, senza ritrovarci di continuo a dover «emergere» dal presente, «bagnati» dal tempo in cui viviamo, scossi dalle sue sfide, trascinati dai suoi problemi. Ci sentiamo insicuri dinanzi a una totale mancanza di senso che preannuncia disastri e siamo preda di una legittima rabbia per le profonde ingiustizie che rivelano, a livelli sconvolgenti, la capacità umana di trasgredire l'etica. Ma certe dimostrazioni d'amore gratuito per la vita ci incoraggiano e risvegliano in noi quella speranza tanto necessaria, che spesso però si indebolisce.

Bibliografia

Amnesty International. (2026). *Rapporto 2026. La situazione dei diritti umani nel mondo*. Roma: RomaTrE-Press.

Arendt H. (1951). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità.

Bianchi L. (2026). Sumud. Quando la resistenza è femminista. *QTimes webmagazine – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 1, 131-146.

Bianchi, L., D'Antone, A. (2024). *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Bianchi L., Nanni S. (Eds.). (2026). *Nuovi desaparecidos del Mediterraneo. Una lettura interdisciplinare*. Roma: RomaTrE-Press.

Butler J. (2009). *Frames of war: When is life grievable?* London: Verso. Cattaneo C. (2018). *Naufraghi senza volto*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione* (Nuova ed.). Milano: Raffaello Cortina.

Freire P. (1970). *Pedagogia degli oppress*i. Milano: Arnoldo Mondadori.

Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo: Per una pedagogia dell'indignazione*. Firenze: Giunti.

hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.

Mbembe A. (2016). *Necropolitica*. Verona: Ombre Corte.

Mignolo W.D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham, NC: Duke University Press.

Mohanty C.T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham, NC: Duke University Press.

I.7
La forza fragile dell'educazione. Custodire l'umano nelle società dell'odio

Giorgio Crescenza
Professore Associato
Università degli Studi della Tuscia - giorgio.crescenza@unitus.it

1. Custodire l'umano in un tempo di guerre e polarizzazioni

Vi sono epoche nelle quali il compito dell'educazione sembra coincidere con la trasmissione dei saperi. Ve ne sono altre, invece, nelle quali la questione educativa assume un significato più radicale: diviene un interrogativo sulla possibilità stessa di preservare l'umanità delle relazioni, di custodire la dignità della persona e di ricostruire le condizioni della convivenza democratica (Bianchi, Crescenza, 2026). Come osserva Massimo Baldacci (2025), l'educazione è chiamata oggi a confrontarsi con trasformazioni che non riguardano soltanto i sistemi scolastici, ma il modo stesso in cui vengono costruiti i legami sociali e la cittadinanza democratica. Le sfide della contemporaneità richiedono pertanto una pedagogia capace di leggere criticamente la complessità senza cedere a interpretazioni semplificatrici o deterministiche.

Le società contemporanee appaiono attraversate da una pluralità di crisi che si alimentano reciprocamente: guerre che sembrano non conoscere soluzione diplomatica, crescenti disuguaglianze economiche e sociali, migrazioni forzate, emergenza climatica, radicalizzazione del dibattito pubblico, impoverimento del linguaggio democratico e diffusione di forme sempre più pervasive di violenza simbolica e discorsiva. Le immagini della distruzione, la normalizzazione della morte, la continua esposizione mediatica alla sofferenza rischiano progressivamente di produrre assuefazione, un processo che rende sempre più difficile riconoscere nell'altro una persona prima ancora che un nemico (Crescenza, Stillo, 2026).

Parallelamente, il linguaggio pubblico sembra aver assunto toni sempre più aggressivi. La diffusione dei *social network* ha certamente ampliato le possibilità

di partecipazione democratica, ma ha anche favorito la propagazione di discorsi d'odio, campagne di delegittimazione, polarizzazioni ideologiche e forme di violenza verbale a diffusione rapidissima. Episodi di antisemitismo, islamofobia, razzismo, misoginia e omolesbobitransfobia non possono essere interpretati come fenomeni isolati, ma come manifestazioni di un clima culturale nel quale la costruzione del consenso passa sempre più spesso attraverso l'individuazione di un nemico da delegittimare piuttosto che attraverso la ricerca di un terreno comune di confronto (Santerini, 2021).

La violenza, tuttavia, non nasce improvvisamente. Essa prende forma all'interno di narrazioni che costruiscono stereotipi, semplificano la complessità e alimentano rappresentazioni gerarchiche delle differenze. Come ha mostrato Judith Butler (1997), il linguaggio contribuisce a definire i confini della riconoscibilità sociale, stabilendo implicitamente quali vite meritino protezione e quali possano essere invece rese invisibili o marginali. In questa prospettiva, i discorsi d'odio non costituiscono semplicemente un problema comunicativo, ma rappresentano dispositivi culturali attraverso i quali si consolidano rapporti di potere e dinamiche di esclusione. Per questa ragione, il contrasto ai discorsi d'odio non può essere affidato solo a strumenti giuridici o comunicativi, ma richiede un'azione educativa capace di promuovere consapevolezza critica, alfabetizzazione emotiva e responsabilità democratica, affinché la differenza sia riconosciuta come valore e non come minaccia (Lopez, 2018; Santerini, 2021; Loiodice, 2023).

Educare non significa soltanto preparare individui competenti, ma contribuire alla costruzione di soggetti capaci di interpretare criticamente il proprio tempo, di riconoscere le dinamiche della disumanizzazione e di assumersi la responsabilità della vita democratica. Come ricordava Hannah Arendt (1961), ogni generazione riceve un mondo che non ha costruito ma del quale è chiamata a prendersi cura; l'educazione rappresenta precisamente il luogo nel quale questa responsabilità diviene esperienza concreta.

Da questo punto di vista, educare alla resistenza non significa promuovere una cultura della contrapposizione, bensì sviluppare la capacità di opporsi a tutto ciò che riduce l'essere umano a categoria, etichetta o nemico. La resistenza pedagogica non si esprime nella logica dello scontro, ma nella scelta quotidiana di custodire il dialogo, la complessità e il riconoscimento reciproco come condizioni imprescindibili della democrazia.

2. La responsabilità educativa tra coscienza critica e ricerca del bene

Se le forme contemporanee della violenza si radicano nelle rappresentazioni culturali e nei modelli di relazione, la risposta pedagogica non può limitarsi alla denuncia delle discriminazioni o alla trasmissione di principi astratti. Essa richiede la costruzione di percorsi formativi capaci di sviluppare quella che Paulo Freire (2022) definisce una coscienza critica, ossia la capacità di leggere il mondo, comprenderne le contraddizioni e riconoscersi come soggetti responsabili della sua trasformazione. Tale processo implica anche un'educazione alla riflessività e alla cura, intesa come postura etica che rende possibile l'incontro con l'altro e la responsabilità verso relazioni, comunità e beni comuni (Mortari, 2025). L'educazione, in questa prospettiva, non coincide con un processo di adattamento alla realtà esistente, ma diventa un'esperienza di emancipazione. Essa invita a interrogare ciò che appare naturale, inevitabile o scontato, riconoscendo rapporti di potere, esclusione e violenza simbolica (Riva, 2025). Educare alla libertà significa allora educare alla responsabilità, poiché non esiste autentica autonomia senza la consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni nei confronti degli altri.

Questa prospettiva trova un'importante integrazione nella tradizione pedagogica che interpreta la formazione come ricerca del bene e costruzione del giudizio morale. Il bene, infatti, non può essere ridotto all'osservanza di norme o alla semplice adesione a codici comportamentali prestabiliti. Esso si configura come un orizzonte dinamico di ricerca, che richiede discernimento, prudenza e capacità deliberativa: educare significa accompagnare allo sviluppo di una saggezza pratica capace di orientare decisioni responsabili. In un tempo nel quale prevalgono spesso semplificazioni, polarizzazioni e risposte immediate, la formazione del giudizio assume un valore pedagogico decisivo. Non si tratta di fornire soluzioni preconfezionate, ma di creare le condizioni affinché ciascuno impari ad abitare l'incertezza senza rinunciare alla responsabilità etica. In questa prospettiva, la scuola e l'università non sono semplicemente luoghi di trasmissione culturale, ma comunità di ricerca nelle quali il confronto, il dialogo e l'argomentazione diventano pratiche quotidiane di democrazia.

Tuttavia, il rischio più grande per l'educazione contemporanea consiste nel ridurre la formazione a una questione di efficacia, misurabilità e prestazione. Quando il successo educativo viene identificato con competenze funzionali, si perde di vista la formazione della soggettività, della responsabilità e della capacità di vivere con gli altri.

In tale prospettiva, resistere significa innanzitutto sottrarsi a ogni riduzione

tecnicistica dell'educazione. Significa riaffermare che la formazione delle persone non può essere misurata soltanto attraverso indicatori di *performance*, ma deve essere valutata anche in relazione alla capacità di promuovere solidarietà, partecipazione democratica, senso critico e cura del bene comune. È proprio in questa direzione che la pedagogia ritrova la propria *vocazione* originaria: non quella di offrire risposte definitive, ma di coltivare domande, responsabilità e possibilità di futuro.

3. Educare alla resistenza: la scuola come comunità democratica

Se educare alla resistenza significa contrastare i processi di disumanizzazione che attraversano le società contemporanee, allora la scuola, l'università e tutti i contesti educativi sono chiamati a riscoprire la propria funzione pubblica come luoghi di costruzione della democrazia. La qualità di un sistema educativo non si misura solo attraverso efficienza e risultati, ma nella capacità di generare riconoscimento, partecipazione e responsabilità condivisa (Bocci, Guerini, Travaglini, 2021). La scuola costituisce uno dei pochi spazi sociali nei quali persone differenti per storia, cultura, convinzioni religiose, appartenenza sociale e orientamenti di vita continuano a incontrarsi quotidianamente. È proprio questa pluralità a rappresentare una delle sue più grandi ricchezze educative. L'inclusione, tuttavia, non coincide con la semplice compresenza delle differenze, ma richiede pratiche capaci di trasformarle in apprendimento reciproco e crescita collettiva. È proprio in questa prospettiva che l'educazione interculturale supera una concezione compensativa rivolta esclusivamente agli studenti con *background* migratorio per configurarsi come paradigma pedagogico rivolto a tutti. Come evidenzia Fiorucci (2020), essa rappresenta oggi una prospettiva trasversale capace di ripensare i processi educativi in termini di dialogo, reciprocità e costruzione di cittadinanza. Da questo punto di vista, la convivenza democratica non è una conseguenza spontanea della pluralità, bensì il risultato di un paziente lavoro educativo che coinvolge linguaggi, metodologie, relazioni e culture organizzative.

Le pedagogie della cura hanno da tempo evidenziato come ogni autentico processo formativo prenda forma all'interno di relazioni significative. Educare significa prendersi cura dell'altro, non in senso assistenzialistico, ma nella consapevolezza che ogni persona cresce dentro legami fondati su ascolto, rispetto e riconoscimento. Essa rende possibile la costruzione di comunità nelle quali ciascuno possa sentirsi riconosciuto nella propria irriducibile singolarità e, allo stesso tempo, corresponsabile del bene comune.

In questa prospettiva acquistano particolare rilievo anche le riflessioni di bell hooks (1994), secondo cui l'insegnamento può diventare una pratica di libertà quando trasforma l'aula in uno spazio di partecipazione, dialogo e crescita reciproca. L'autorità educativa non viene meno, ma si ridefinisce come responsabilità di creare le condizioni affinché ogni soggetto possa prendere parola, confrontarsi criticamente con gli altri e sviluppare progressivamente la propria autonomia di giudizio.

In questa direzione, anche la dimensione estetica dell'educazione assume un significato pedagogico profondo (Frabboni, Pinto Minerva, 2013). In una società caratterizzata dalla velocità, dalla frammentazione dell'esperienza e dal consumo continuo di immagini e informazioni, educare alla bellezza significa anzitutto educare all'attenzione. Significa imparare a osservare, ascoltare e sostare di fronte alla complessità senza ridurla a slogan. L'esperienza estetica educa infatti alla contemplazione, alla sensibilità, alla capacità di cogliere sfumature e relazioni che sfuggono a uno sguardo superficiale. In questo senso, essa costituisce una forma di resistenza culturale contro ogni processo di banalizzazione della realtà e di impoverimento dell'esperienza umana.

La scuola, allora, diventa un laboratorio di cittadinanza democratica nel quale si sperimentano concretamente forme di cooperazione, gestione non violenta dei conflitti, partecipazione responsabile e costruzione condivisa del sapere. È in questi spazi che l'educazione può contribuire a contrastare la cultura dell'odio non attraverso proclami morali, ma mediante esperienze quotidiane di convivenza, dialogo e corresponsabilità.

4. Restituire futuro: la pedagogia della speranza come responsabilità collettiva

La riflessione sviluppata conduce a una consapevolezza urgente: educare alla resistenza non significa preparare le nuove generazioni a vivere in una società conflittuale, ma offrire loro gli strumenti culturali, etici e relazionali per non considerare il conflitto, la violenza e l'esclusione come condizioni inevitabili dell'esistenza.

Ogni epoca è chiamata a confrontarsi con le proprie sfide educative. Se nel Novecento la pedagogia ha dovuto misurarsi con i totalitarismi, le guerre mondiali e le profonde trasformazioni della modernità, oggi essa è chiamata ad affrontare fenomeni diffusi e insidiosi: normalizzazione dei discorsi d'odio, polarizzazione pubblica, sfiducia nelle istituzioni democratiche, individualismo

competitivo e difficoltà a riconoscere nell'altro una pari dignità. Di fronte a tali processi, la pedagogia non può limitarsi a descrivere la realtà o a denunciare le sue contraddizioni. Essa è chiamata a svolgere una funzione eminentemente generativa, capace di alimentare immaginazione, speranza e possibilità di trasformazione. Come ricorda Paulo Freire (2022), la speranza non coincide con un ingenuo ottimismo, ma rappresenta una categoria etica e politica che rende possibile l'impegno educativo anche nelle situazioni più difficili. Sperare significa continuare a credere nella possibilità che uomini e donne possano cambiare se stessi e il mondo attraverso processi di dialogo, partecipazione e responsabilità.

Da questo punto di vista, educare alla resistenza significa anche educare alla speranza, che non si fonda sulla rimozione delle difficoltà, ma sulla capacità di attraversarle senza rinunciare ai valori della democrazia, della solidarietà e della giustizia sociale. Resistere, in termini pedagogici, significa custodire l'umano quando tutto sembra favorire la semplificazione, la contrapposizione e la disumanizzazione; significa continuare a credere nella forza trasformativa dell'educazione anche quando i risultati non sono immediatamente visibili; significa riconoscere che ogni autentico processo formativo è, prima di tutto, un investimento sul futuro.

In definitiva, custodire l'umano costituisce probabilmente la forma più autentica di resistenza educativa. Significa formare cittadini che non si limitino ad abitare il proprio tempo, ma sappiano contribuire a trasformarlo. In questa tensione la pedagogia ritrova la propria ragione più profonda e la propria responsabilità. Se educare significa continuare a credere nella possibilità di costruire comunità più giuste, allora anche la ricerca pedagogica è chiamata a esercitare una forma di resistenza: quella di non rinunciare mai a interrogare criticamente il presente per immaginare, insieme, orizzonti educativi più umani.

Bibliografia

Arendt H. (1961). *Between past and future. Six exercises in political thought*. New York: Viking Press.

Baldacci M. (2019). *La scuola e la Costituzione. Valori di riferimento per la vita tra i banchi*. Roma: Carocci.

Bianchi L., Crescenza G. (2026). Contro la disumanizzazione: per una pedagogia della resistenza. In G.T. Iannone, M. Leggieri, D. Limón Domínguez (Eds.), *Forma-*

zione, cittadinanza e hate speech. Abstract book del Congresso internazionale "Educare alla resistenza" (pp. 21-33). Roma: Conoscenza.

Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, *21* (1), 8-23.

Butler J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. London: Routledge.

Crescenza G., Stillo L. (2026). *Nessuno è mio nemico. Sguardi pedagogici e pratiche di umanità nelle marginalità sociali*. Pisa: ETS.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.

Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. London: Routledge.

Loiodice I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.

Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.

Mortari L. (2025). *A scuola. L'arte di educare*. Milano: Mimesis.

Riva M.G. (2025). Son malos tiempos: pero intentemos vivir y educar bien y los tiempos serán buenos. In R. Roig-Vila, G. Crescenza (Eds.), *Proteger la Humanidad. Educar entre la fragilidad y la resiliencia* (pp. 183-201). Alcoi: Grupo Kiobus Editorial.

Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.

PARTE II

Discorsi d’odio, narrazioni tossiche e resistenze educative

II.1
Parole che resistono.
Educare alla parola come pratica pedagogica di resistenza

Veronica Riccardi
Professoressa Associata
Università Roma Tre - veronica.riccardi@uniroma3.it

Introduzione

Educare alla resistenza, nel contesto contemporaneo, non significa soltanto contrastare forme esplicite di odio, violenza ed esclusione, ma costruire spazi simbolici nei quali sia possibile sottrarsi ai processi di semplificazione che attraversano il discorso pubblico. L'esclusione, infatti, non si produce esclusivamente attraverso dispositivi materiali, ma anche mediante il linguaggio e le narrazioni che rendono visibili o invisibili persone, esperienze e differenze. La parola assume quindi un ruolo decisivo: è attraverso di essa che si costruiscono o si impediscono forme di convivenza. Essa non si limita a descrivere il mondo, ma contribuisce pedagogicamente a costruirlo, orientando il modo in cui interpretiamo noi stessi, gli altri e le relazioni che rendono possibile la vita comune. Resistere significa allora educare alla parola, riconoscendone il potenziale generativo e trasformativo (Freire, 1970) e considerandola non come uno strumento neutrale, ma come uno spazio aperto di costruzione del significato. Ciò implica l'accettazione dell'incertezza come dimensione costitutiva della formazione, sottraendo l'educazione alla logica del risultato immediato e riconoscendola come una forma di "elogio dell'insoddisfacente" (Curioni, 2019). La resistenza, dunque, non coincide con un'opposizione ideologica, ma con la capacità educativa di sottrarsi alla semplificazione e di restituire riconoscibilità a esperienze marginalizzate.

Questa prospettiva si confronta oggi con una crisi della parola alimentata da linguaggi polarizzanti e riduttivi che trasformano la complessità dell'esperienza umana in etichette rigide e stereotipate. Come osserva Ricoeur (1986), resistere a tali processi significa restituire spessore alle parole e riaprire la possi-

bilità dell'interpretazione. A ciò si aggiunge il paradigma della "grande distrazione", che Massullo e Proietti (2024) descrivono come una condizione di progressivo allontanamento da sé e dal presente, favorita anche dalle logiche comunicative contemporanee. In questa prospettiva, anche il linguaggio puramente razionale e strumentale può trasformarsi in una "gabbia di ferro" che separa razionalità e affettività (Paolone, 2018), impoverendo la capacità di costruire relazioni autentiche.

1. La poesia come pratica di resistenza simbolica

Se la semplificazione del linguaggio costituisce uno dei principali dispositivi attraverso cui si producono esclusione e marginalizzazione, la poesia rappresenta una possibilità di interrompere tale processo: la sua forza educativa risiede nel modo in cui trasforma il rapporto con la parola e con il reale. La parola poetica si sottrae infatti alla funzione puramente informativa del linguaggio, aprendo uno spazio interpretativo nel quale diventa possibile sostare nell'ambivalenza, sospendere il giudizio e restituire densità all'esperienza (Ricoeur, 1986; Zambrano, 1991). In questo senso, essa educa a riconoscere che la realtà eccede sempre le definizioni univoche e le categorie rigide.

Per Edgar Morin (2015), l'esistenza umana si sviluppa nella tensione tra prosa e poesia: la prima richiama la dimensione dell'utilità, dell'efficienza e della razionalità strumentale, mentre la seconda rinvia alla partecipazione, all'immaginazione, alla comunione e alla capacità di meravigliarsi. Una formazione autenticamente umana non può rinunciare a questa dimensione poetica dell'esistenza, poiché è proprio attraverso di essa che diventa possibile sviluppare sensibilità, responsabilità e apertura verso l'altro. In tal senso assume particolare rilievo la *mimesis*, intesa non come semplice imitazione della realtà, ma come esperienza relazionale che permette al soggetto di uscire da sé e di entrare in rapporto con l'alterità (Massullo, Proietti, 2024). Nell'esperienza poetica il soggetto sperimenta forme di decentramento che ampliano la comprensione dell'altro e rendono possibile una conoscenza non riducibile alla sola razionalità analitica. Come osserva Maria Zambrano (1991), la poesia costituisce uno spazio di incontro e di scoperta, capace di dare voce a dimensioni dell'esperienza che il pensiero logico non riesce pienamente a esprimere.

2. Parola poetica e marginalità: il contributo di Zanier

La funzione educativa della parola poetica emerge con particolare chiarezza nell'opera di Leonardo Zanier. La sua scrittura mostra come la poesia possa trasformarsi in uno spazio di resistenza simbolica, capace di restituire voce a soggettività marginalizzate e di riaprire possibilità di riconoscimento. L'esperienza del confine e dell'emigrazione attraversa l'opera di Zanier senza tradursi in una narrazione vittimistica. Al contrario, la scrittura poetica diviene lo spazio nel quale ricostruire significati condivisi e dare forma a un'identità aperta, plurale e in continuo divenire. La scelta del friulano carnico costituisce un gesto culturale attraverso cui riaffermare il diritto di nominare il mondo a partire dalla propria esperienza (Riccardi, 2024).

Nella raccolta *Libers… di scugnî lâ* (Zanier, 2008) – letteralmente *«Liberi… di dover partire»* – la condizione migratoria viene restituita attraverso immagini che mettono in luce l'ambivalenza dell'emigrazione, descritta come una libertà conquistata al prezzo della separazione e della perdita. La parola poetica non cancella il conflitto, ma ne custodisce la complessità, offrendo uno spazio interpretativo nel quale l'identità può essere continuamente ripensata e ricostruita.

La forza pedagogica di questa scrittura risiede anche nel rifiuto di ogni rappresentazione retorica dell'emigrazione. Zanier si sottrae tanto alla narrazione pietistica quanto a quella celebrativa del migrante, restituendo invece la complessità di biografie attraversate da lavoro, sradicamento, appartenenze multiple e ricerca di dignità. L'esperienza migratoria non viene presentata come una condizione eccezionale, ma come una possibilità attraverso cui interrogare criticamente le disuguaglianze, le relazioni di potere e le responsabilità collettive che attraversano le società contemporanee (Riccardi, 2024). In questo senso, la poesia non si limita a raccontare il margine, ma lo trasforma in un luogo privilegiato di conoscenza, dal quale diventa possibile rileggere il centro e mettere in discussione le narrazioni dominanti.

È proprio questa funzione a conferire alla scrittura di Zanier una particolare rilevanza pedagogica. Le sue poesie educano a guardare il mondo dalla prospettiva di chi abita il margine, favorendo processi di decentramento, di ascolto e di riconoscimento dell'altro. La parola poetica diventa così una pratica educativa che invita a sospendere il giudizio, ad abitare la complessità e a riconoscere nella pluralità delle esperienze umane una condizione imprescindibile della convivenza democratica.

3. Educare alla parola come pratica democratica

Educare attraverso la poesia significa creare spazi nei quali il linguaggio si sottrae alla semplificazione, accoglie la pluralità dei significati e mantiene aperto il confronto con l'altro. In una società attraversata da narrazioni polarizzanti e da linguaggi che tendono a ridurre la complessità dell'esperienza a categorie contrapposte, la pratica poetica restituisce alla parola la sua funzione generativa, favorendo processi di riconoscimento reciproco e di costruzione del senso.

Da questa prospettiva, la poesia non educa soltanto alla sensibilità estetica, ma alla responsabilità interpretativa. Essa invita a sostare nell'incertezza, ad abitare il dubbio e a riconoscere che ogni esperienza umana eccede le definizioni attraverso cui tentiamo di descriverla. Educare alla parola significa allora educare all'ascolto, all'immaginazione e alla disponibilità a rivedere continuamente le proprie interpretazioni, contrastando quelle dinamiche di irrigidimento identitario che alimentano esclusione e conflitto.

Come sottolinea Martha Nussbaum (2010), la formazione democratica richiede lo sviluppo dell'immaginazione narrativa, ossia della capacità di comprendere il mondo dalla prospettiva dell'altro. La letteratura e la poesia svolgono in questo processo una funzione insostituibile, poiché consentono di esercitare forme di decentramento cognitivo ed emotivo difficilmente raggiungibili attraverso linguaggi esclusivamente informativi o prescrittivi. In questo senso, la parola poetica non rappresenta un'alternativa alla formazione civica, ma una delle sue condizioni di possibilità, poiché educa al riconoscimento della vulnerabilità comune e alla costruzione di relazioni fondate sul rispetto e sulla reciprocità.

4. Conclusioni

La parola poetica può essere interpretata come una pratica pedagogica capace di contrastare i processi di semplificazione che attraversano il discorso pubblico contemporaneo. In un contesto nel quale la comunicazione tende sempre più spesso a ridurre la complessità dell'esperienza a categorie rigide e polarizzate, la poesia restituisce profondità al linguaggio e riapre spazi simbolici nei quali diventa possibile riconoscere la pluralità delle esperienze umane.

Da questa prospettiva, educare alla parola significa educare alla responsabilità interpretativa, alla sospensione del giudizio e alla disponibilità a lasciarsi interrogare dall'altro. Il linguaggio poetico non elimina il conflitto né propone

soluzioni immediate, ma rende possibile una diversa postura educativa, fondata sull'ascolto, sull'immaginazione e sulla costruzione condivisa del significato. È proprio questa apertura che consente di trasformare il linguaggio da strumento di esclusione a luogo di riconoscimento reciproco. La poesia si configura così come una pratica educativa capace di custodire la pluralità delle esperienze umane e di riaprire, attraverso la parola, possibilità di riconoscimento, responsabilità e convivenza democratica.

Bibliografia

Curioni E. (2019). Educazione, poesia e gesto. Dell'avventura. *Enthymema*, *24*, 390-398.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Massullo C., Proietti E. (2024). Essere accesi per cambiare il mondo. L'educazione poetica come via per intensificare la presenza nel tempo della grande distrazione. *Scenario*, *18* (1), 70-84.

Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum M.C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Paolone A.R. (2018). *Crescere e vivere con la poesia. Spunti dal modello educativo di Kenneth Koch*. Pisa: ETS.

Riccardi V. (2024). *La poetica dell'educazione di Leo Zanier. Riflessioni pedagogiche su un poeta di confine*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Ricoeur P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris: Seuil.

Zambrano M. (1991). *Chiari del bosco*. Milano: Feltrinelli.

Zanier L. (2008). *Libers… di scugnî lâ*. Udine: Kappa Vu.

II.2
Dal "noi" democratico al "noi" tecnocratico. Immaginari sociotecnici e governance dell'odio nel postdigitale

Stefano Pasta
Professore Associato
Università Cattolica del Sacro Cuore - stefano.pasta@unicatt.it

1. Immaginari sociotecnici e governance dell'odio nel postdigitale

Le trasformazioni che stanno interessando la governance dell'odio online (Pasta, 2018) non possono essere comprese esclusivamente attraverso l'analisi delle innovazioni tecnologiche o degli strumenti di moderazione dei contenuti. In altri contributi (Pasta, 2025a) ho parlato dell'hate speech come "categoria utile ma ambigua" al tempo stesso, proponendo lo "Spettro dell'odio online" (Pasta, 2024) per superare la scelta riduttiva tra le sole opzioni odio sì/odio no. In questi anni, diversi gruppi di ricerca hanno sperimentato l'impiego delle tecniche di Social Network Analysis (SNA) per l'automatizzazione dei processi di *detection*, mirando alla creazione di un algoritmo capace di individuare l'odio online; in altre sedi (Pasta, 2023) si è dimostrata l'utilità – piuttosto che di metodi basati esclusivamente sul *machine learning* – di studi che uniscono la ricerca automatica con la classificazione umana.

In un altro contributo, con Roberto Bortone abbiamo messo in luce come le categorie impiegate per definire fenomeni quali *hate speech* e *toxicity* non costituiscono semplici descrizioni linguistiche, né esclusivamente strumenti operativi per l'implementazione di sistemi di *content moderation*. Esse esprimono differenti modi di concepire il rapporto tra tecnologia, società e cittadinanza, incorporando specifiche idee di ordine sociale, di convivenza democratica e di ruolo delle infrastrutture digitali (Bortone, Pasta, 2026).

Per questo motivo, il presente contributo adotta come chiave interpretativa la categoria degli immaginari sociotecnici (*sociotechnical imaginaries*), elaborata nell'ambito degli Science and Technology Studies da Sheila Jasanoff e Sang-

Hyun Kim (2009). Secondo Jasanoff (2015, p. 4), gli immaginari sociotecnici sono «*collectively held, institutionally stabilized, and publicly performed visions of desirable futures*»: visioni condivise di futuri desiderabili che si consolidano attraverso istituzioni, politiche pubbliche, innovazioni tecnologiche e pratiche sociali. Essi non rappresentano semplici narrazioni sul progresso tecnologico, ma orientano concretamente lo sviluppo delle tecnologie, le modalità di regolazione e le forme di cittadinanza che una determinata società considera legittime o auspicabili. La prospettiva degli immaginari sociotecnici si inserisce nella più ampia riflessione sulla co-produzione tra conoscenza, ordine sociale e innovazione tecnologica (Jasanoff, 2004), superando tanto il determinismo tecnologico quanto le interpretazioni che concepiscono la tecnologia come uno strumento neutrale e indipendente dai contesti sociali e politici. Tecnologie, istituzioni e concezioni della cittadinanza si co-costituiscono reciprocamente: le innovazioni tecniche incorporano assunti normativi e politici, mentre le forme di governo contribuiscono a definire quali tecnologie siano considerate desiderabili, affidabili e legittime.

Concentrandosi sulla regolazione dell'odio (Ziccardi, 2016) nel postdigitale (Jandrić, MacKenzie, Knox, 2023), definire l'oggetto stesso della governance come *hate speech* oppure come *toxicity* significa attribuire rilevanza a differenti forme di danno, individuare diversi soggetti da proteggere e, soprattutto, presupporre differenti concezioni della relazione tra piattaforme digitali, conflitto sociale e cittadinanza. Infatti,il progressivo affermarsi della categoria di *toxicity*, che trova alcuni antecedenti negli studi psicologici sulla comunicazione online e sulla *computer-mediated communication* – tra cui la nozione di *toxic disinhibition* proposta da Suler (2004) – e che è stata successivamente operazionalizzata nei sistemi automatici di classificazione e moderazione dei contenuti, segnala una tendenza alla depoliticizzazione della governance dell'odio online (Bortone, Pasta, 2026). Mentre la categoria di *hate speech*, sviluppatasi nel quadro dei diritti umani, della Critical Race Theory (Matsuda et al., 1993) e delle politiche antidiscriminatorie, interpreta l'odio alla luce della discriminazione-rapporti di potere, analizzando il danno sulle vittime e anche le implicazioni sulla partecipazione democratica. La categoria di *toxicity* tende a ricondurre il problema alla qualità funzionale dell'interazione, alla gestione del rischio comunicativo e all'efficienza dell'ecosistema digitale. Più che sostituirsi completamente, le due categorie esprimono la coesistenza di due immaginari sociotecnici concorrenti, che attribuiscono significati differenti al rapporto tra manifestazioni d'odio, tecnologia e cittadinanza.

Il primo immaginario sociotecnico, fondato sui diritti umani e su un'edu-

cazione interculturale e mediaeducativa orientata alla giustizia sociale, concepisce il contrasto all'hate speech come una condizione per ampliare il "noi" democratico attraverso il riconoscimento delle differenze, la partecipazione e la tutela dei soggetti esposti a discriminazione. Il secondo immaginario sociotecnico, più attento alla governabilità dell'ecosistema comunicativo, sposta l'attenzione verso la gestione del "contenuto problematico" o del "rischio comunicativo", con la categoria di toxicity che è più facilmente traducibile in sistemi automatici di *detection*, *benchmark* e modelli di *machine learning*. Piattaforme e sistemi di moderazione tendono a privilegiare ciò che può essere annotato, misurato e classificato tramite punteggi e soglie operative: strumenti come Perspective API di Google/Jigsaw definiscono tossico un contenuto "*rude, disrespectful, or unreasonable*", ossia percepito come offensivo o capace di scoraggiare la partecipazione alla conversazione. L'obiettivo della moderazione non consiste nell'accertare la presenza di una discriminazione fondata su caratteristiche protette, quanto nel misurare la probabilità che un determinato contenuto comprometta la qualità dell'interazione. Ne deriva uno spostamento dell'attenzione dalla dimensione politico-sociale dell'odio alla gestione del rischio comunicativo, che riflette il più ampio mutamento della governance nel digitale, dalla regolazione delle relazioni di potere verso la gestione delle condizioni di funzionamento dell'ecosistema comunicativo. Questo slittamento rende visibile l'emergere di un diverso immaginario sociotecnico, nel quale la sicurezza e l'efficienza delle infrastrutture digitali assumono un ruolo sempre più centrale. È in questa prospettiva che possono essere lette le proposte di cittadinanza tecnocratica contemporanee sulla governance tecnologica come espressione, appunto, di un diverso immaginario sociotecnico.

2. *The Technological Republic* e l'immaginario della governance tecnologica

L'emergere di questo secondo immaginario sociotecnico interpella anche la riflessione mediaeducativa. La problematizzazione dello spostamento richiamato si collega, infatti, agli orientamenti caratterizzati da un'idea sociale delle New Literacies (Rega, McDougall, 2023; Lesdit, 2024; Pasta, 2025b): l'educazione al pensiero critico e alla responsabilità tradizionalmente promossa nei comportamenti individuali viene in queste proposte declinata nell'ambito comunitario, sancendo il passaggio dall'educazione digitale alla Cittadinanza Onlife e spostando l'obiettivo dal benessere digitale a quello della giustizia sociale. Già qual-

che anno fa, di fronte all'evoluzione dello sfondo socio-comunicativo, Rivoltella (2020, p. 165) segnalava la necessità di educare alla resistenza, intendendo per resistenza un «atteggiamento di costante mobilitazione del soggetto che vive in una società mediatizzata e che per questo è sempre attento agli effetti di quel che gli altri possano fare».

In questo senso, l'Educazione alla Cittadinanza che si è confrontata con i discorsi d'odio – sia nelle sue accezioni più attente alla media education, sia alla pedagogia interculturale – deve confrontarsi con le proposte del "vivere insieme", e dunque del "noi", avanzate da istanze a vario titolo definibili come tecnocratiche. Nel dibattito contemporaneo, la tradizione democratica che, radicata nel contrasto al "pensiero prevenuto" (Santerini, 2021), si è confrontata con le novità acuite dal web sociale nei processi di elezione a bersaglio, è chiamata ora a riflettere in modo critico sul cambio culturale della Silicon Valley statunitense, in un contesto segnato anche dal crescente conflitto tra le aziende tecnologiche con i tentativi europei di regolazione dei processi digitali e allo sviluppo dell'IA.

Emblematico in questo senso è il testo *The Technological Republic: Hard Power, Soft Belief, and the Future of the West* di Alexander Karp e Nicholas Zamiska (2025), tradotto in italiano dalla Silvio Berlusconi Editore. Karp è, insieme a Peter Thiel, il fondatore di Palantir, un'azienda statunitense di software per analizzare enormi quantità di dati provenienti da fonti diverse, soprattutto per scopi di intelligence, sicurezza nazionale e antiterrorismo. In una prospettiva di crisi del diritto internazionale e di istanze di riarmo, Karp sostiene che, per «proteggere i valori dell'Occidente», sia necessario «un connubio» (2025, p. 14) tra lo Stato (statunitense) e l'industria del software: «L'élite degli ingegneri della Silicon Valley ha il preciso dovere di contribuire alla difesa della nazione e all'articolazione di un progetto nazionale – cos'è questo paese, che valori abbiamo e per cosa ci battiamo – e, per estensione, di salvaguardare il vantaggio geopolitico, persistente benché fragile» (p. 7) dell'Occidente. Mentre vi è il fastidio per la tradizione di difesa della diversità («L'ambizioso desiderio di tolleranza universale è sfociato nel sostegno al nulla»; p. 278), si teorizza la ricostruzione di una "Repubblica tecnologica" che nasce dal settore tecnologico, ma che ha il potenziale per rimodellare le politiche di governo, in cui «nessuno può diventare un leader se non ha un interesse diretto nel proprio successo» (p. 247).

Sebbene per molti aspetti siano antitetiche alla tradizione dell'educazione come risposta alla sfida del "vivere insieme", proposte come quelle di Karp non negano la proposta di una cittadinanza (tecnocratica), costruita su un "noi" alternativo:

> La ricostruzione di una Repubblica tecnologica passerà per una riscoperta dell'esperienza collettiva, di uno scopo e di un'identità condivisi, di rituali civici che siano capaci di unirci. Le tecnologie che stiamo sviluppando, incluse le nuove forme di intelligenza artificiale che potrebbero mettere in discussione il nostro attuale monopolio sul controllo creativo in questo mondo, sono il frutto di una cultura la cui salvaguardia e il cui sviluppo, oggi più che mai, non possiamo permetterci di trascurare. Era forse giusto e necessario smantellare il vecchio ordine. Ora, però, al suo posto dobbiamo costruire qualcosa tutti insieme (2025, p. 300)

3. Conclusioni. Educare il "noi" al tempo della governance tecnologica

Il confronto tra *hate speech* e *toxicity* e le proposte tecnocratiche simboleggiate qui da Karp sono tra di loro molto diverse, ma rinviano entrambe a una questione più ampia: quale idea di cittadinanza orienta oggi la governance delle tecnologie digitali. La visione più "politica" della cittadinanza, in cui si inserisce anche il contributo pedagogico degli Hate Studies, assume come riferimento la giustizia sociale, il riconoscimento delle differenze e la partecipazione democratica; le visioni più "tecnocratiche" della cittadinanza si concentrano soprattutto sulla gestione del rischio e sulle capacità delle istituzioni di governare ecosistemi tecnologici complessi, garantendone sicurezza e continuità operativa.

Nel postdigitale, interrogando gli immaginari sociotecnici che sono alla base delle diverse proposte, la domanda educativa riguarda i criteri culturali attraverso cui le forme di governance vengono progettate, legittimate e continuamente rinegoziate. La cultura è al tempo stesso campo unificante di una società e anche campo di tensioni e contraddizioni sempre vive e operanti; rende possibile la vita collettiva, offrendo significati condivisi e un senso di appartenenza, ma è anche uno spazio dinamico nel quale convivono differenze, conflitti e processi di negoziazione che alimentano il cambiamento sociale. Così anche i discorsi d'odio e le loro forme di regolazione non rappresentano semplicemente anomalie da eliminare o rischi da gestire, bensì fenomeni che interrogano continuamente il modo in cui una comunità definisce se stessa, i propri confini e le condizioni della convivenza democratica.

È proprio qui che la riflessione pedagogica può offrire un contributo specifico. Se la governance tecnologica tende inevitabilmente a classificare, misurare e amministrare i contenuti problematici, l'educazione è chiamata invece a mantenere aperta la dimensione culturale e politica della cittadinanza, interrogando

criticamente gli immaginari sociotecnici che orientano tali pratiche di governo. La Cittadinanza Onlife (Pasta, Marangi, 2023) può essere letta proprio come questo spazio pedagogico che, accanto allo sviluppo di competenze per riconoscere i discorsi d'odio o comprendere il funzionamento dell'ecosistema comunicativo, promuove la capacità di rendere visibili gli immaginari sociotecnici che le tecnologie incorporano, affinché la costruzione del "noi" rimanga un processo culturale, democratico e continuamente negoziato, piuttosto che il risultato implicito delle sole logiche della governance tecnologica.

Bibliografia

Bortone R., Pasta S. (2026). From hate speech to toxicity: Depoliticization, algorithmic governance, and the transformation of harm in digital public discourse. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 22* (1), 1-15.

Jandrić P., MacKenzie A., Knox J. (Eds.). (2023). *Postdigital Research*. Cham: Springer.

Jasanoff S. (Ed.). (2004). *States of Knowledge. The Co-Production of Science and Social Order*. London: Routledge.

Jasanoff S. (2015). Future Imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity. In S. Jasanoff, S.-H. Kim (Eds.), *Dreamscapes of Modernity. Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power* (pp. 1-33). Chicago: The University of Chicago Press.

Jasanoff S., Kim S.-H. (2009). Containing the Atom: Sociotechnical Imaginaries and Nuclear Power in the United States and South Korea. *Minerva, 47* (2), 119-146.

Karp A.C., Zamiska N.W. (2025). *La repubblica tecnologica. Come l'alleanza con la Silicon Valley plasmerà il futuro dell'Occidente*. Milano: Silvio Berlusconi Editore. (ed. or. *The Technological Republic. Hard Power, Soft Belief, and the Future of the West*. New York: Crown Currency 2025).

LESDIT (2024). New Social Literacies. Educazione e vita buona nella società postmediale. *Manifesto LESDIT*.

Matsuda M.J., Lawrence C.R., Delgado R., Crenshaw K. (1993). *Words That Wound. Critical Race Theory, Assaultive Speech, and the First Amendment*. New York: Westview Press.

Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Pasta S. (2023). Hate Speech Research: Algorithmic and Qualitative Evaluations. A Case Study of Anti-Gypsy Hate on Twitter. *Research on Education and Media, 15* (1), 130-139.

Pasta S. (2024). Lo "spettro dell'odio online": una proposta di classificazione tra va-

lutazioni algoritmiche e qualitative. In G. Crescenza (Ed.), *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali* (pp. 113-126). Bari: Progedit.

Pasta S. (2025a). Countering Hate Speech in the Postdigital Age: A Challenge for 'Onlife Citizenship'. In F. Gomez Paloma, P.A. Di Tore, G.R.J. Mangione (Eds.), *Teacher Training and Student Learning. Past Values, Present Uncertainties and Future Prospects* (pp. 155-174). London: IntechOpen.

Pasta S. (2025b). Comunicare speranza al tempo del crollo del noi. Una proposta mediaeducativa. In V. Corrado, S. Pasta (Eds.), *Condividete con mitezza la speranza. Commento al Messaggio di Papa Francesco per la 59ª Giornata mondiale delle Comunicazioni Sociali* (pp. 223-237). Brescia: Scholé.

Pasta S., Marangi M. (2023). Media Literacy al tempo degli "spettautori": contrastare la povertà educativa digitale. *Nuova Secondaria Ricerca, 41* (2), 307-322.

Rega I., McDougall J. (2023). What are we thinking about when we talk now about media literacy and / for citizenship? *Scholé. Rivista di Educazione e Studi Culturali, 61* (2), 267-276.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.

Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.

Suler J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior, 7* (3), 321-326.

Ziccardi G. (2016). *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Milano: Raffaello Cortina.

II.3
Pedagogie immersive e linguaggi espressivi: pratiche creative, verbali e non verbali. Per un'educazione inclusiva contro esclusione e disumanizzazione

Oltre l'Odio: La Voce Silenziosa del Corpo

Raffaella Aniello
Tutor coordinatore - Docente di Scienze Motorie e Sostegno
Università degli Studi della Tuscia - raffaella.aniello@unitus.it

Introduzione

I discorsi d'odio e l'esclusione nascono quando si smette di percepire l'altro come persona, rendendo inefficace la didattica teorica. Questo studio dimostra che la pedagogia immersiva e il linguaggio del corpo spezzano tale dinamica: sospendendo la parola e riportando il gesto nella quotidianità, l'inclusione si trasforma da concetto astratto a realtà viva e co-costruita nello spazio fisico della relazione.

1. La scienza del corpo: basi neuroscientifiche dell'apprendimento incarnato

I linguaggi non verbali e la psicomotricità non si basano su intuizioni, ma sulla cognizione incarnata (*embodied cognition*): una teoria neuroscientifica secondo cui i processi cognitivi superiori sono radicati nell'interazione motoria e sensoriale con l'ambiente. Muoversi nello spazio attiva reti neurali complesse che stimolano funzioni esecutive chiave come attenzione, memoria e autoregolazione emotiva.

La ricerca neuroscientifica (Rizzolatti, Damasio[1], Alain Berthoz[2], Adele Dia-

1 Il *marcatore somatico*, le emozioni e gli stati corporei periferici non sono elementi di disturbo per la razionalità, bensì componenti biologiche imprescindibili dei processi decisionali e dell'attività cognitiva superiore. (Damasio A., 1994).

2 Il cervello è un organo essenzialmente predittivo e il movimento è un "senso" proattivo

mond[3] e Howard Gardner[4]) conferma che il corpo è il fulcro della cognizione: l'empatia nasce dalla simulazione incarnata delle emozioni altrui, mentre il movimento potenzia le funzioni esecutive, integra razionalità e affetti e costituisce una forma autonoma di intelligenza. Mente e fisicità sono un'unica architettura biologica finalizzata all'azione e alla comprensione del mondo.

La regolazione vagale spiega come il benessere corporeo riduca l'aggressività dell'amigdala, favorendo calma e ascolto. Poiché il 93% della comunicazione emotiva avviene tramite il corpo e dagli elementi paraverbali, uno stato di stress prolungato o un ambiente rigido contraggono il corpo, compromettendo direttamente le capacità di apprendimento e di relazione.

2. I tre pilastri dell'approccio immersivo nella formazione docente

Il metodo immersivo sostituisce la didattica trasmissiva con la psicomotricità, basandosi su tre pilastri: l'apprendimento incarnato (il movimento attiva memoria e attenzione), l'eloquenza dell'invisibile (il linguaggio non verbale come reale grammatica educativa) e il benessere come architettura cognitiva (ridurre lo stress corporeo per permettere l'apprendimento). Questo approccio sistematico abbatte del 40% la polarizzazione sociale in classe, agendo da ponte relazionale contro l'isolamento.

3. Analisi comparativa dei risultati empirici e sperimentazione sul campo

Il metodo è stato validato da una sperimentazione quindicennale su 6.000 studenti di scuole superiori attraverso tre direttrici metodologiche: il monitoraggio

di simulazione; l'azione motoria non è una mera esecuzione meccanica di ordini cerebrali, ma uno strumento bio-cognitivo per anticipare e interpretare la realtà spaziale e relazionale. Berthoz A. (1997).

3 Esiste un intimo legame funzionale e neuroanatomico tra lo sviluppo motorio e quello cognitivo (stretta interconnessione tra cervelletto e corteccia prefrontale); l'attività fisica e la coordinazione motoria agiscono come attivatori diretti delle *funzioni esecutive*, pilastri biologici dell'autocontrollo e dell'attenzione selettiva. (Diamond A., 2000).

4 L'*intelligenza corporeo-cinestetica* acquisisce piena dignità gnoseologica grazie alla capacità computazionale ed espressiva di utilizzare il corpo per risolvere problemi, comunicare significati profondi e manipolare oggetti con finezza relazionale, superando la storica scissione cartesiana tra mente e fisicità. (Gardner H., 1983).

longitudinale a lungo termine degli *outcome* didattici, la somministrazione di scale Likert (pre/post-formazione) per misurare l'autoefficacia dei docenti e l'engagement degli studenti, e l'analisi osservativa in classe tramite protocolli video VTR, focalizzati su prossemica e paraverbale.

Voce di analisi	Scuola tradizionale	Azione innovativa	Impatto relativo
Cyberbullismo / AI hate	22%	8%	-64%
Linguaggio d'odio	35%	12%	-66%
Successo inclusione	60%	92%	+53%
Benessere emotivo	45%	74%	+64%

Tab. 1: Confronto analitico dei risultati tra scuola tradizionale e azione innovativa immersiva

Il crollo verticale degli indicatori di rischio legati al cyberbullismo (-64%) e ai discorsi d'odio (-66%) attesta come lo spostamento del focus comunicativo sulla dimensione corporea e analogica disinneschi l'escalation dei conflitti verbali. Parallelamente, l'incremento del successo dell'inclusione al 92% dimostra una radicale ristrutturazione del clima sociale d'aula.

4. Piano di azione e cronoprogramma di implementazione istituzionale

La roadmap per integrare l'approccio immersivo nella scuola prevede quattro fasi: l'analisi delle dinamiche di classe con sociogrammi, lo sviluppo delle competenze psicomotorie dei docenti, l'azione laboratoriale non verbale con gli studenti e la direttiva per inserire il metodo nel piano formativo triennale. Questo percorso genera una "rivoluzione del silenzio" in cui il corpo trasforma l'isolamento in legame profondo e incontro umano.

Oltre il Silenzio: l'arte di abitare le parole

Donatella Natalini
Tutor coordinatore - Docente di Lingue e Letterature Straniere Moderne e Sostegno
Università degli Studi della Tuscia - donatella.natalini@unitus.it

1. Il Potere del Silenzio Attivo: Disarmare la Parola

> *"Le parole sono cariche di significati, e spesso di spade. Se non si è capaci di disarmare la propria parola, si finisce per combattere una guerra anche quando si cerca la pace." – Etty Hillesum, scrittrice olandese morta ad Auschwitz (adattamento dal pensiero dei suoi Diari)*

Disarmare il linguaggio non significa rinunciare a parlare, ma privarlo dei termini bellici che creano conflitto, per riscoprire una comunicazione che getti ponti e unisca gli scopi individuali a quelli collettivi. Di fronte all'avvento dell'Intelligenza Artificiale, la nostra dignità non sta nella perfezione tecnica, ma nell'esercizio della *phronesis* (la saggezza pratica)[1]: quell'intreccio di intuito, empatia e giudizio critico che nessun algoritmo può replicare. La vera rivoluzione oggi è socratica: smettere di pretendere risposte preconfezionate e imparare ad abitare l'incertezza e le domande.

2. Perché dobbiamo "disarmare" il linguaggio?

Il disarmo verbale trasforma la comunicazione da strumento di scontro a spazio di incontro attraverso tre pilastri interiori:

- Risposta riflessiva: sostituire l'istinto di difesa con la riflessione.
- Assenza di giudizio: descrivere i propri sentimenti anziché condannare l'altro.
- Forza della vulnerabilità: accettare l'imperfezione per comunicare senza armature retoriche.

  Scegliere la mitezza è un atto di resistenza civile che mira a illuminare anzi-

1 La aristotelica *phronesis* (saggezza pratica), richiede discernimento, intuizione, responsabilità da contrapporre all'efficienza algoritmica dell'IA, in complemento con la *Sophia* (saggezza teorica).

ché colpire. In questo percorso, le pratiche creative verbali (giochi e tecniche linguistiche) offrono gli strumenti pratici: usano la parola come materia plastica per scardinare le abitudini mentali e disinnescare l'aggressività.

3. Tecniche e Pratiche di Comunicazione Creativa

– La tecnica del "Fogging" (appannamento)[2].
  Invece di negare l'attacco o giustificarti, concorda parzialmente con la critica in modo neutro. Questo crea un "vuoto" in cui l'aggressività dell'altro non trova resistenza e "cade".
  • *Esempio:* "Sei sempre il solito disorganizzato!"
  • *Risposta:* "È vero, a volte faccio fatica a seguire un ordine preciso. Cosa suggerisci di fare per questa scadenza?"
  • *Perché funziona:* accetti la critica senza accettare l'insulto, privando l'altro del conflitto che sta cercando.
– Il "dizionario dei sinonimi" (riformulazione).
  Traduci il linguaggio carico di odio o rabbia in termini puramente operativi o emotivi. È come agire da traduttore simultaneo per una persona che parla una lingua "barbara". *L'altro dice:* "Questa idea è una spazzatura totale, non capisci niente!". *Tu riformuli:* "Capisco che sei molto preoccupato per l'efficacia di questa proposta. Quale parte specifica ti sembra più rischiosa?"
– L'uso del silenzio "curioso".
  Invece di rispondere subito, fai una pausa di 3-4 secondi guardando l'altra persona con un'espressione di pacata curiosità (non di sfida). *L'effetto:* il silenzio costringe l'aggressore a riascoltare l'eco delle proprie parole. Spesso, l'imbarazzo del silenzio li spinge a ridimensionare i toni autonomamente.
– La metacomunicazione (uscire dal contenuto)[3].
  Smetti di parlare dell'argomento della discussione e inizia a parlare di come state parlando.
  • *Frase chiave:* "Mi piacerebbe molto risolvere questo problema con te, ma con questi toni faccio fatica a concentrarmi sulle tue ragioni. Possiamo

2 Queste tecniche si inseriscono nel quadro dell'allenamento all'assertività. Il *fogging* ("creare nebbia") e l'uso del silenzio interrompono la "simmetria" del conflitto (la tendenza a rispondere al fuoco con il fuoco).

3 La metacomunicazione permette di spostare il focus di una conversazione dal "merito" (l'oggetto della discussione) al "metodo" (il modo in cui ci si relaziona). Mettere in luce il *come* si sta comunicando disinnesca la trappola emotiva del conflitto.

abbassare il volume?". *Il vantaggio:* sposta l'attenzione dal "merito" al "metodo", rendendo l'altro consapevole del proprio comportamento.
- L'humor "gentile" (da usare con cautela). L'ironia può disinnescare la tensione, purché non sia sarcasmo (che è un'altra forma di aggressione). L'obiettivo è l'autoironia o l'assurdo. *Esempio:* se qualcuno ti urla contro, potresti dire con un sorriso: "Accidenti, se avessi saputo che era un concerto rock mi sarei portato i tappi per le orecchie. Ricominciamo da capo con un volume più da jazz club?"
- Il Mirroring: riflettere a specchio un linguaggio non adeguato.
- Il Cut-up[4]: tecnica resa famosa da William Burroughs che consiste nel tagliare fisicamente un testo (un giornale, una pagina di libro dove ricorrono parole "infuocate") e rimescolare i frammenti per creare un nuovo senso, volto a dirimere le contese.
- Scrittura creativa: un gioco collettivo in cui ogni partecipante scrive una frase sul tema della pace senza vedere cosa ha scritto il precedente, piegando il foglio. Il risultato è un elaborato generato dal caso collettivo.

Bibliografia

Berthoz A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob.
Burroughs W.S., Gysin B. (1978). *The Third Mind*. New York: Viking Press.
Damasio A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
Diamond A. (2000). *Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. Child Development*, *71* (1), 44-56.
Gardner H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
Mortari L. (2020). *La sapienza pratica. Introdurre la phronesis nelle pratiche educative*. Milano: Guerini e Associati.
Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
Rosenberg M.B. (2003). *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla comunicazione nonviolenta*. Reggio Emilia: Esserci Edizioni.

4 Il Cut-up sperimentato da William Burroughs sulla scia del dadaismo, nasce per scardinare il controllo lineare del linguaggio. Applicato ai conflitti, l'atto di tagliare e ricombinare le parole d'odio ne distrugge la sintassi violenta, trasformandole in materia prima inoffensiva e riscritta.

II.4
Youth and hate speech: perceptions, attitudes and action

Miguel-Ángel Ballesteros-Moscosio
Senior Lecturer - University of Seville - miguelanba@us.es

Ana Gómez-Márquez
PhD student - University of Seville - agomez10@us.es

María García-González
PhD student - University of Seville - mgarcia75@us.es

Introduction

Analysing the gap between ethics and action requires an understanding of how young people perceive hate speech in light of their prior mental schemas (Craig and Waldo, 1996), media environments such as social media (Schmid et al., 2022; Madriaza et al., 2025), psychological traits (Papcunová et al., 2023) and the socio-political and cultural context (Navickien et al., 2025; Celuch et al., 2025). The transition from observation to aggression is explained by a 'cycle of violence' fuelled by prior victimisation, emotional difficulties and the normalisation of hatred, which catalyses intergenerational perpetration (Wachs et al., 2022a; Meinck et al., 2025). This process is facilitated by moral disengagement, a deficit in empathy (Wachs et al., 2022c), hatred masked as humour (Askanius, 2021; Schmid et al., 2022) and Social Dominance Orientation (hereinafter SDO), which dehumanises minorities (Bilz et al., 2022; Castellanos et al., 2023). On the other hand, most young people act as passive observers (on the sidelines), influenced by their environment, their personality (Obermaier, 2022; Rudnicki et al., 2022) or the aggressor's validation (Pabian, 2025). In contrast, a positive classroom climate, moral motivation, self-efficacy and media literacy encourage students to confront hostility (Castellanos et al., 2023; Naderer et al., 2023). To bridge the gap between moral disapproval and proactive behaviour, educational intervention must go beyond the mere trans-

mission of values. It is necessary to strengthen empathy and self-efficacy to curb aggression (Chu et al., 2024) and encourage the defence of victims (Shen et al., 2022), using counter-discourse and digital intergroup contact (Markogiannaki et al., 2021; Sportelli et al., 2024). In the face of growing global intolerance and a landscape marked by ideological polarisation, integrated and evidence-based public policies are required (Stummvoll et al., 2025). Within this framework, the aim of the study is to analyse the perceptions and attitudes of young people in their natural environment towards hate speech and hate crimes.

1. Methodology

The research approach of our study is quantitative, non-experimental, and descriptive-correlational in scope.

The sample consists of 2,020 young people living in Spain, aged between 11 and 30. There is a higher proportion of female participants (59.9%), with the remaining 1.6% being participants who did not provide an answer to this question. Almost half of the respondents (43.2%) are from Andalusia, with Seville being the most represented province (35.9%), followed by Madrid (19.9%), Zaragoza (15.9%) and Valencia (13.9%). All participants are currently enrolled students (94.9%), either in Compulsory Secondary Education (52.7%) or post-compulsory university education (30.5%). An *ad hoc* questionnaire comprising 51 closed-ended items was administered; this was validated using Cronbach's alpha coefficient, yielding high internal consistency. The data were analysed using SPSS software (v.29) with non-parametric statistical methods.

2. Results

Social media is the main platform on which violence is normalised. Although 89.7 per cent of respondents believe that hate speech is not exclusive to the internet, they confirm that it is a regular feature on their social media feeds. The most commonly identified forms of hate speech are racism, xenophobia and LGBTphobia (69.9 per cent), followed by misogyny (56.6 per cent), ideological hatred (35.6 per cent), religious hatred (21.2 per cent) and hatred directed at minorities, such as the Roma community (15.4 per cent) or the Jewish com-

munity (8.3 per cent). It is alarming that 15.6 per cent have been exposed to content denying crimes against humanity, and that 31.4 per cent claim to be unaware of the Holocaust, despite this being a compulsory part of the education system under Royal Decree 1467/2007 and Organic Law 2/2006 (LOE). 71.1 per cent agree with the formal definition of hate speech, understood as "a type of hostile and/or humiliating communication directed at individuals and social groups on the basis of their inherent characteristics, with the aim of insulting, degrading or belittling them"; and 62.6 per cent are aware that this contributes to desensitisation and the normalisation of violence, as reflected in the fact that 61.1 per cent recognise the hatred concealed within memes and viral humour. By gender, it is women who demonstrate the greatest awareness of this phenomenon and are its main target audience. With regard to involvement, 55.7 per cent state that they do not engage with this content in order to curb its spread, whilst 25 per cent do not take a stance. In any case, 60.9 per cent of those who have ever engaged with it maintain that this does not reflect their true feelings on the matter, and only 9.4 per cent – generally men – share it out of conviction. Finally, although 56.3 per cent state that they are not influenced by those around them, 15.4 per cent admit to being susceptible to such influence, with women standing out as the group most likely to have participated under social influence.

3. Discussion and conclusions

Social media is the main platform for the consumption and dissemination of hate speech among young people. This format masks its consequences, contributing to desensitisation and the normalisation of the phenomenon (Schmid et al., 2022; Madriaza et al., 2025; Meinck et al., 2025). The most accessible content is of a racist, xenophobic, LGBT-phobic, misogynistic and sexist nature, creating a worrying landscape of intersectional hate, exacerbated by rapid dissemination and digital accessibility. The use of humour or memes downplays the seriousness of the discourse and makes it harder to prevent (Askanius, 2021; Schmid et al., 2022). However, most young people deny participating in its dissemination or claim that, if they did, it does not reflect their true beliefs. The risk persists among males who do justify such behaviour out of conviction, whilst women who participate do so because they are influenced by their social environment. Although exposure to online hate does not vary by gender, women demonstrate a greater understanding of and ability to identify the prob-

lem, which invites reflection on how gender roles shape contrasting attitudes towards hostility (Papcunová et al., 2023). Furthermore, whilst young people recognise hate speech and its implications, there is a serious knowledge gap, as well as denial or ignorance regarding certain crimes against humanity. This historical, political and cultural deficit, combined with the volume of content on social media and a distorted perception of freedom of expression, threatens social cohesion and social justice. In light of this problem, there is an urgent need to create democratic counter-narratives and implement proposals for 'education for resistance' – tasks that are the responsibility of the whole community. Educational institutions must urgently implement preventive, holistic and sustained interventions that reinforce civic values and transform both the individual and society.

References

Askanius T. (2021). On frogs, monkeys, and execution memes: Exploring the humor-hate nexus at the intersection of neo-Nazi and alt-right movements in Sweden. *Television & New Media*, *22*, 147-165. https://doi.org/10.1177/1527476420982234

Castellanos M., Wettstein A., Wachs S., Bilz L. (2023). Direct and indirect effects of social dominance orientation on hate speech perpetration via empathy and moral disengagement among adolescents: A multilevel mediation model. *Aggressive Behavior*, *50* (1), 1-11. https://doi.org/10.1002/ab.22100

Celuch M., Oksanen A., Räsänen P., Costello M., Blaya C., Zych I., Llorent V., Reichelmann A., Hawdon J. (2022). Factors associated with online hate acceptance: A cross-national six-country study among young adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*. https://doi.org/10.3390/-ijerph19010534

Chu X., Zhao Y., Li X., Yang S., Lei Y. (2024). The sense of responsibility and bystanders' prosocial behavior in cyberbullying: The mediating role of compassion and the moderating roles of moral outrage and moral disgust. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *18* (3). https://doi.org/10.5817-/CP2024-3-8

Craig K., Waldo C. (1996). "So, what's a hate crime anyway?" Young adults' perceptions of hate crimes, victims, and perpetrators. *Law and Human Behavior*, *20*, 113-129. https://doi.org/10.1007/BF01499350

Madriaza P., Hassan G., Brouillette-Alarie S., Mounchingam A., Durocher-Corfa L., Borokhovski E., Pickup D., Paillé S. (2025). Exposure to hate in online and traditional media: A systematic review and meta-analysis of the impact of this expo-

sure on individuals and communities. *Campbell Systematic Reviews*, *21*. https://doi.org/10.1002/cl2.70018

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, *106*, de 04/05/2006. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Markogiannaki M., Biniari L., Panagouli E., Thomaidis L., Sergentanis T., Bacopoulou F., Babalis T., Psaltopoulou T., Tsolia M., Martens H., Tsitsika A. (2021). Adolescent perspectives about online hate speech: Qualitative analysis in the SELMA Project. *Acta Medica Academica*, *50* (2), 264-276. https://doi.org/10.5644-/ama2006-124.342

Meinck F., Lu M., Suresh D., Cetin M., Neelakantan L., Hemady C., Franchino-Olsen H., Woollett N., Melendez-Torres G., Gonzalez A., Christofides N. (2025). What are the mechanisms underpinning intergenerational transmission of violence perpetration? A realist review. *Trauma, Violence & Abuse*. https://doi.org/-10.1177/15248380251361468

Naderer B., Wendt R., Bachl M., Rieger D. (2023). Understanding the role of participatory-moral abilities, motivation, and behavior in European adolescents' responses to online hate. *New Media & Society*, *27*, 1774-1794. https://doi.org/-10.1177/14614448231203617

Navickien Ž., Velička V., Suchodolska A. (2025). Youth attitudes towards bullying and hate speech in Lithuania. *Policija i sigurnost*. https://doi.org/10.59245/ps.34.3.3

Obermaier M. (2022). Youth on standby? Explaining adolescent and young adult bystanders' intervention against online hate speech. *New Media & Society*, *26*, 4785-4807. https://doi.org/10.1177/14614448221125417

Pabian S. (2025). Bystanders' perceptions on online hate speech: Investigating the effects of perpetrators' justifications and the bystander's role on bystanders' attitude and prosocial intervention intentions. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. https://doi.org/10.5817/CP2025-4-6

Papcunová J., Marton ik M., Fedáková D., Kentoš M., Bozogá ová M., Moro R., Pikuliak M., Šimko M., Adamkovi M. (2023). Hate speech operationalization: A preliminary examination of hate speech indicators and their structure. *Complex Intelligence Systems*, *9*, 2827-2842. https://doi.org/10.1007/s40747-021-00561-0

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, *266*, de 06/11/2007. https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/11/02/1467/con

Rudnicki K., Vandebosch H., Voué P., Poels K. (2022). Systematic review of determinants and consequences of bystander interventions in online hate and cyberbullying among adults. *Behaviour & Information Technology*, *42*, 527-544. https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2027013

Schmid U., Kümpel A., Rieger D. (2022). How social media users perceive different forms of online hate speech: A qualitative multi-method study. *New Media & Society*, *26* (5), 2614-2632. https://doi.org/10.1177/14614448221091185

Shen Y., Yuan L., Xiong X., Xin T. (2022). Empathy and cyberbystander behavior: The role of moral disengagement. *Current Psychology*, *42* (5), 1-10. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03015-z

Sportelli C., Cicirelli P., Paciello M., Corbelli G., D'Errico F. (2024). "Let's make the difference!" Promoting hate counter-speech in adolescence through empathy and digital intergroup contact. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *35* (1), 1-14. https://doi.org/10.1002/casp.70028

Stummvoll G., Meyer L., Kuschej H. (2025). Hate crime among juveniles in Austria: Survey results from the ISRD-4 study. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, *41* (4), 767-786. https://doi.org/10.1177/10439862251386883

Wachs S., Bilz L., Wettstein A., Wright M., Kansok-Dusche J., Krause N., Ballaschk C. (2022a). Associations between witnessing and perpetrating online hate speech among adolescents: Testing moderation effects of moral disengagement and empathy. *Psychology of Violence*, *12* (6), 403-413. https://doi.org/10.1037/vio0000422

Wachs S., Bilz L., Wettstein A., Wright M., Krause N., Ballaschk C., Kansok-Dusche J. (2022c). The online hate speech cycle of violence: Moderating effects of moral disengagement and empathy in the victim-to-perpetrator relationship. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *25* (4), 223-229. https://doi.org/-10.1089/cyber.2021.0159

Wachs S., Bilz L., Wettstein A., Espelage D. (2023b). Validation of the multidimensional bystander responses to racist hate speech scale and its association with empathy and moral disengagement among adolescents. *Aggressive Behavior*, *49* (5), 447-457. https://doi.org/10.1002/ab.22105

II.5
Libertà presunte: questioni pedagogiche nella società post-alfabetizzata

Enrico Bocciolesi
Professore Associato
Università degli studi di Urbino 'Carlo Bo' – enrico.bocciolesi@uniurb.it

Introduzione

Nel gennaio del 1960 Karl Popper tenne presso la British Academy, la conferenza titolata "On the Sources of Knowledge and of Ignorance", successivamente ripubblicata a introduzione di *Conjectures and Refutations*. Nella sua relazione, il filosofo austriaco, rovescia la questione classica delle "fonti della conoscenza" trasformandola in una riflessione sulle fonti dell'ignoranza. Popper insiste sul carattere congetturale e fallibile del sapere, sottolineando che ogni pretesa fonte di conoscenza è anche un possibile canale di errore, illusione e mistificazione (Popper, 1960/1972). Questa prospettiva acquista oggi una rilevanza pedagogica meritevole di attenzione e da reinterpretare nella società post-alfabetizzata, o della "oralità secondaria" (Ong, 1982), in cui la transizione dalla scrittura all'oralità di ritorno, nel contesto sociale subordinato dai media elettronici, modifica, e ha modificato, profondamente le condizioni del pensiero critico e della partecipazione democratica. La domanda popperiana, da cui parte questa considerazione è: 'come può un'assenza, l'ignoranza, avere delle "fonti"?', la quale ci induce a interrogarci su questioni educative, cognitive, sociali, politiche e tecnologiche attraverso cui l'ignoranza viene distribuita e governata. In questo senso diventa prolifico l'incontro fra la proposta popperiana, e le questioni sollevate da Baldacci in merito all'antropologia pedagogica ad argomentazione di riflessioni preliminari volte alla comprensione dei rapporti con l'IA e i sentieri della pedagogia critica orientata all'emancipazione dai dispositivi egemonici di controllo del sapere (Baldacci, 2024).

1. Fonti e congetture

Popper si propone di mostrare come empirismo e razionalismo classici, pur nella loro opposizione, condividano l'idea che esistano "fonti" privilegiate della conoscenza. Egli contesta entrambi, sostenendo che né l'osservazione né il ragionamento possono funzionare come basi ultime indubitabili: sono invece momenti di un processo di congettura e confutazione, nel quale le ipotesi sempre fallibili vengono continuamente testate e sottoposte a critica (Popper, 1960/1972). L'atteggiamento popperiano di fallibilismo critico, se tradotto in termini pedagogici, implica la necessità di una scuola che metta in scena la natura problematica, storica e rivedibile del sapere, aiutando gli studenti a riconoscere come la stessa ignoranza possa nascere da un eccesso di fiducia nelle proprie certezze.

La prospettiva di Popper trova un arricchimento decisivo nelle ricerche di Burke (2023) sulla storia sociale del sapere e dell'ignoranza. Burke propone di spostare l'attenzione dalle idee astratte alle "pratiche del sapere", mostrando come in ogni epoca siano esistite gerarchie epistemiche, dispositivi di esclusione e forme di censura che definiscono chi può sapere, che cosa è riconosciuto come sapere legittimo e quali ambiti restano non detti, rimossi o deliberatamente oscurati (Burke, 2023).

Nel panorama di una «storia globale dell'ignoranza», la stessa non è solo intesa come non-conoscenza, ma viene interpretata come il risultato di processi di perdita, occultamento, disattenzione selettiva, negazione, processi che rispondono in modo denso a interessi politici, economici e simbolici (Burke, 2024).

In ambito pedagogico ciò chiama in causa la responsabilità tanto dei docenti come della scuola, nel suo essere istituzione educativa, i quali non devono riprodurre queste gerarchie, ma rendere visibili gli spazi di esclusione e le "zone d'ombra" del sapere, ponendo la questione dell'ignoranza come problema di giustizia cognitiva e riscatto sociale (Bocciolesi, 2023).

2. 'Antropologia pedagogica'

La riflessione proposta da Baldacci sull'intelligenza artificiale e l'antropologia pedagogica offre un quadro teorico per comprendere la specificità dell'umano e, di conseguenza, della relazione educativa, in un'epoca segnata da profonde trasformazioni tecnologiche. Baldacci distingue tre paradigmi antropologici –

naturalista, storico-culturale e post-umano – e li mette in tensione con tre diversi modelli di intelligenza: naturale, culturale e artificiale (Baldacci, 2024, pp. 14-18).

Nel paradigma naturalista l'essere umano è considerato principalmente come specie animale, oggetto di indagine biologica ed evoluzionista, mentre il paradigma storico-culturale insiste sulla costituzione dell'umanità attraverso la storia, le pratiche sociali e gli universi simbolici, sottolineando la relatività antiessenzialista dell'"umano" (Baldacci, 2024). Il paradigma post-umano, infine, tematizza il superamento dei confini fra naturale e artificiale, umano e macchina, attraverso le biotecnologie e le forme avanzate di intelligenza artificiale, fino alle ipotesi di ibridazione uomo-macchina (Baldacci, 2024, pp. 14-16).

All'interno di questo quadro, Baldacci sottolinea come l'intelligenza specificamente umana non coincida né con l'intelligenza animale né con l'intelligenza artificiale, ma debba essere intesa come "intelligenza culturale", vale a dire come capacità di fare e comprendere significato all'interno di pratiche storicamente e socialmente situate (Baldacci, 2024; Bruner, 1997). In questa prospettiva l'educabilità è costitutiva dell'antropologia umana: l'uomo è "l'unica scimmia insegnante", l'unico essere che non solo apprende socialmente, ma trasmette intenzionalmente significati ai propri simili, costituendo relazioni educative che non hanno equivalenti nel mondo animale o nelle macchine. Per contrassegnare la soglia che separa la mente umana dalla "Macchina di Turing", Baldacci richiama l'argomentazione di Searle sulla "stanza cinese": una macchina può manipolare simboli formali secondo regole sintattiche, producendo risposte indistinguibili da quelle umane, senza tuttavia comprendere i significati cui tali simboli rinviano (Searle, 1980/1992, cit. in Baldacci, 2024, pp. 21-22). Ciò che manca è la dimensione semantica e intenzionale: la macchina non possiede stati di coscienza o credenze, non ha alcuna esperienza soggettiva di ciò che elabora.

Un punto di convergenza viene individuato anche con Bruner, il quale critica la riduzione computazionale dei processi mentali e insiste sul fatto che la mente umana è caratterizzata dalla capacità di "fare significato", di interpretare le proprie esperienze all'interno di narrazioni e contesti culturali condivisi (Bruner, 1997). Nessuna IA debole può sostituire pienamente questo intreccio semantico, relazionale ed empatico; al massimo può emulare alcune prestazioni (esercizi, spiegazioni standardizzate, simulazioni conversazionali), ma senza disporre di un vero senso comune, di un'esperienza soggettiva del mondo, di un coinvolgimento responsabile nella storia degli allievi (Baldacci, 2024, pp. 25-27).

3. Libertà, critica e antidogmatismo

All'interno di questo panorama con differenti dimensioni di difficoltà, accompagnato da un vertiginoso aumento delle informazioni prodotte, dall'incapacità di discriminare i contenuti individuati e soprattutto dal discernere verità e falsità, temi cari anche a Russell, ci troviamo in una pericolosa zona oscura del sapere e di presunta emancipazione. La presa d'atto delle libertà collettive e individuali, ma soprattutto della necessità di mettere in discussione la supposta indipendenza nelle società della mercificazione e del controllo, oramai rappresentano un agire inevitabile e improcrastinabile. Queste ragioni si ritrovano nel *Manifesto della pedagogia laica*, dove all'interno di un orizzonte politico-costituzionale si richiamano i valori della democrazia, dell'autonomia della cultura, della libertà di pensiero, dell'atteggiamento critico e antidogmatico, del dialogo, della tolleranza e del rispetto reciproco (Baldacci, 2026). La pedagogia laica è chiamata a rendere visibile questa distanza, a formare soggetti in grado non solo di rivendicare diritti formali, ma di interrogare criticamente le condizioni materiali, simboliche e tecnologiche che limitano la loro capacità effettiva di conoscere, giudicare e partecipare.

In una società in cui le libertà percepite (accesso formale all'istruzione, disponibilità di informazioni online) possono nascondere profonde disuguaglianze nelle libertà reali (capacità effettiva di comprendere, criticare, trasformare il mondo), il ruolo dell'insegnante laico diventa quello di rendere visibili tali disallineamenti e di costruire percorsi che rafforzino la capacità degli allievi di usare criticamente le risorse culturali e tecnologiche a loro disposizione (Baldacci, 2026). Una scuola laica e democratica dovrebbe allora formare persone non solo all'uso tecnico degli strumenti digitali, ma anche alla comprensione delle logiche che li governano, dei dati su cui si addestrano, delle esclusioni che comportano, affinché l'IA diventi occasione per ampliare le libertà reali e non per limitarle ulteriormente.

Il nesso fra ignoranza, violenza e discriminazioni emerge con forza quando si considerano le forme di "non-sapere" che legittimano o banalizzano pratiche oppressive. La storia globale dell'ignoranza ricostruita da Burke mostra come l'eliminazione o la marginalizzazione di certi saperi – ad esempio quelli delle minoranze, delle popolazioni colonizzate, dei gruppi subalterni – costituisca una condizione di possibilità per violenze strutturali difficili da riconoscere proprio perché inscritte nelle cornici cognitive dominanti (Burke, 2023).

In questo contesto la pedagogia laica e critica è chiamata a lavorare sull'ignoranza non come vuoto da colmare, ma come effetto di dispositivi di potere da

decostruire. Ciò comporta, ad esempio, la ricostruzione storica delle categorie con cui etichettiamo gli "altri", la problematizzazione delle narrazioni mediatiche su migrazioni, povertà, genere, l'analisi dei curricula scolastici per individuare quali storie, quali autori, quali esperienze vengano sistematicamente escluse.

4. Conclusioni

La riflessione contro la violenza e le discriminazioni passa dunque per una consapevolezza dell'ignoranza, che facilita nel riconoscere ciò che non si sa perché è stato reso socialmente difficile o impossibile da sapere.

Ciò implica, ad esempio, attività educative che mettano a confronto versioni divergenti degli stessi eventi, che analizzino i criteri di selezione delle notizie nei diversi media, che rendano espliciti i confini fra informazione, pubblicità, intrattenimento e propaganda.

Come ricorda Baldacci, dobbiamo avere come riferimento la formazione degli insegnanti come comunità professionali riflessive, capaci di elaborare congiuntamente criteri laici di selezione dei contenuti, strategie di contrasto alle discriminazioni e convenzioni di uso pedagogico dell'IA coerenti con i valori di democrazia, autonomia della cultura e rispetto reciproco (Baldacci et al., 2023; Baldacci, 2026). In questa prospettiva, i contesti educativi, favorendo la comprensione sociale e l'emancipazione, divengono a loro volta dei laboratori in cui si sperimentano forme di convivenza, di deliberazione e di produzione di significato che possano ridurre le forme di ignoranza violenta e promuovere l'emersione di soggettività critiche.

Bibliografia

Baldacci M. (2024). Intelligenza artificiale e antropologia pedagogica. Riflessioni preliminari. *Ricerche Pedagogiche*, 13-30.

Baldacci M. (2026). Manifesto della pedagogia laica – presentazione. *Insegnare. Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti*. https://www.insegnareonline.-com/rivista/scuola-cittadinanza/manifesto-pedagogia-laica-presentazione

Baldacci M., Bocciolesi E., Michelini M.-C., Odini L., Oliverio S. (2023). Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più didattica, 9* (2), 30-50.

Bocciolesi E. (2023). The pedagogy of literacy and the anti-hegemonic factors: Establishing a reflectional purpose focused on social emancipation through internatio-

nal development. In *New approaches to the investigation of language teaching and literature* (pp. 310-322). IGI Global.
Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
Burke P. (2023). *Ignorance: A global history*. New Haven: Yale University Press.
Michelini M.C. (2026). *Educare il pensiero nell'era digitale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Ong W.J. (1982). *Orality and literacy*. London: Routledge.
Östling J., Heidenblad D.L., Olsson L. (2023). *The History of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
Popper K.R. (1960). On the sources of knowledge and of ignorance. *Proceedings of the British Academy, 46*.
Popper K.R. (1972). *Congetture e confutazioni: Lo sviluppo della conoscenza scientifica*. Bologna: il Mulino.

II.6
Banksy. La dimensione interculturale dell'arte pubblica

Alessandra Casalbore
Assegnista di ricerca
Università degli Studi Roma Tre – alessandra.casalbore@uniroma3.it

Introduzione

Nel contesto contemporaneo, caratterizzato da processi di globalizzazione, mobilità umana e crescente pluralismo culturale, la pedagogia è chiamata a ripensare i propri strumenti e le proprie finalità in una prospettiva interculturale. In tale scenario, diventa fondamentale individuare dispositivi educativi capaci di promuovere il dialogo, il riconoscimento reciproco e la costruzione di significati condivisi tra soggetti portatori di differenti identità culturali. Tra questi, l'arte si configura come uno strumento particolarmente efficace, in quanto linguaggio simbolico capace di trascendere le barriere linguistiche e culturali e di attivare forme di comunicazione profonde e inclusive. L'esperienza estetica, infatti, non si esaurisce nella fruizione passiva dell'opera, ma si configura come un processo dinamico e relazionale in cui il soggetto, attraverso il proprio vissuto e la propria sensibilità, partecipa attivamente alla costruzione di senso. Come evidenziato da Dewey (1934), l'opera d'arte si compie pienamente nell'esperienza del fruitore, assumendo un carattere aperto e plurale. In questa prospettiva, l'arte diventa uno spazio privilegiato di incontro tra differenze, favorendo lo sviluppo di competenze empatiche, interpretative e riflessive.

Parallelamente, il concetto di contaminazione culturale, particolarmente evidente nelle pratiche artistiche, offre una chiave di lettura significativa per comprendere i processi di costruzione culturale come esiti dinamici di interazioni e scambi. Come sottolineano Favaro e Luatti (2004), l'arte rende visibile l'intreccio tra elementi originariamente distinti, generando nuove forme di espressione e nuovi orizzonti di significato. In questo senso, essa non solo riflette i mutamenti culturali, ma contribuisce attivamente a produrli.

Alla luce di tali considerazioni, il presente contributo intende esplorare il

ruolo dell'arte come dispositivo educativo nella prospettiva interculturale, analizzandone le potenzialità in termini di mediazione, inclusione e costruzione di una cittadinanza plurale. In particolare, si cercherà di mettere in evidenza come le pratiche artistiche possano favorire processi di dialogo interculturale e sostenere lo sviluppo di una pedagogia attenta alle differenze, capace di valorizzarle come risorsa e non come ostacolo o minaccia.

1. Arte urbana, intercultura e cittadinanza globale

Un esempio particolarmente significativo di lettura interculturale dell'opera d'arte è offerto dalla produzione di Banksy, artista britannico anonimo attivo a partire dagli anni Novanta nella scena underground di Bristol. Le sue opere, realizzate prevalentemente attraverso la tecnica dello *stencil* nello spazio urbano, si distinguono per una forte carica satirica e per un linguaggio visivo immediato, finalizzato a denunciare criticamente fenomeni quali la guerra, il consumismo, le disuguaglianze sociali e le forme di controllo esercitate dal potere.

Nella prospettiva di Banksy, l'arte si configura innanzitutto come un atto pubblico e sovversivo: una pratica che si sottrae ai circuiti istituzionali per collocarsi nello spazio urbano, rendendosi accessibile a un pubblico ampio e non specialistico. In tal senso, la *street art* assume la funzione di linguaggio diretto, capace di intercettare le persone nella quotidianità e di attivare processi di riflessione critica. Anche l'anonimato dell'artista si configura come uno spazio di libertà, che consente l'espressione di posizioni di denuncia senza essere assorbite nelle logiche del sistema dominante.

Lo spazio pubblico acquisisce così una duplice valenza: da un lato luogo di esercizio del potere, dall'altro ambito potenziale di trasformazione e resistenza. In questa prospettiva, l'opera di Banksy può essere letta in chiave freiriana: l'arte urbana problematizza la realtà, rende visibili le condizioni di oppressione e disuguaglianza e, lungi dall'offrire risposte preconfezionate, sollecita interrogativi, promuovendo processi di coscientizzazione. Lo spettatore cessa di essere un soggetto passivo per diventare parte attiva del processo interpretativo, chiamato a "leggere il mondo" in maniera critica.

La *street art* si configura, pertanto, come una forma di educazione non formale, in opposizione alla "pedagogia bancaria" descritta da Paulo Freire, fondata su una trasmissione unidirezionale del sapere. Al contrario, essa favorisce un apprendimento dialogico, partecipativo e situato, in cui il sapere si costruisce attraverso l'interazione con l'esperienza e con il contesto sociale.

In una prospettiva di pedagogia interculturale, l'arte urbana attraversa confini culturali e linguistici, mettendo in dialogo differenze, conflitti e narrazioni plurali. Essa contribuisce allo sviluppo di una sensibilità aperta all'alterità e al riconoscimento della complessità delle dinamiche sociali contemporanee. Al contempo, in una prospettiva di cittadinanza globale, le opere di Banksy evidenziano le interdipendenze planetarie, collegando eventi locali a dinamiche globali e stimolando una presa di coscienza rispetto alle responsabilità individuali e collettive.

In tal senso, Banksy può essere considerato un esempio emblematico di pedagogia visiva: un'arte che educa allo sguardo critico, promuove consapevolezza sociale ed etica e contribuisce alla formazione di cittadini attivi e responsabili.

2. Un esempio: "Birds of a Feather"



Fig. 1: "Birds of a Feather", 2014, Banksy, Clacton-on-Sea, Inghilterra

L'opera *Birds of a Feather*, realizzata da Banksy nel 2014 a Clacton-on-Sea, si presenta come una potente metafora visiva delle dinamiche di esclusione e discriminazione che attraversano le società contemporanee. Attraverso un linguaggio immediato e accessibile, l'artista mette in scena il confronto tra un gruppo di piccioni e un pappagallo, costruendo una narrazione visiva che richiama temi quali xenofobia, razzismo e paura dell'alterità.

Dal punto di vista formale, il contrasto cromatico costituisce uno degli elementi centrali dell'interpretazione. I piccioni sono rappresentati con tonalità

scure e spente, che evocano simbolicamente malvagità, chiusura, ingiustizia e degrado morale. Al contrario, il pappagallo si distingue per colori chiari e vivaci, associati a bellezza, purezza ed equità. Tale inversione simbolica rompe stereotipi consolidati, suggerendo come ciò che viene percepito come "altro" o "diverso" possa essere portatore di valore positivo, mentre il gruppo dominante può incarnare atteggiamenti regressivi e discriminatori.

Un ulteriore elemento significativo è dato dalle dimensioni corporee: i piccioni appaiono più grandi e voluminosi, evidenziando una posizione di forza e predominanza, mentre il pappagallo, più piccolo, rimanda a una condizione di vulnerabilità e marginalità. Questa asimmetria visiva diventa metafora delle relazioni di potere che caratterizzano le società contemporanee, in cui il gruppo maggioritario esercita forme di pressione e controllo sulle minoranze.

La collocazione spaziale dei soggetti introduce tuttavia un elemento di tensione interpretativa: tutti gli uccelli si trovano sullo stesso piano, senza gerarchie spaziali evidenti. Questa scelta compositiva può essere letta come un richiamo all'uguaglianza originaria tra gli esseri viventi e alla possibilità di una convivenza fondata sull'equità e sul riconoscimento reciproco. La normalizzazione della compresenza sottolinea come le differenze non implichino necessariamente disuguaglianza.

Particolarmente rilevanti risultano anche gli sguardi e le posture. I piccioni assumono un atteggiamento compatto e intimidatorio, rafforzato da scritte offensive (come "*go back to Africa*"), che esplicitano una logica di esclusione e rifiuto. Il pappagallo, invece, pur essendo oggetto di aggressione simbolica, è orientato verso un "oltre": la postura e la direzione dello sguardo suggeriscono una forma di resistenza e autodeterminazione, che si oppone alla pressione del gruppo.

In una prospettiva interculturale, l'opera può essere letta come una critica alle dinamiche di costruzione dell'"altro" e alla retorica della paura che alimenta atteggiamenti discriminatori. Banksy invita lo spettatore a problematizzare i meccanismi attraverso cui si definiscono appartenenze e differenze, mostrando come l'identità dominante si costruisca spesso attraverso l'esclusione.

Coerentemente con una lettura di matrice freiriana, l'opera non fornisce soluzioni, ma attiva un processo di riflessione critica: lo spettatore è chiamato a interrogarsi sulle proprie rappresentazioni e sui propri pregiudizi, diventando parte attiva del processo interpretativo. In questo senso, *Birds of a Feather* si configura come uno strumento di pedagogia visiva e interculturale, capace di promuovere coscientizzazione, empatia e responsabilità sociale.

3. Perché educare all'arte?

L'arte, in particolare nella forma della *street art*, si configura come un linguaggio accessibile e inclusivo, rivolto a un pubblico ampio e non specialistico. In questo senso, essa diventa un vero e proprio spazio di mediazione interculturale, capace di attraversare confini linguistici e culturali. La sua dimensione globale la rende universalmente fruibile, sia per le tematiche affrontate sia per l'ampiezza del pubblico a cui si rivolge.

Le opere di Banksy, in particolare, non nascono mai in modo casuale, ma si radicano in contesti storici e socio-politici specifici. Nel caso di *Birds of a Feather*, l'intervento si inserisce in un contesto elettorale in cui il tema dell'immigrazione occupava un ruolo centrale nel dibattito politico, soprattutto nelle retoriche della destra, che lo presentavano come problema prioritario. Tuttavia, la forza del linguaggio visivo di Banksy risiede proprio nella capacità di trascendere il contesto locale e contingente, ampliando la riflessione a una dimensione globale.

Attraverso immagini semplici ma estremamente evocative, l'artista riesce a trasformare una situazione specifica in una critica universale alle dinamiche di esclusione, discriminazione e costruzione dell'alterità. In questo modo, l'opera si presta a essere letta e interpretata in diversi contesti culturali, stimolando un dialogo che va oltre il luogo e il tempo della sua realizzazione.

Saper leggere e interpretare l'arte in questa prospettiva significa educare a un pensiero libero, critico e dialogico, capace di mettere in discussione stereotipi e pregiudizi. L'arte diventa così uno strumento educativo fondamentale per promuovere consapevolezza, responsabilità e apertura verso l'altro.

In tal senso, assumono un significato ancora più profondo le parole di Gianni Rodari: "Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo". Questa affermazione richiama il valore emancipativo dell'arte, intesa come pratica capace di liberare il pensiero, sviluppare l'immaginazione e contrastare ogni forma di omologazione e dominio culturale.

Bibliografia

Dewey J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company (trad. it. Arte come esperienza, Aesthetica, Milano, 2020).

Favaro G., Luatti L. (Eds.). (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.

Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi.* Torino: Gruppo Abele.

Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

II.7
Nominare per contrastare: un'esperienza didattica di problematizzazione del linguaggio d'odio e delle sue radici culturali

Barbara Centrone
Dottoranda
Università degli Studi Roma Tre - barbara.centrone@uniroma3.it

1. Linguaggio d'odio e responsabilità educativa nel contesto italiano

Il linguaggio d'odio attraversa spazi digitali e interazioni in presenza, entrando precocemente nella vita scolastica attraverso insulti, etichette e repertori stereotipati riferiti a caratteristiche reali o attribuite (Dal Fovo, 2025; Crescenza et al., 2024). Non si tratta di piani separati: «i fenomeni d'odio sono "onlife" (Floridi, 2017), ossia spesso caratterizzati da una continua ibridazione tra online e offline» (Crescenza et al., 2024, p. VIII), entro la quale parole e rappresentazioni vengono riprese e rinegoziate. I discorsi d'odio, soprattutto quelli fondati sul genere e sull'orientamento sessuale, costituiscono forme pervasive di violenza simbolica e relazionale: la loro rilevanza educativa non risiede soltanto nell'offesa, ma nella capacità di rendere ordinarie gerarchie e discriminazioni (Paz et al., 2020).

L'hate speech va inteso come pratica discorsiva di potere inscritta in sistemi sociali e culturali che orientano la produzione di significato: «quando si parla di hate speech, non ci si possa concentrare soltanto sull'esito finale dell'azione linguistica offensiva, ma sull'intero sistema valoriale, culturale, sociale, etc. che orienta la scelta delle parole» (Di Furia et al., 2024, p. 314). Come atto di subordinazione, interviene entro rapporti già gerarchizzati, classificando alcuni soggetti come inferiori e consolidando sistemi di oppressione. In termini foucaultiani, la produzione del discorso è regolata da procedure che selezionano ciò che può essere detto, da chi e con quale autorità (Foucault, 2004): il lessico discriminatorio agisce come dispositivo linguistico di potere, delimitando il dicibile e distribuendo posizioni di normalità e devianza.

Questa trama si colloca entro una cornice politica problematica. ILGA-Europe (2026) segnala per l'Italia lacune nella tutela contro crimini e discorsi d'odio fondati sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere, insieme a violenze omolesbobitransfobiche e attacchi all'educazione sessuale e affettiva e al linguaggio inclusivo. Le retoriche ostili alle soggettività LGBTQIA+ si intrecciano con la mobilitazione anti-gender, che connette attori religiosi, politici e movimenti sociali e trasforma la scuola in terreno di conflitto (Prearo, 2024). Nel monitoraggio della campagna elettorale del 2022, il 9% dei contenuti politici esaminati risultava offensivo, discriminatorio o classificabile come hate speech e fra i bersagli figurava la comunità LGBTQIA+ (Amnesty International, 2022[1]). Il dato non dimostra un rapporto causale con il linguaggio giovanile; consente però di interrogare come la legittimazione pubblica di espressioni discriminatorie allarghi l'area del dicibile e renda tali repertori disponibili nelle interazioni fra pari.

La prevenzione richiede interventi educativi precoci che promuovano consapevolezza delle parole, rispetto delle differenze, empatia, capacità di opposizione e uno sguardo critico sui discorsi che alimentano discriminazione e odio (Crescenza, 2025): il mero divieto sposta il lessico in spazi meno accessibili agli adulti, lasciandone intatte le radici. Occorre riconoscere le norme incorporate nelle parole, ricostruirne la storia e discuterne gli effetti (Dal Fovo, 2025), attraverso un linguaggio capace di «aprire, problematizzare, non chiudere e normare» (Gheno, 2023, p. 64).

La Scuola non è spettatrice neutrale dei processi che producono odio: ha la responsabilità democratica di prevenirli e contrastarli. Ciò implica trasformare le parole discriminatorie già circolanti tra pari in oggetto di analisi collettiva, rendendo visibili le norme e le gerarchie che le sostengono. In questa responsabilità si inscrive l'esperienza qui presentata: non vietare soltanto, ma educare a riconoscere, interrogare e disinnescare il potere dell'odio.

2. Il laboratorio "Linguaggio d'odio senza ipocrisie"

Il laboratorio «Linguaggio d'odio senza ipocrisie» è stato da me progettato e condotto nel 2025 in cinque scuole secondarie, tre istituti tecnici, un liceo artistico e un liceo scientifico, nelle province di Roma, Padova, Foggia e Rieti,

1 https://www.amnesty.it/barometro-dellodio-elezioni-2022/

talvolta come intervento isolato, talvolta come parte di percorsi più ampi dedicati alla prevenzione del bullismo omolesbobitransfobico da me condotti sotto richiesta di insegnanti/dirigenti scolastici.

Il titolo è stato elaborato a partire dalla riflessione di Bianchi (2017, p. 30) secondo cui dinanzi al linguaggio d'odio anche l'istituzione scolastica deve ricordare che «il silenzio si trasforma in complicità». Esso costituisce già il primo dispositivo pedagogico dell'incontro: prima di illustrare la consegna, chiedo alle studentesse e agli studenti che cosa significhi essere «ipocriti» e quali aspettative produca quella formulazione. Il confronto iniziale rende esplicito il patto su cui si fonda il laboratorio: non è possibile interrogare il linguaggio d'odio condannandolo soltanto in astratto, come se le parole che lo compongono fossero esterne alla scuola e alle relazioni che la attraversano.

La classe viene suddivisa in gruppi di tre-cinque persone, ciascuno dei quali può utilizzare un foglio o un telefono cellulare. La consegna, proiettata in aula, recita: «Scrivi un elenco di tutte le parole, frasi, epiteti usati per descrivere, chiamare o insultare una persona sulla base del genere, dell'orientamento sessuale e della disabilità». Alla lavagna vengono predisposte cinque colonne: «donna», «uomo», «ragazzo omosessuale», «ragazza omosessuale», «persona con disabilità».

Terminata la produzione, sospendo esplicitamente una delle regole implicite più salde dello spazio scolastico: le parolacce non si dicono. Con gli insegnanti presenti, dichiaro di sancire una sorta di *amnistia linguistica*, circoscritta al tempo dell'attività: spiego che sarebbe ipocrita parlare di linguaggio d'odio senza nominarlo, perché quelle parole sono già state ascoltate, lette, pronunciate o ricevute, circolano sui muri, durante la ricreazione e negli ambienti digitali. Un'azione educativa che pretenda di contrastarle senza metterle sul tavolo rischia di trasformare la censura in rimozione e il divieto in una rassicurante finzione. Per sciogliere l'imbarazzo, comincio a pronunciarne alcune io stessa: «mignotta, zoccola, poi?». La persona da poco presentata dalla dirigenza attraverso il curriculum universitario e parole di elogio infrange deliberatamente il registro atteso, e questo desta stupore: «Le diciamo, le ascoltiamo, le leggiamo, le riceviamo, le scriviamo. Vietarle a scuola, senza discuterle, non le ha fatte sparire. Allora parliamone, tiriamole fuori». Gli studenti iniziano così a leggere i termini raccolti; io li trascrivo alla lavagna, verificando quanti gruppi abbiano indicato ciascuna parola e riportandone la frequenza (*Fig. 1*).

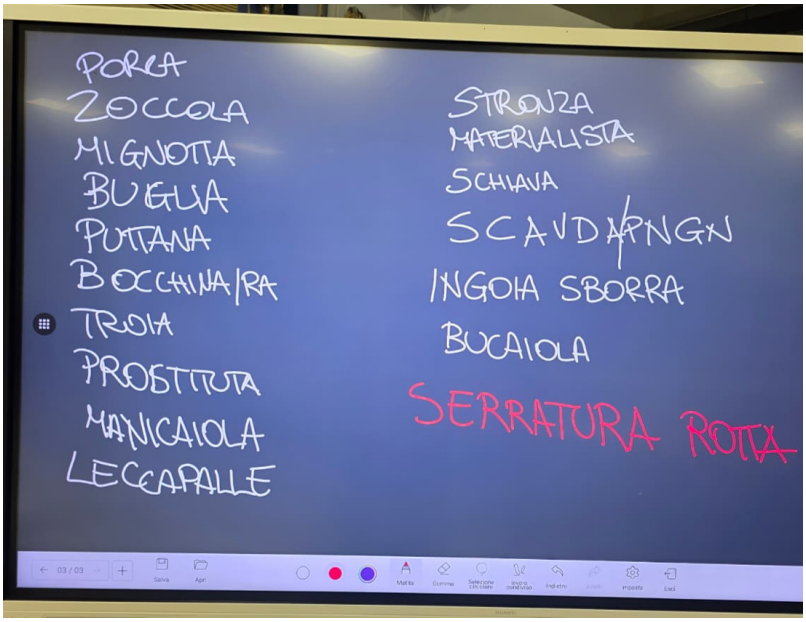


Fig. 1: Lavagna durante la prima fase del Laboratorio

Quando il quadro è completo, chiedo che cosa risulti visibile. In tutti gli incontri, la prima osservazione ha riguardato la sproporzione tra gli insulti rivolti alle donne e quelli rivolti agli uomini, nonché la concentrazione dei primi nel campo semantico della sessualità. Da questa constatazione prende avvio un'analisi categoriale costruita insieme, attraverso la quale ricostruire l'etimologia, la storia e gli usi culturali di alcuni vocaboli, ma soprattutto interrogare ciò che essi fanno nelle relazioni: chi espongono al giudizio, quali comportamenti rendono sorvegliabili, quali confini contribuiscono a mantenere. In tutte e cinque le occasioni, le studentesse socializzate al femminile hanno condiviso con particolare intensità esperienze personali legate a parole d'odio ricevute. I loro racconti hanno sottratto gli insulti alla presunta leggerezza dello «scherzo», rendendone visibili le conseguenze sull'immagine di sé, sulle relazioni e sul sentimento di sicurezza. Per molti studenti socializzati al maschile, ascoltare le compagne raccontare il peso di espressioni pronunciate «senza pensarci», per gioco o per frustrazione, ha rappresentato un passaggio decisivo: la possibilità di comprendere che l'intenzione di chi parla non esaurisce gli effetti di ciò che viene detto e che la violenza linguistica continua a operare anche quando è normalizzata o minimizzata dal gruppo.

Il lavoro prosegue con le parole riferite all'orientamento sessuale[2]. Un elemento ricorrente riguarda la quasi totale coincidenza, nel caso delle donne, tra il termine descrittivo e quello ingiurioso: «lesbica» è spesso l'unica parola indicata e la denominazione stessa viene fatta funzionare come insulto. Per l'omosessualità maschile emergono invece repertori molto più estesi; diversi termini compaiono anche nella colonna dedicata agli insulti rivolti genericamente a un uomo. Questa sovrapposizione consente di chiedere perché «frocio» dovrebbe insultare un uomo, se rimanda al suo presunto orientamento sessuale. Le risposte aprono uno spazio per distinguere sesso assegnato alla nascita, identità di genere, orientamento sessuale ed espressione di genere, distinzione che, nei cinque incontri, non risultava inizialmente chiara a tutte e tutti. Soprattutto, permettono di interrogare il presupposto per cui un uomo omosessuale sarebbe «meno uomo» e di riconoscere la funzione disciplinante dell'omofobia nei confronti dell'intero gruppo maschile, non soltanto delle persone omosessuali.

Pur senza attribuire a un corpus circoscritto una rappresentatività che non possiede, alcune ricorrenze attraversano i diversi incontri. L'epiteto omofobico rivolto ai ragazzi funziona come dispositivo di sorveglianza della maschilità (Di Grigoli, 2025): sanziona l'*effeminatezza*, la vulnerabilità e ogni scarto rispetto alla mascolinità egemonica, rafforzando con un unico movimento la gerarchia tra maschile e femminile e quella tra eterosessualità e omosessualità (Burgio, 2020).

Sul versante *femminile*, la quantità degli epiteti e la loro concentrazione nel campo semantico della sessualità restituiscono un ordine patriarcale che sottopone i corpi e i comportamenti delle donne a giudizio morale; la parola «lesbica», usata insieme come denominazione e offesa, mostra come persino la possibilità di nominarsi possa essere catturata dal dispositivo stigmatizzante.

Queste ricorrenze attraversano anche le pratiche quotidiane di autorappresentazione e ricerca del riconoscimento: «le norme e le aspettative complesse e contraddittorie che investono i corpi segnati dal genere non sono scomparse, ma continuano a regolare la partecipazione di ragazze e ragazzi alla produzione

2 Il medesimo procedimento è stato applicato anche alle parole utilizzate per nominare, descrivere o insultare le persone con disabilità. Tuttavia, per ragioni di spazio, non è possibile restituire in questa sede la ricchezza dei materiali emersi né svilupparne un'analisi adeguata. La presentazione e la discussione di questa parte dell'esperienza laboratoriale, particolarmente significativa per comprendere la persistenza e la normalizzazione del linguaggio abilista nei contesti scolastici, saranno pertanto oggetto di un successivo contributo.

culturale digitale e all'autorappresentazione» (Farci, Scarcelli, 2024, tda, p. 108).

A partire dagli esempi e dagli aneddoti proposti dalle classi, vengono introdotti i concetti di omosocialità, mascolinità tossica, cisnormatività ed eteronormatività (Rich, 2003), non come mere definizioni da apprendere, ma come strumenti per nominare e analizzare pressioni già esperite. Il confronto conduce a ricostruire il repertorio del *vero uomo*: «deve avere, o almeno ostentare, una vita sessuale attiva» afferma una ragazza calcando su *ostentare*; dissimulare la vulnerabilità, oggettificare le donne, aderire a codici estetici e comportamentali ritenuti desiderabili; «dimostrare di non essere effemminato» -dichiara S., omosessuale o fragile.

Il laboratorio giunge così a questioni che eccedono il lessico offensivo e riguardano la libertà di espressione di sé, l'autodeterminazione, il bisogno di appartenenza e il prezzo dell'accettazione nel gruppo. I ragazzi raccontano la fatica di sottrarsi a dinamiche che pure riconoscono come oppressive, il timore di non essere accolti dai coetanei dello stesso sesso e la difficoltà di parlare di sé senza essere esposti al giudizio, alla derisione o alla competizione.

Il linguaggio d'odio si presenta allora per ciò che è: non una raccolta di parole proibite, ma una tecnologia quotidiana di controllo (Foucault, 2004), attraverso cui il gruppo premia la conformità, punisce gli scarti e restringe, per tutte e tutti, il campo delle vite dicibili e praticabili[3].

3. Conclusioni

Adottare una prospettiva crip (Centrone, 2025) ha significato mettere in discussione la verticalità della relazione formativa e l'ipocrisia di un potere adulto che censura il linguaggio d'odio e considera così esaurita la propria responsabilità educativa. Il laboratorio muove dal presupposto opposto: non occultare le parole, ma partire dalle esperienze delle persone studenti per co-costruire strumenti di analisi critica. L'analisi categoriale è stata condotta in forma partecipata, intrecciando i saperi situati del gruppo con concetti delle scienze sociali

3 Per ragioni di spazio, non è possibile sviluppare un'analisi estesa dei materiali prodotti nelle cinque esperienze. Si è scelto, pertanto, di privilegiare la descrizione del dispositivo laboratoriale, così da favorirne la ripresa in altri contesti. «Linguaggio d'odio senza ipocrisie», sperimentato anche in ambito universitario con insegnanti in formazione, si è mostrato trasferibile tra età e contesti differenti.

e con il pensiero di Foucault, Rich e McRuer, per rendere visibile come il potere disciplini corpi, desideri ed esistenze. Nella prospettiva dei Crip Studies (ivi), l'abilismo non è solo la discriminazione delle persone disabili, ma la matrice ordinatrice da cui derivano cis-eteronormatività, razzismo, transfobia, omofobia e grassofobia. Il sistema dell'abilità obbligatoria gerarchizza i corpi in base alla loro aderenza a standard culturalmente costruiti di funzionamento, autonomia, produttività, capacità riproduttiva e conformità identitaria; stabilisce così chi possa essere riconosciuto come pienamente umano e chi, perché meno performante o non conforme, venga sospinto ai margini dell'umano e sottoposto a normalizzazione, invisibilizzazione o esclusione (Bocci e Straniero, 2020). La funzione pedagogica del laboratorio consiste nel fornire le "matite" concettuali con cui connettere esperienze, teorie e fenomeni distinti, ma riconducibili a uno stesso macrosistema di regolazione naturalizzato e reiterato nelle pratiche quotidiane.

Restano, allora, interrogativi che non possono essere consegnati alla rassicurante finzione della neutralità: chi decide quali parole possano entrare a scuola, quali esperienze siano degne di ascolto e quali soggettività possano divenire conoscibili? In un'Italia in cui la legge 9 giugno 2026, n. 104 subordina al consenso informato preventivo la partecipazione alle attività scolastiche riguardanti temi attinenti alla sessualità – disposizione suscettibile di investire anche i percorsi di prevenzione del bullismo omolesbobitransfobico – la possibilità di riproporre questo laboratorio assume un significato apertamente politico.

L'auspicio è che venga raccolto da insegnanti e persone impegnate nella ricerca che ricordino la funzione pubblica e partigiana del proprio mestiere: non per imporre una verità, ma per rifiutare la neutralità dinanzi alle gerarchie che producono stigma, silenzio e violenza. I materiali relativi alla disabilità e un'analisi più ampia dell'esperienza saranno oggetto di contributi successivi; resta qui una consegna: continuare a nominare ciò che il potere preferirebbe lasciare innominato, facendo della scuola non il luogo in cui il conflitto viene censurato, ma quello in cui si costruiscono collettivamente gli strumenti per riconoscerlo, attraversarlo e trasformarlo. Perché educare alla resistenza significa, anzitutto, avere il coraggio di scegliere da quale parte stare.

Bibliografia

Amnesty International (2022). *Barometro dell'odio. Elezioni politiche 2022*. Roma: Amnesty International – Sezione Italiana.

Bianchi C. (2017). Linguaggio d'odio, autorità e ingiustizia discorsiva. *Rivista di estetica*, 64, 18-34. https://doi.org/10.4000/estetica.2059

Bocci F., Straniero A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrE-Press.

Centrone B. (2025). I Crip Studies. In E. Valtellina (Ed.), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies* (pp. 399-414). Torino: UTET Università.

Commissione "Jo Cox" sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio. (2017). *Relazione finale*. Roma: Camera dei deputati, XVII Legislatura.

Crescenza G. (2025). Formare insegnanti alla diversità e alla cittadinanza attiva. Strategie pedagogiche per contrastare la violenza e i discorsi d'odio. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *15* (1), 35-52.

Crescenza G., Pasta S., Zizioli E. (2024). I discorsi d'odio e le manifestazioni della violenza. Prospettive pedagogiche e risposte educative nel tempo dell'imprevedibile. *QTimes webmagazine – Journal of Education, Technology and Social Studies*, *16* (4), VI-XX.

Dal Fovo E. (2025). Nominare l'innominabile a scuola. La potenza del linguaggio tra risignificazione e attivazione emotiva. *Romanica Cracoviensia*, *25* (2), 151-159. https://doi.org/10.4467/20843917RC.25.034.22746

Di Furia M., Centrone B., Rizzi A., Traetta L. (2024). Interpretare e contrastare i discorsi d'odio: una prospettiva intersezionale. *QTimes webmagazine – Journal of Education, Technology and Social Studies*, *16* (4), 298-318. https://doi.org/10.-14668/QTimes_16424

Di Grigoli A.R. (2025). *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*. Milano: FrancoAngeli.

Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.

Foucault M. (2004). *L'ordine del discorso e altri interventi*. Torino: Einaudi.

Gheno V. (2023). Linguaggio ampio: una possibile strada verso la convivenza delle differenze. In I. Biemmi (Ed.), *Quanti generi di diversità? Promuovere nuovi linguaggi, rappresentazioni e saperi per educare alle differenze e prevenire l'omofobia e la transfobia* (pp. 57-68). Firenze: Firenze University Press; Siena: USiena Press.

ILGA-Europe. (2026). *Annual review of the human rights situation of lesbian, gay, bisexual, trans, and intersex people covering the period of January to December 2025: Italy*. https://www.ilga-europe.org/report/annual-review-2026/

Paz M.A., Montero-Díaz J., Moreno-Delgado A. (2020). Hate Speech: A Systematized Review. *SAGE Open*, *10* (4), 2158244020973022. https://doi.org/10.1177/-2158244020973022

Prearo M. (2024). *Anti-Gender Mobilizations, Religion and Politics: An Italian Case Study*. London: Routledge.

Rich A.C. (2003). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence (1980). *Journal of Women's History*, *15* (3), 11-48. https://doi.org/10.1353/jowh.2003.0079

II.8
Per una *Cartografia della scena discorsiva*: discorsi d'odio, interpellazione ideologica e supervisione pedagogica

Alessandro D'Antone
Ricercatore Tenure Track - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia - alessandro.dantone@unimore.it

Introduzione

I discorsi d'odio[1] vengono sovente affrontati come enunciati offensivi o deviazioni da correggere attraverso un richiamo a valori condivisi. Tuttavia, una pedagogia autenticamente critica (Catarci, 2016; Backer, 2022; Conte, 2023) esige un diverso punto d'attacco per meglio dissodarne la problematicità (Baldacci, 2026).

L'*hate speech* va assunto, crediamo, come *pratica discorsiva*[2].

Infatti, esso non esprime soltanto un contenuto ostile ma *produce posizioni* tramite forme di riconoscimento e di esclusione.

Il problema pedagogico, pertanto, è *altro* rispetto alla censura o al moralismo, giacché esso attiene alla *scena* (Antonacci, Cappa, 2001) istituzionale che consente all'odio di esprimere una propria effettualità.

In una prospettiva siffatta proporremo l'esercizio della *Cartografia della scena discorsiva*. In esso il discorso d'odio diviene intelligibile solo ove ricondotto alla struttura che lo sostiene. *Cartografare la scena* significa, dunque, sottrarre l'epi-

1 Sul tema dei discorsi d'odio in ambito pedagogico, con particolare attenzione alle risposte educative, alla cittadinanza democratica, all'educazione digitale e alla responsabilità formativa, si vedano preliminarmente: Crescenza, Pasta, Zizioli, 2024; Paiano, 2023; Santerini, 2019; Tramma, Brambilla, 2019.

2 Con "pratica discorsiva" non intendiamo l'uso linguistico di un enunciato, ma una forma di produzione sociale regolata da procedure di selezione e circolazione. Il discorso va dunque considerato nella sua materialità istituzionale e nei suoi effetti, poiché organizza posizioni e delimita quanto possa essere detto (Foucault, 1971/1979, p. 9). In termini pedagogico-critici, l'*hate speech* indica ove si possa prendere parola e quali soggetti possano essere esposti senza che la scena venga percepita come problematica.

sodio alla propria immediatezza presentista (De Giorgi, 2025; D'Antone, 2026) e trasformarlo, finalmente, in oggetto di analisi pedagogica.

Prima, però, riteniamo importante un chiarimento cursorio sul rapporto tra *ideologia* e *educazione*[3].

1. Breve nota: discorsi d'odio e interpellazione ideologica

L'*ideologia* non rappresenta un insieme di opinioni separabile dalla prassi (Marx, Engels, 1991; D'Antone, 2025). Al contrario, concerne il modo in cui i soggetti vivono il proprio rapporto *immaginario* con le condizioni *reali* di esistenza tramite *materializzazione* in apparati, rituali e dispositivi (Althusser, 1965/1972; 1995/1997). Il discorso d'odio, così, non si limita a *nominare*[4] un bersaglio poiché lo *interpella*. Ovvero:

– chiama i soggetti a occupare posizioni determinate;
– produce un "noi" minacciato e un "loro" eccedente;
– istituisce una grammatica affettiva e normativa fondata sul riconoscimento.

L'esigenza della *Cartografia* nasce dal bisogno di rendere visibile tale struttura (Massa, 1986).

2. La *Cartografia della scena discorsiva*

L'esercizio muove da un episodio reale[5] e il gruppo viene invitato a ricostruire la scena entro cui il discorso ha operato. Poi si disegnano sei posizioni:

3 La problematica, assai vasta e significativa nel dibattito pedagogico italiano, non potrà essere pienamente affrontata in questo contributo per motivi di opportunità. Ci permettiamo di rimandare al nostro *Oltre l'inclusione* (Bianchi, D'Antone, 2024) per un'analisi preliminare.

4 Per Claudia Bianchi (2024) l'odio ha effetto nella misura in cui rende plausibili atteggiamenti discriminatori, ma anche perché riduce l'efficacia pragmatica del soggetto colpito (*ibidem*). L'ingiustizia discorsiva, scrive l'autrice, consiste nel vedersi sottrarre *ab origine* la possibilità di parlare con pari forza pubblica.

5 A titolo d'esempio: una battuta razzista, un *meme* sessista, una frase omofobica, un commento svalutante verso un gruppo, una dinamica di propaganda o una *shitstorm* sui *social media*, etc.

– chi ha parlato;
– chi è stato il bersaglio;
– chi ha riso o mostrato adesione;
– chi ha taciuto;
– chi disponeva di un'autorità formale;
– quale pubblico era evocato o presupposto.

Tale scelta impedisce di ridurre il discorso alla relazione interpersonale e costringe a considerare i soggetti entro la struttura che li sottende (la matrice *transindividuale* della scena – Morfino, 2022), cioè a dire:

– chi convalida;
– chi assiste;
– chi potrebbe intervenire;
– chi resiste;
– i diversi oggetti per cui il discorso si esprime.

La seconda fase dell'esercizio introduce alcune domande-guida:

– chi viene autorizzato?
– chi viene ridotto al silenzio?
– quale "noi" viene costruito?
– quale "loro" viene prodotto?
– dove si concentra il potere?

Tali domande consentono di comprendere i rapporti fra le posizioni in gioco (Fig. 1).

Il *silenzio*, per esempio, non coincide con una forma di neutralità, poiché può indicare paura o dipendenza dall'autorità ma anche *segreto* o *incistamento* dovuto al portato angoscioso della situazione (Roussillon, 1988/2011, p. 193).

La posizione dell'*autorità*, pertanto, richiede attenzione. In qualsiasi contesto educativo essa può intervenire o omettere l'intervento, configurandosi in termini burocratico-gerarchici (Trentini, 1997, p. 156) più che di responsabilità effettiva.

Il *pubblico*, a propria volta, permette di cogliere il carattere ideologico (di *relè*) dell'enunciato (Broccoli, 1974, p. 199): la frase d'odio si rivolge sempre a un destinatario ideale che ne riconosca il codice e ne condivida il presupposto, assicurandone la circolazione simbolica.

Cartografare significa, quindi, interrogare non soltanto *chi ha parlato* ma,



Figura 1

più specificamente, *chi poteva interrompere* e *chi ha normalizzato lo stato di cose presente* (Ford, 2019), come pure la trama spazio-temporale, simbolica e rituale che ne ha attraversato e sostenuto strutturalmente le possibilità di enunciazione (Massa, 1986; Madrussan, 2011). Infatti, il gruppo non viene condotto a una generica presa di distanza morale, bensì è invitato a leggere l'episodio in qualità di *configurazione relazionale*. Così, quanto appaia come gesto isolato si rivela sostenuto da una distribuzione dei posti; giocoforza, quanto sembri accadere "tra due persone" implica una sedimentazione di pratiche e rapporti di potere.

In questo senso, la *Cartografia* opera come dispositivo di *controidentificazione* (Ulivieri Stiozzi, 2004, p. 69). Essa, cioè, interrompe l'immediatezza con la quale il gruppo tende a riconoscersi nei diversi ruoli[6] e apre uno spazio di decentramento (Fabbri, 2007) capace di scorgere l'effettualità dell'odio entro la microfisica dell'accadere educativo (Ferrante, 2017, p. 51).

Così l'atto di cartografare, nel rendere visibili i punti di applicazione del potere e di legittimazione dell'autorità, apre pure al seguente problema:

– quale elemento avrebbe potuto interrompere la scena?
– Quale gesto, posizione o mutamento del *setting* (Dozza, 2000) avrebbe potuto disarticolarne la presa?

6 Il colpevole, la vittima, lo spettatore, etc.

In questo senso, l'esercizio produce un'analisi delle condizioni di efficacia dell'odio e delle possibili condizioni della sua sospensione.

3. Conclusioni

La *Cartografia* trova, è evidente, una collocazione feconda entro la supervisione pedagogica, intesa come *setting* di rielaborazione critica (D'Antone, 2023). L'esercizio, cioè, diventa una tecnica di analisi della congiuntura che non sostituisce il lavoro teorico ma, semmai, lo rende pienamente legittimo garantendo alle pratiche di *II livello* (Riva, 2021) di sospendere la spontaneità ideologica entro il lavoro educativo.

Come sappiamo, la resistenza in educazione richiede di interrompere il riconoscimento attraverso cui l'interpellazione si stabilizza; e, per tale ragione, la *Cartografia* sottrae all'ovvietà ciò che appare naturale consentendo di pensare la resistenza come *dis-interpellazione* (Lewis, 2017), ossia come sovvertimento della scena discorsiva in atto. Per questo riteniamo che il compito della pedagogia critica consista nell'affrontarne il portato sul piano materiale attraverso i relativi meccanismi di soggettivazione e riproduzione (Althusser, 1995/1997), mostrando in filigrana come l'interpellazione dominante non sia la sola possibile.

Bibliografia

Althusser L. (1965). *Pour Marx*. Paris: Maspero (trad. it. Per Marx, Riuniti, Roma, 1972).

Althusser L. (1995). *Sur la reproduction*. Paris: Presses Universitaires de France (trad. it. Lo Stato e i suoi apparati, Riuniti, Roma, 1997).

Antonacci F., Cappa F. (Eds.). (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*. Milano: FrancoAngeli.

Backer D.I. (2022). *Althusser and Education.* London: Bloomsbury Academic.

Baldacci M. (2026). *Una filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.

Bianchi C. (2024). *Hate speech*. Roma-Bari: Laterza.

Bianchi L., D'Antone A. (2024). *Oltre l'inclusione*. Brescia: Scholé.

Broccoli A. (1974). *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire*. Milano: FrancoAngeli.

Conte M. (2023). Critica. *Studium Educationis*, *XXIV* (1), 114-117.

Crescenza G., Pasta S., Zizioli E. (2024). Hate speech and manifestations of violence. Pedagogical perspectives and educational responses in the time of the unpredictable. *QTimes webmagazine – Journal of Education, Technology and Social Studies*, *16* (4), VI-XX.

D'Antone A. (2023). *Prassi e supervisione*. Milano: FrancoAngeli.

D'Antone A. (2026). Oltre il presentismo. Pluralità temporale e articolazione differenziale dei tempi nel lavoro educativo. *Paideutika*, 43, 31-50.

D'Antone A. (Ed.). (2025). *Cesare Luporini. Per una pedagogia critica*. Brescia: Scholé.

De Giorgi F. (2025). *Le lacrime di Clio*. Brescia: Scholé.

Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.

Fabbri M. (2007). Problemi di empatia. Difficoltà di comprensione emotiva e complessità sociale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, *2*, 1-12.

Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*. Milano: FrancoAngeli.

Ford D.R. (2019). Pedagogy of the "not": Negation, exodus, and postdigital temporal regimes. *Postdigital Science and Education*, *1*, 104-118.

Foucault M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard (trad. it. L'ordine del discorso, Einaudi, Torino, 1979).

Lewis T.E. (2017). A Marxist education of the encounter: Althusser, interpellation, and the seminar. *Rethinking Marxism*, *29* (2), 303-317.

Madrussan E. (2011). Educazione e fenomeno organizzativo. Breve ricognizione critica di un modello culturale. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, *VII* (14), 27-54.

Marx K., Engels F. (1991). *L'ideologia tedesca*. Roma: Riuniti.

Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.

Morfino V. (2022). *Intersoggettività o transindividualità*. Roma: Manifestolibri.

Paiano A.P. (2023). Countering hate speech: possible scenarios for educating on the right to choose / Contrastare i discorsi d'odio: possibili scenari per educare al diritto di scelta. *QTimes webmagazine – Journal of Education, Technology and Social Studies*, *15* (1), 57-66.

Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Roussillon R. (1988). Espaces et pratiques institutionnelles. Le débarras et l'interstice. In AA.VV., *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Paris: Bordas (trad. it. Spazi e pratiche istituzionali. Il ripostiglio e l'interstizio. In AA.VV., L'istituzione e le istituzioni [2nd ed., pp. 182-205], Borla, Roma, 2011).

Santerini M. (2019). Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *9* (2), 51-67.

Tramma S., Brambilla L. (2019). Educare in "tempi bui". Discorsi d'odio e responsabilità pedagogiche. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *9* (2), 85-100.

Trentini G. (1997). *Oltre il potere*. Milano: FrancoAngeli.
Ulivieri Stiozzi S. (2004). La cornice estetica del setting di supervisione. Pratiche di conoscenza e di legame. In A. Rezzara, S. Ulivieri Stiozzi (Eds.), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane* (pp. 63-96). Milano: FrancoAngeli.

II.9
Vittima o minaccia? Rappresentazione, discorsi d'odio e immagine pubblica della "donna migrante"

Camilla Gastaldi
Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre - camilla.gastaldi@uniroma3.it

Introduzione

Le rappresentazioni delle donne migranti, rifugiate o richiedenti asilo circolano con straordinaria frequenza negli spazi pubblici – dalle campagne di raccolta fondi delle organizzazioni umanitarie ai manifesti elettorali – eppure sono quasi sempre immagini costruite da altri, in cui le dirette interessate compaiono come oggetto di uno sguardo più che come soggetto che prende parola. Questa eccedenza di rappresentazione a fronte di un deficit di voce costituisce il problema da cui muove il presente contributo.

A un primo sguardo, i due registri discorsivi che investono le donne migranti sembrano collocarsi agli antipodi: da un lato la compassione umanitaria, che le ritrae come vittime innocenti da soccorrere; dall'altro l'ostilità politico-mediatica, che le iscrive in un orizzonte di minaccia culturale. Il contributo specifico di questo lavoro consiste nel mostrare come tale opposizione sia, almeno in parte, apparente: pur muovendo da registri affettivi contrapposti – la pietà e la paura – i due dispositivi condividono un medesimo effetto, ossia la sottrazione della soggettività politica alle donne che dicono di rappresentare.

Per mostrarlo, l'analisi – di taglio teorico-empirico e collocata all'incrocio tra sociologia delle migrazioni e pedagogia critica – si articola attorno a tre nodi concettuali: la vittimizzazione, intesa come costruzione della "condizione morale della vittima" quale via d'accesso al riconoscimento; l'essenzializzazione, che riduce il soggetto migrante femminile a figura astorica e universale; e la ripoliticizzazione ostile, che ne recupera la differenza per farne strumento di consenso identitario. Riconoscerne l'articolazione reciproca consente, in chiusura, di aprire l'interrogativo educativo che attraversa l'intero lavoro a partire dall'etica di Emmanuel Lévinas.

1. La condizione morale della vittima

Le riflessioni di Didier Fassin (2014) e Ratna Kapur (2002) consentono di ricostruire la genesi della "condizione morale della vittima" e di comprenderne la centralità nelle rivendicazioni contemporanee. Come mostrano i due autori, nel corso del XX secolo tale condizione è divenuta una risorsa cruciale per l'accesso al riconoscimento e alla tutela di alcuni diritti. Fassin (2014) evidenzia come il trauma si sia progressivamente trasformato in una risorsa politica, non tanto per suscitare compassione quanto per ottenere riconoscimento. Si pensi, ad esempio, al ruolo attribuito ai postumi psicologici della violenza nei procedimenti di riconoscimento dello status di rifugiato. È ciò che l'autore definisce una "politica della prova" (p. 169), nella quale il riconoscimento passa attraverso la dimostrazione del danno subito. Un meccanismo che, come osserva Kapur (2002), opera anche nel campo dei diritti delle donne, poiché «nell'ambito del diritto e dei diritti umani, è quasi sempre il soggetto vittima a rivendicare diritti» (p. 5). Si è così affermata una nuova condizione morale, quella della vittima, in nome della quale vengono formulate rivendicazioni ritenute legittime e politicizzate esperienze a lungo rimaste invisibili. Emblematico, in questo senso, è il caso della violenza domestica, per lungo tempo confinata alla sfera privata.

Entrambi gli autori, tuttavia, ne segnalano i limiti quando ci si affida esclusivamente a questa categoria per rivendicare determinati diritti. La condizione di vittima, infatti, è insieme abilitante e vincolante: apre l'accesso al riconoscimento, ma lo subordina a un copione di sofferenza che il soggetto deve incarnare in modo riconoscibile. Per Fassin la vittimizzazione si iscrive così nel meccanismo della "dominazione simbolica" (p. 169), poiché impone a chi rivendica diritti i termini stessi entro cui può essere ascoltato; Kapur denuncia invece l'essenzializzazione della "donna del Terzo Mondo" e l'eredità coloniale del discorso sui diritti umani, mettendo in guardia dal rischio che la categoria stessa di vittima riproduca le gerarchie che vorrebbe smantellare (p. 6). Analizzare cosa accade quando la vittimizzazione si fa immagine diventa allora un punto di partenza utile per riflettere su tali limiti.

2. L'estetica umanitaria

Già negli anni Novanta Liisa Malkki (1996) metteva in luce il consolidarsi di un'estetica umanitaria centrata su figure doloranti e remissive, divenute convenzionali per raccontare l'asilo e sostenere le campagne di raccolta fondi. Nel caso delle donne migranti – spesso rifugiate o richiedenti asilo – si tratta di un'estetica che attinge ricorrentemente all'iconografia mariana, in particolare alla figura

della Madonna con Bambino: l'accostamento tra la pittura devozionale e le fotografie di donne migranti, rifugiate o richiedenti asilo, diffuse dai media e dalle organizzazioni umanitarie risulta, di per sé, eloquente (Fig. 1; Fig. 2).



Fig. 1: "Una donna tiene in braccio il suo bambino mentre è seduta a terra tra le tende al porto del Pireo, ad Atene, in Grecia, il 3 luglio 2016". Crediti: Angelos Tzortznis/AFP/Getty. Qui, oltre all'iconografia della Madonna col Bambino, è possibile notare un rimando esplicito alla *Pietà di Michelangelo*



Fig. 2: Giovanni Battista Salvi, detto il Sassoferrato, *Madonna col Bambino*, ca. 1650, olio su tela, Pinacoteca Comunale di Cesena

Si tratta di un immaginario familiare e condiviso che neutralizza però la soggettività politica della rifugiata, storicamente situata, trasformandola in un soggetto universale, astorico e innocuo, e perciò più accettabile (Pinelli, 2019). Anche il velo perde, in queste rappresentazioni, la propria connotazione religiosa e culturale per divenire dispositivo iconografico veicolante una "sacralità generale" (p. 176). Si compie qui una forma di essenzializzazione che riduce la figura femminile migrante a madre silenziosa e vittima innocente: utile a suscitare empatia, ma incapace di destabilizzare e di inchiodare lo sguardo "dinanzi alle vicende reali che le persone vivono" (Pinelli, 2017, p. 168).

3. La vittima perfetta

Tali rappresentazioni costituiscono vere e proprie incarnazioni ideali di ciò che una donna migrante dovrebbe essere, rispondenti alle aspettative istituzionali che fanno dell'impotenza una caratteristica costitutiva dell'essere rifugiato (Malkki, 1996). Si assiste così a una patologizzazione della vittimizzazione che conduce alla costruzione di una nuova categoria morale: quella di vittima perfetta. Una categoria più utile che reale, in cui conta meno il danno effettivamente subito rispetto alla capacità di aderire a un immaginario predefinito (Pinelli, 2019). Tutto ciò si iscrive in una depoliticizzazione dalle conseguenze concrete: da un lato si dissolve una conoscenza collettiva della condizione dei rifugiati, svuotando di senso politico e storico il diritto d'asilo stesso (Pinelli, 2019); dall'altro le donne migranti vengono percepite come portatrici "di bisogni più che di diritti" (Salvatici, 2004, p. 7, citata in Pinelli, 2019, p. 176) e dunque private della possibilità di rivendicarli. Lo slittamento dal registro dei diritti a quello dei bisogni non è neutro: trasforma la titolarità in dipendenza, e la richiedente asilo da soggetto di diritto in beneficiaria di assistenza.

4. La ripoliticizzazione ostile

Negli ultimi anni si assiste a un'ulteriore trasformazione nella rappresentazione di rifugiati, richiedenti asilo e popolazione migrante, che si potrebbe definire una forma di ripoliticizzazione ostile. Un esempio emblematico sono i manifesti affissi a Roma dalla Lega nel 2024, in occasione della Giornata internazionale della donna e in vista delle elezioni europee (Fig. 3).



Fig. 3: Manifesto elettorale della Lega, "In Italia hai gli stessi diritti di tuo marito", raffigurante una donna con il niqab. Lega – Roma, 2024. Fonte: fotografia dell'autrice, Roma, marzo 2024

Il manifesto ritrae una donna che indossa un niqab, accompagnata da una frase in arabo tradotta in caratteri minori in italiano: "In Europa hai gli stessi diritti di tuo marito". Apparentemente l'allocuzione si rivolge alla donna velata – la lingua araba e la centralità del volto costruiscono un'interpellazione diretta – ma il messaggio è in realtà codificato per essere decodificato dall'elettore italiano autoctono, al quale offre un'immagine rassicurante di sé come cittadino di una civiltà superiore, garante di diritti che "altrove" sarebbero negati. Significativa, in questo senso, è la collocazione. Uno dei manifesti compariva a corso Trieste (II municipio di Roma), area inaugurata da Mussolini nel 1932, in prossimità del cosiddetto "quartiere Africano", che conserva una memoria coloniale nella toponomastica; la bassissima presenza di popolazione musulmana rende ancor più evidente il reale destinatario del messaggio. La matrice coloniale del discorso appare in tutta evidenza: il velo riacquista qui la sua forza culturale e religiosa, ma viene impiegato come dispositivo di alterizzazione: la differenza,

prima neutralizzata dall'umanitarismo, viene ora esibita per generare consenso attorno a un'identità nazionale difensiva. Il patriarcato è rappresentato come problema "altro", estraneo all'Europa e proiettato sull'islam, in una visione eurocentrica e autoassolutoria che rimuove ogni riflessione critica sulle disuguaglianze di genere interne. La donna migrante è di nuovo decontestualizzata e silenziata questa volta in funzione di un progetto identitario e securitario.

Tutto ciò si iscrive nella struttura discorsiva che Sara Farris (2019) ha denominato femonazionalismo: la strumentalizzazione dei diritti delle donne, dove l'uguaglianza di genere è usata come bandiera per giustificare politiche antiimmigrazione e islamofobiche, anziché come fine in sé. Particolarmente rilevante è la convergenza ideologica inedita che esso produce, capace di accomunare nazionalisti, neoliberisti e perfino alcune frange femministe attorno a un'idea di emancipazione che si afferma per contrasto con un "altro" patriarcale. Paradossalmente, il dispositivo umanitario e quello femonazionalista, pur opposti nel registro affettivo – compassione contro ostilità – convergono nel medesimo effetto: sottrarre parola al soggetto migrante femminile. È quindi sui corpi femminili esposti e silenziati – esposti perché silenziati – che si cristallizzano opposizioni identitarie e dinamiche di potere.

5. Per una pedagogia della resistenza

Quali sfide pone tutto questo a chi fa educazione? La posta in gioco è duplice: disarticolare la dicotomia vittima/minaccia che opera in entrambi i dispositivi e riaprire lo spazio del riconoscimento. L'educazione, in questo quadro, non è chiamata a produrre rappresentazioni più giuste, ma a smascherare il meccanismo stesso che fa della soggettività migrante un'immagine prima ancora che una persona, e a interrogarne gli effetti su chi quelle immagini le riceve e le rielabora.

Tra le possibili cornici, la filosofia di Emmanuel Lévinas (1961, 1974) si rivela particolarmente feconda. Nell'etica come "filosofia prima", l'alterità non è oggetto di cura da salvare né minaccia da neutralizzare, ma volto che interpella e chiama a rispondere. La responsabilità precede la categoria: prima viene l'incontro, poi la classificazione; ogni volta che l'ordine si inverte, si esercita violenza. Tradotto in termini pedagogici, ciò apre una via precisa ma non semplice. Non si tratta di sostituire una cattiva rappresentazione con una buona – operazione che lascerebbe intatto il regime di visibilità entro cui le immagini sono prodotte e consumate – bensì di educare a sostare nello scarto tra la categoria

e la persona, a custodire l'incontro invece di concluderlo. Una pedagogia così intesa diventa spazio critico in cui interrogare i regimi di riconoscimento, decostruire gli immaginari stigmatizzanti e contrastare i processi di disumanizzazione che, sotto registri opposti, accomunano compassione e ostilità. E, soprattutto, significa resistere all'urgenza di sapere a priori chi sia l'altro, concedendosi il tempo e l'opportunità dell'apprendimento nella conoscenza dell'altro: un apprendimento che è, prima ancora che acquisizione di sapere, disponibilità a essere interpellati.

Bibliografia

Farris S.R. (2019). *Femonazionalismo. Il razzismo nel nome delle donne* (M. Moïse, M. Panighel, Trad.). Roma: Edizioni Alegre.

Fassin D. (2014). De l'invention du traumatisme à la reconnaissance des victimes: Genèse et transformations d'une condition morale. Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*, 123, 161-171.

Kapur R. (2002). The tragedy of victimization rhetoric: Resurrecting the «native» subject in international/post-colonial feminist legal politics. *Harvard Human Rights Journal*, 15, 1-37.

Lévinas E. (2011). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza* (S. Petrosino, M.T. Aiello, Trad.). Milano: Jaca Book.

Lévinas E. (2016). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (A. Dell'Asta, Trad.). Milano: Jaca Book.

Malkki L.H. (1996). Speechless emissaries: Refugees, humanitarianism, and dehistoricization. *Cultural Anthropology*, *11* (3), 377-404.

Pinelli B. (2017). Salvare le rifugiate: gerarchie di razza e di genere nel controllo umanitario delle sfere d'intimità. In C. Mattalucci (Ed.), *Antropologia e riproduzione. Fratture e ricomposizioni della procreazione e della genitorialità in Italia* (pp. 155-186). Milano: Raffaello Cortina.

Pinelli B. (2019). *Migranti e rifugiate. Antropologia, genere e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Salvatici S. (2004). Introduzione. In Genesis. *Profughe* [numero monografico], *III* (2), 5-20.

II.10
Discorsi d'odio e narrazioni tossiche nei social media. Un'indagine tramite focus group con adolescenti

Giuseppe Li Rosi
Dottorando
Università degli Studi di Enna "Kore" - giuseppe.lirosi@unikorestudent.it

Introduzione

Il fenomeno dei discorsi d'odio online rappresenta oggi una delle sfide più urgenti che le scienze dell'educazione, la pedagogia e la psicologia dello sviluppo si trovano ad affrontare. La proliferazione di piattaforme digitali accessibili a fasce d'età sempre più giovani ha trasformato radicalmente i contesti entro cui gli adolescenti costruiscono la propria identità, elaborano le norme sociali e apprendono i codici della comunicazione interpersonale. In questo scenario, l'hate speech – inteso come l'insieme di espressioni verbali e paraverbali che incitano all'odio, discriminano o denigrano individui o gruppi in base a caratteristiche identitarie quali il genere, l'orientamento sessuale, l'etnia o l'aspetto fisico – si è diffuso capillarmente nei feed algoritmici dei social media, mescolandosi a contenuti di intrattenimento e di socializzazione ordinaria (boyd, 2014). TikTok, Instagram, YouTube e le altre piattaforme dominanti nell'ecosistema mediatico giovanile non si configurano come spazi neutri di comunicazione: sono ambienti strutturati da logiche commerciali che privilegiano il contenuto polarizzante e ad alto impatto emotivo, sovente a scapito del benessere degli utenti (Haidt, 2026). In tale contesto, la scuola – istituzione deputata alla formazione del cittadino e alla trasmissione di valori democratici – si trova a dover rispondere a domande di senso che nascono in ambienti sui quali esercita scarso controllo e per i quali non sempre dispone di strumenti adeguati. Il presente lavoro nasce dall'esigenza di dare voce agli stessi adolescenti, nella convinzione freireana che l'educazione autentica non possa prescindere dal dialogo e dalla valorizzazione dell'esperienza vissuta degli educandi (Freire, 2018). Attraverso una metodologia qualitativa basata sul focus group, si è inteso esplorare

come i giovani percepiscano e categorizzino i fenomeni di hate speech nei social media, quali strategie mettano in campo per fronteggiarli, e quale funzione attribuiscano – o neghino – alla scuola come presidio educativo in questo dominio.

1. Quadro teorico di riferimento

Il concetto di hate speech designa ogni forma di espressione che promuova, inciti, sostenga o giustifichi odio, discriminazione o violenza nei confronti di individui o gruppi sulla base di caratteristiche identitarie (Burgio, 2025). Nella dimensione digitale, esso assume forme peculiari: accanto alle espressioni esplicitamente offensive, si moltiplicano forme di violenza simbolica più sottile – body shaming, denigrazione degli stili di vita non conformi alle norme di genere, commenti derisori sull'orientamento sessuale – che risultano spesso normalizzate nel discorso comune e difficilmente riconoscibili come violente dai giovani fruitori (Dello Preite, Gheno, 2025). Gli adolescenti costituiscono una popolazione particolarmente esposta: la fase evolutiva è caratterizzata da un'intensa ricerca identitaria che si svolge anche negli spazi digitali, dove il confronto con i pari è mediato da like, follower e visibilità (boyd, 2014). La ricerca di Haidt (2026) documenta come l'uso intensivo dei social media sia correlato a significativi deterioramenti del benessere psicologico degli adolescenti, con effetti particolarmente pronunciati per le ragazze in relazione all'immagine corporea e all'autostima. Parallelamente, Menesini e Nocentini (2015) sottolineano come il cyberbullismo – forma estrema ma non isolata di hate speech – sia caratterizzato da una pervasività e una persistenza che lo distinguono qualitativamente dalle forme tradizionali di prevaricazione, rendendo più complessa la costruzione di strategie difensive.

2. Metodologia

La presente indagine si configura come studio esplorativo qualitativo, finalizzato a testare la realizzabilità di un protocollo di ricerca più ampio e a generare ipotesi interpretative da sottoporre a successiva verifica. La scelta del focus group risponde all'obiettivo di valorizzare la prospettiva degli adolescenti senza sottoporla a griglie categoriali predeterminate. Il protocollo ha esplorato: le rappresentazioni soggettive dell'hate speech (in relazione a sessismo, razzismo,

omotransfobia); le tipologie di discorsi ostili riconosciute; il ruolo dell'adolescente come possibile agente di contrasto; le strategie di risposta; il ruolo attribuito alla scuola; il divario tra esperienza digitale e contesto scolastico; le proposte educative formulate direttamente dai partecipanti. Il focus group è stato condotto con adolescenti di età compresa tra 16 e 18 anni, reclutati in contesto associazionistico del territorio di Catania, con composizione deliberatamente mista per genere, al fine di favorire la confrontabilità di prospettive differenziate su fenomeni come il sessismo e l'omotransfobia. Inoltre, decidendo di reclutare, come detto prima, i partecipanti da associazioni del territorio, si è voluto cercare una visuale su più scuole e confrontarle tra loro tramite lo sguardo, appunto, degli adolescenti.

Il consenso informato è stato acquisito dai partecipanti e, trattandosi di minori, dai rispettivi genitori o tutori. Le sessioni sono state condotte con traccia semi-strutturata, registrate, trascritte verbatim e sottoposte ad analisi tematica secondo l'approccio di Braun e Clarke (2006).

3. Risultati: analisi tematica

Le/i partecipanti hanno mostrato una consapevolezza articolata del fenomeno, distinguendo tra forme esplicite di discorso ostile e forme più sfumate – "commenti sottili ma taglienti" – che risultano particolarmente insidiose per la loro apparente ambiguità, rendendo difficile sia il riconoscimento che la segnalazione. TikTok è stato indicato unanimemente come la piattaforma con la maggiore concentrazione di contenuti d'odio, con una lucida consapevolezza critica dei meccanismi algoritmici che amplificano i contenuti polarizzanti. Sono emerse cinque macro-categorie di hate speech: sessismo, omofobia e *body shaming*. Sul sessismo, le partecipanti di genere femminile hanno narrato esperienze dirette con un senso di rassegnazione che rivela un preoccupante processo di normalizzazione. Sull'omofobia, il gruppo ha evidenziato dinamiche di isolamento sociale normalizzate nei linguaggi del gruppo dei pari e difficilmente riconoscibili dagli adulti. Nel cyberbullismo, i partecipanti hanno incluso *gaslighting*, abuso psicologico e colpevolizzazione della vittima come meccanismi ricorrenti, segnalando una consapevolezza evoluta delle dinamiche di potere. Trasversale è la percezione dell'inadeguatezza dei sistemi di moderazione delle piattaforme, percepiti come formalmente presenti ma sostanzialmente inefficaci, dominati da logiche economiche che prevalgono sul benessere delle/degli utenti (Haidt, 2026; Dello Preite, Gheno, 2025). Il tema del ruolo della scuola

ha generato le discussioni più vivaci e emotivamente cariche dell'intero focus group. Il dato più rilevante è la profonda sfiducia dei partecipanti nei confronti dell'istituzione scolastica come presidio educativo efficace rispetto ai fenomeni di hate speech. Le/i partecipanti denunciano l'assenza o la distrazione dei dirigenti scolastici di fronte a episodi di bullismo, sessismo e omofobia – non una distanza neutrale, ma una complicità involontaria che rinforza la normalizzazione della violenza – e la tendenza di alcune/i insegnanti a utilizzare un linguaggio che giustifica e normalizza le risposte aggressive, posizionando il corpo docente non come argine ma come parte del problema. Viene criticata, inoltre, la sporadicità degli incontri formativi, rappresentati come mero gesto simbolico privo di ricadute sistemiche, critica che un partecipante ha sintetizzato come "lavarsi la coscienza". Viene infine segnalata l'assenza di una politica comune tra i diversi istituti scolastici, che genera frammentazione e disomogeneità nelle risposte educative. Così come è evidenziato il divario tra l'esperienza digitale quotidiana degli adolescenti e la capacità di risposta del contesto scolastico. Da un lato, si ha una vita digitale ricca, complessa e talvolta pericolosa. Dall'altro, una scuola che ancora fatica a riconoscere questa dimensione come educativamente rilevante e degna di attenzione sistematica e sistemica. Per contro, i partecipanti propongono: tavole rotonde mensili tra professori e studenti; inserimento stabile di figure di supporto psicologico e pedagogico; formazione sistematica di tutto il personale scolastico; incontri formativi per le famiglie sull'uso dei social; valutazione da parte delle piattaforme, dei contenuti generati dagli utenti senza censura indiscriminata. I risultati invitano a ripensare le strategie educative: gli adolescenti non sono vittime passive né utenti acritici, ma osservatori lucidi dei meccanismi dell'hate speech. La sfida pedagogica non è fare acquisire consapevolezza del problema, ma trasformarla in agency educativa e in risorse per costruire comunità scolastiche più giuste.

4. Conclusioni e prospettive di ricerca

L'indagine pilota fornisce indicazioni convergenti e pedagogicamente significative. Gli adolescenti mostrano una consapevolezza critica avanzata, superiore a quanto le rappresentazioni adulte tendano a riconoscere; l'hate speech è percepito come normalizzato nel discorso digitale quotidiano; esiste uno scollamento profondo tra esperienza digitale e capacità di risposta della scuola, percepita come istituzione spesso parte del problema; le proposte degli adolescenti sono coerenti con i principi della pedagogia partecipativa freireana; la

figura del pedagogista, potrebbe, configurarsi come risorsa strategica per colmare il divario tra istituzione scolastica, famiglie e mondo digitale (Burgio, 2025; Dello Preite, Gheno, 2025; Premoli, 2025). Le prospettive di ricerca includono l'ampliamento del campione a popolazioni più numerose e geograficamente diversificate, la triangolazione con le prospettive di insegnanti e genitori, e la sperimentazione di interventi educativi ispirati alle proposte degli adolescenti, valutandone l'efficacia con metodologie miste. I dati suggeriscono che la risposta all'hate speech non possa affidarsi a iniziative sporadiche, ma richieda un ripensamento profondo dei modelli di governance scolastica e delle alleanze tra scuola, famiglia e piattaforme digitali.

Bibliografia

Boyd D. (2014). *It's complicated: La vita sociale degli adolescenti sul web*. Roma: Castelvecchi.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.

Burgio G. (Ed.). (2025). *Pedagogia di genere. Analisi e pratiche per educare alle differenze*. Torino: UTET.

Dello Preite F., Gheno V. (Eds.). (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*. Milano: FrancoAngeli.

Freire P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.

Haidt J. (2026). *La generazione ansiosa: come i social hanno rovinato i nostri figli*. Milano: Rizzoli.

Menesini E., Nocentini A. (2015). *Il bullismo a scuola: Come prevenirlo, come intervenire*. Firenze: Giunti.

Premoli S. (2025). *Professione pedagogista. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*. Milano: FrancoAngeli.

II.11
Aprire le capsule della memoria

Daniele Longobardi
Docente di scuola secondaria di secondo grado
Istituto di Istruzione Superiore "A. Meucci", Ronciglione (VT) - danielelongobardi@virgilio.it

Introduzione

Educare alla resistenza è un processo lungo, complesso e trasformativo che trova il suo punto di partenza nell'attenzione e la cura della memoria e nell'analisi critica del proprio vissuto, questa urgenza pedagogica nasce dal riscontro che l'esistenza umana è inevitabilmente esposta all'incontro con i linguaggi dell'odio, le dinamiche di violenza e i processi di esclusione sociale.

In questo scenario, questo modello di sostenibilità pedagogica si articola come un percorso multidimensionale e strutturato in diverse fasi operative. Il fulcro di questo approccio risiede in un profondo lavoro di recupero e integrazione di quegli aspetti personali che, nel corso del tempo, sono stati rimossi, taciuti o intenzionalmente nascosti. È proprio attraverso la rielaborazione consapevole del trauma e del rimosso che il soggetto può attingere alle risorse interiori necessarie per abitare il presente, trovando la forza di reagire ai momenti di smarrimento, angoscia e sconforto.

In questa dinamica di riscatto, la mediazione artistica e l'espressione estetica si configurano come dispositivi pedagogici essenziali. Le arti non sono meri strumenti di intrattenimento, ma canali di catarsi e resistenza al dolore, capaci di amplificare le aspirazioni personali e di restituire potere di azione all'individuo.

L'obiettivo ultimo di questa pedagogia della resistenza è lo scardinamento di un'inerzia esistenziale. Educare alla memoria significa, fondamentalmente, immunizzare il soggetto dal rischio dell'apatia, impedendogli di strutturare un rapporto passivo, rassegnato e alienato con la realtà storica e sociale che lo circonda.

1. Il richiamo a Günter Grass e l'atto di "aprire le capsule"

Nella sua autobiografia del 2006, *Sbucciando la cipolla*, il grande scrittore premio Nobel Günter Grass utilizza l'ortaggio a bulbo come metafora per descrivere il recupero della propria giovinezza, in particolare degli anni che vanno dal 1939 al 1959. L'autore accosta i veli della memoria alle foglie sovrapposte della cipolla: rimuoverli è un processo doloroso che porta inevitabilmente alle lacrime. Questo atto introspettivo risulta tuttavia indispensabile per raggiungere la verità. La memoria non è lineare, bensì lacunosa e selettiva, e solo un simile scavo consente di recuperare la realtà oggettiva dei fatti sommersi negli strati del tempo.

Ispirandosi a questo approccio, l'atto di "aprire le capsule della memoria" si configura come un percorso esplorativo necessario per affrontare la realtà e incontrare se stessi. Attraverso il superamento del silenzio, del pudore e della vergogna, l'individuo può acquisire nuove conoscenze e alimentare le proprie aspirazioni personali. Questo processo sblocca ciò che resta incapsulato e nascosto sotto falsi travestimenti, ponendo le basi per difendere la dignità umana.

Per tradurre questa forte azione introspettiva in un impatto concreto, è tuttavia necessaria anche una funzione esteriore, che si esprime attraverso i gesti e le azioni tipiche della pratica artistica. Grazie al suo linguaggio universale, l'arte diventa l'organo supremo dell'istruzione e del progresso culturale. Essa genera così uno scudo impenetrabile contro ogni forma di odio e intolleranza, offrendo un argine cruciale in un tempo segnato da nuove forme di violenza e di processi di esclusione sociale che minacciano di disumanizzare la società.

2. Il ruolo dell'arte e della morale

Così come la vita fisica richiede un ecosistema favorevole, la dimensione morale dell'essere umano necessita di un solido supporto etico e culturale. L'ambiente circostante non è un semplice sfondo, ma il modellatore fondamentale dell'identità: né l'individuo allo stato selvaggio né quello civilizzato possiedono un'identità innata, poiché entrambi sono il prodotto della cultura a cui partecipano. In questo scenario, la misura decisiva della qualità spirituale di una società è strettamente legata al fiorire delle arti, che si configurano come il vero e proprio termometro di una civiltà. L'espressione artistica, infatti, offre una visione immaginativa che non si limita a fotografare la realtà contingente, ma

fa emergere le potenzialità latenti del presente, mostrando futuri alternativi e verità che altrimenti resterebbero sommerse.

L'arte è dunque sintomo e presagio di mutamento: è proprio nelle opere che si avvertono i primi segnali di insoddisfazione collettiva e i desideri di riscatto. Per dimostrare questa tesi, la ricerca prende le mosse dai pittori realisti francesi della metà dell'Ottocento. Artisti come Jean-François Millet e Gustave Courbet hanno tradotto sulla tela una sorta di socialismo umanitario, orientato alla restituzione obiettiva della quotidianità contemporanea. Attraverso il loro sguardo, le drammatiche condizioni di operai e contadini escono dall'anonimato per acquistare una solenne dignità. Ne sono un celebre esempio le opere *Le spigolatrici* di Millet e *Gli spaccapietre* di Courbet: nella prima opera le tre donne curve nei campi, intente a raccogliere i resti della mietitura per garantire la propria sussistenza, vengono elevate dal pittore a simboli monumentali di resistenza e decoro lavorativo, nell'opera di Courbet invece, viene mostrato il duro lavoro di due operai, uno giovane e uno anziano, colti in una cava di pietra. L'artista rifiuta ogni sentimentalismo per fotografare una realtà quotidiana del tempo, allora completamente sconosciuta alla classe borghese. Scegliendo di non rendere visibili i volti dei protagonisti, Courbet li trasforma in un simbolo universale, favorendo l'identificazione con qualunque operaio soggetto a sfruttamento.

Questo filone di pittura sociale trova una fondamentale evoluzione agli inizi del Novecento con *Il Quarto Stato* di Giuseppe Pellizza da Volpedo. La monumentale tela non descrive più una sottomissione dignitosa, ma una presa di coscienza collettiva. La marcia compatta dei lavoratori verso l'osservatore simboleggia l'ascesa del proletariato in Italia, trasformando l'opera in un manifesto politico e visivo delle rivendicazioni sindacali e sociali dell'epoca.

Nel corso del XX secolo, la denuncia artistica si è intensificata per risvegliare le coscienze di fronte alle tragedie della modernità, segnata da due guerre mondiali, dalla Guerra Fredda e dal persistente dramma della questione israelo-palestinese. In questo panorama, *Guernica* di Pablo Picasso rimane un punto di riferimento imprescindibile. Nata come reazione immediata al feroce bombardamento della cittadina basca il 26 aprile 1937 durante la guerra civile spagnola, la tela ha superato il legame con la cronaca per farsi emblema universale contro la brutalità bellica, evidenziando come i civili inermi siano le prime, vere vittime di ogni scontro.

Oggi, questa esigenza di denuncia ha trovato un nuovo canale di diffusione, immediato e democratico, nella *street art*. Questa forma espressiva colonizza lo spazio urbano, rendendo il messaggio accessibile a chiunque nella quotidianità.

Un esempio emblematico è l'opera di Banksy *La ragazza che perquisisce il soldato*, apparsa a Betlemme nel 2005. Attraverso il ribaltamento paradossale dei ruoli, una bambina che perquisisce un militare armato, l'artista britannico svela l'assurdità della militarizzazione quotidiana nei territori occupati, trasformando il muro di divisione in uno spazio di riflessione critica.

Emerge così un profondo conflitto di valori insito nella natura stessa dell'arte, che spesso si fa portavoce di istanze divergenti rispetto ai modelli culturali dominanti, sfidando apertamente lo status quo. Di conseguenza, le opere d'avanguardia o di rottura vengono frequentemente percepite come provocatorie o immorali da una parte del pubblico e della critica. Questo fenomeno di rigetto si verifica soprattutto in chi si rifugia nostalgicamente nel passato, cercando nell'estetica un mero appagamento consolatorio e rassicurante. Per questi fruitori, la creatività dovrebbe confermare certezze già acquisite anziché scuotere gli animi. Al contrario, la vera forza dell'arte risiede proprio nella sua capacità di destabilizzare, decostruire i dogmi dell'epoca corrente e costringere la società a specchiarsi nelle proprie contraddizioni, trasformando il disagio morale in un potente motore di rinnovamento culturale.

3. Conclusione: La resistenza emotiva

Ognuno di noi custodisce una mappa emotiva complessa e una vita segreta e stratificata, simile ai sedimenti archeologici delle antiche civiltà. Questa intrinseca complessità morale non deve essere rimossa o repressa, bensì indagata e attraversata consapevolmente. Tale confronto interiore si configura come un vero e proprio allenamento alla resistenza etica ed esistenziale.

Questo nucleo concettuale evoca le riflessioni dello psichiatra e pensatore Carl Gustav Jung, in particolare la sua teorizzazione dell'Ombra. Nella prospettiva junghiana, il male cessa di essere una minaccia metafisica o un'entità puramente esterna da cui difendersi; esso viene riscoperto come la componente oscura, primitiva e rimossa della psiche umana. Di conseguenza, il cammino verso una piena maturità morale non si realizza attraverso la negazione o la condanna di questa oscurità, ma mediante il suo riconoscimento e la sua progressiva integrazione nella coscienza. Solo accogliendo e trasformando l'Ombra, l'individuo può sviluppare una postura morale autentica, solida e capace di resistere alle derive dell'ipocrisia e della passività.

Bibliografia

Dewey J. (2023). *Arte, educazione, creatività*. Milano: Feltrinelli.
Grass G. (2007). *Sbucciando la cipolla*. Torino: Einaudi.
Jung C.G. (1977). *Gli archetipi dell'inconscio collettivo.* Torino: Bollati Boringhieri.
Mehta S. (2016). *La vita segreta delle città*. Torino: Einaudi.
Olender M. (2014). *Razza e destino*. Milano: Bompiani.
Pulvirenti E. (2021). *Artelogia vol.3. Dal Neoclassicismo al Contemporaneo.* Bologna: Zanichelli.

II.12
Oltre la doppia assenza: il laboratorio di italiano come spazio terzo di negoziazione identitaria e resilienza

Chiara Marucci
Dottoranda
Sapienza Università di Roma - chiara.marucci@uniroma1.it

Introduzione

In risposta all'Avviso pubblico Educare insieme, pubblicato dalla Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento Politiche per la famiglia, il partenariato composto da Iriad – Istituto di Ricerche Internazionali Archivio Disarmo; C.I.C.U.E – Centro di Iniziativa Culturale per l'Unità Europea; Ottavo Colle APS e Il Posto delle Fragole, ha presentato il progetto *P.A.R.Ko.Ur: Periferie Attive Ricreano Koscienza Urbana.* Il progetto, presentato con l'adesione dell'IC Antonio Gramsci e dell'IC Fratelli Cervi di Roma, è stato realizzato nel corso degli anni scolastici 2024-2025 e 2025-2026.

Il contributo analizza l'esperienza di ricerca-azione condotta presso la scuola secondaria di primo grado Antonio Gramsci, ove si è svolto un laboratorio focalizzato sul potenziamento linguistico per la prova finale di italiano dell'esame di Stato che ha coinvolto gruppi di studentesse e studenti con *background* migratorio e con origini italiane.

Attraverso una metodologia qualitativa basata sull'osservazione partecipante, lo studio indaga come lo spazio adibito per il laboratorio si sia trasformato da dispositivo didattico a "spazio terzo" di negoziazione identitaria (Bhabha, 1994), contrastando l'esclusione sociale e portando a una nuova comprensione del concetto teorico di "doppia assenza" (Sayad, 2002). Il laboratorio, apportando un rafforzamento delle competenze didattiche sulla lingua italiana, ha favorito l'emergere di nuovi spazi di *agency*. Tale agentività si è manifestata nel ribaltamento dei ruoli e nel riconoscimento delle biografie individuali, attivando pratiche di decostruzione delle narrazioni di odio e promuovendo *l'empowerment* degli studenti con *background* migratorio (Santerini, 2017).

L'analisi si articola su tre livelli: l'osservazione partecipante sul campo; il materiale empirico; il confronto interprofessionale con le docenti e il momento di restituzione con gli studenti e le studentesse, che hanno consentito la validazione dei dati osservati. I risultati evidenziano come la costruzione di relazioni orizzontali e il successo formativo possano riorientare le traiettorie di vita, trasformando il rischio di *drop-out* in resilienza educativa e riaffermando il valore liberatorio del possesso della lingua (Scuola di Barbiana, 1967).

1. La metafora del P.A.R.Ko.Ur: risignificare lo spazio e superare le barriere

Il progetto P.A.R.Ko.Ur. assume la disciplina del *parkour* non soltanto come acronimo, ma come una vera e propria lente epistemologica e pedagogica. Tale disciplina si configura come l'arte dello spostamento efficiente in contesti urbani complessi, una pratica in cui non si subisce l'architettura cittadina, ma si risignificano gli ostacoli fisici (muri, ringhiere, dislivelli) trasformandoli in appoggi e punti di slancio. Trasposta nei contesti scolastici periferici, il cui senso stesso di periferia è inteso nella letteratura di Wallerstein (2013), questa disciplina diventa una potente metafora delle traiettorie dei giovani: gli ostacoli, in questa cornice, non sono più barriere di cemento, ma barriere simboliche, istituzionali e sociali. Tuttavia, nel descrivere le diverse attività progettuali, è stata utilizzata la metafora del *parkour* poiché essa rappresenta anche l'insegnamento alla percezione dell'ostacolo non come impedimento al conseguimento di un obiettivo, ma come una nuova opportunità per perseguire il proprio percorso.

In questo contesto si colloca il legame con il concetto di "doppia assenza" formulato da Sayad (2002), qui riletto in chiave intersezionale. All'interno dell'intervento, la paralisi identitaria frutto di una sospensione vissuta dallo studente con *background* migratorio (diviso tra origini distanti e una cittadinanza non riconosciuta), ha intercettato specularmente il vissuto delle compagne e dei compagni con origini italiane gravati da contesti di fragilità familiari ed economiche. Entrambi i soggetti sperimentano, seppur per cause diverse, una medesima forma di assenza, che si riflette in un "limbo" scolastico generalizzato, dove le difficoltà nella comprensione e nella produzione testuale – strutturalmente aggravate dalla mancanza di reti di supporto o di contesti di esercizio al di fuori delle mura scolastiche – generano un profondo deficit di autostima che alimenta il disinvestimento verso l'istruzione e il rischio concreto di abbandono precoce (Cummins, 2021).

Il laboratorio ha operato adottando una postura orientata al superamento

attivo di tali barriere, innescando il movimento. Attraverso un approccio metodologico mirato, lo spazio scolastico – vissuto dai ragazzi come rigido o giudicante – è stato risignificato in un *setting* flessibile di co-progettazione.

2. Metodologia dell'intervento

Il laboratorio ha coinvolto sei gruppi di lavoro da quattro o cinque persone, suddivisi in tre gruppi per i mesi di lavoro dell'a.a. 2024-2025 e altri tre per l'a.a. 2025-2026. Le attività si sono svolte con cadenza settimanale durante l'orario scolastico, in un'aula predisposta, dalla durata di circa un'ora per gruppo. La scelta organizzativa della divisione in gruppi è stata effettuata *ex-ante* dalle docenti, le quali hanno fornito una spiegazione contestuale alle dinamiche inter-group esistenti.

I gruppi sono stati caratterizzati da forti eterogeneità in termini di *background* nazionale ed età, ove sono coesistiti studentesse e studenti arrivati in Italia da più o da meno tempo e per questo motivo, a volte, con più di tredici anni. È stato dunque necessario pensare a dei percorsi personalizzati che considerassero le esigenze individuali senza dimenticare la dimensione del *cooperative learning* (Fiorucci, 2020), ponendo dei piccoli obiettivi collettivi da raggiungere ogni settimana. Si è deciso di soffermarsi in accordo con le docenti, per tutti i gruppi, sulla specifica "tipologia c" della prova finale (comprensione del testo), la quale permette di potenziare al contempo le abilità di lettura e la riflessione attiva sul testo, consentendo la scoperta di nuove parole o modi di dire. Il continuo confronto con le docenti di riferimento, che hanno saputo fornire *feedback* e aggiornamenti rispetto al mutevole contesto di riferimento, è stato necessario al consolidamento di una rete di monitoraggio e alla co-progettazione dell'intervento stesso.

Tra le scelte metodologiche per lo svolgimento dell'intervento si è deciso fin da subito di costruire uno spazio di dialogo e ascolto, ove la condivisione delle proprie difficoltà e delle proprie storie di vita potesse costituirsi come primo strumento educativo (Cima *et al*, 2003). All'interno di questo processo di *serendipity* (Merton *et al*, 2002), l'aula adibita al laboratorio ha smesso gradualmente di operare come un asettico dispositivo didattico, diventando uno "spazio terzo" di negoziazione identitaria (Bhabha, 1994). Studentesse e studenti hanno scoperto una profonda comunanza materiale ed esistenziale: la condivisione della medesima fatica nell'accedere al codice linguistico dominante, il senso di inadeguatezza, oppure la stessa storia migratoria. Lo spazio

terzo si è strutturato come un luogo di accoglienza, in cui la povertà materiale e lo svantaggio linguistico sono stati esplicitati, decostruiti e infine riappropriati (Vaccarelli, 2016).

3. La parola come pratica di libertà: analisi dei risultati tra resilienza educativa e pedagogia della resistenza

Durante lo svolgimento del laboratorio si è eseguita la raccolta del materiale empirico attraverso i diari di bordo, uno strumento di rilevazione tipico dell'osservazione partecipante (Whyte, 1979). Il materiale ha confluito poi in una relazione finale e in un momento di restituzione dei dati attraverso un evento finale organizzato all'interno dell'IC Antonio Gramsci e che ha visto come protagonisti, oltre che la rete del partenariato, le studentesse e gli studenti.

L'evento finale ha rappresentato il momento culminante della ricerca-azione, una scelta metodologica che si ispira alla pedagogia della coscientizzazione di Freire (1968). Restituire il materiale empirico significa sottrarre la ricerca a una logica di tipo estrattivista (Ricotta, 2025), configurando l'atto del comprendere come un processo dialogico e circolare, permettendo ai discenti di riconoscersi come soggetti attivi, capaci di risignificare il proprio percorso formativo e di resistere attivamente ai determinismi sociali del territorio.

I dati mostrano che la vulnerabilità linguistica degli studenti, sia con *background* migratorio che con origini italiane, prescinde spesso dalle reali capacità cognitive (anche laddove le docenti avevano segnalato Disturbi Specifici dell'Apprendimento), dipendendo piuttosto da limiti all'esercizio della lingua al di fuori del contesto scolastico. Così, l'assenza di possesso della parola genera quello che Gramsci (1975) definirebbe uno stato di "subalternità".

I risultati dell'osservazione partecipante confermano che la condivisione delle storie di vita e il supporto orizzontale hanno attivato una forma di *border pedagogy,* teorizzata da Giroux (2020): si è attuata la pratica trasformativa, capace di creare ponti tra le diverse complessità, favorendo un mutualismo che ha ribaltato le dinamiche di classe precostituite. L'evidenza più significativa è rappresentata dall'avvicinamento al ripensamento delle scelte future di coloro che, inizialmente, avevano manifestato la ferma volontà di abbandonare gli studi dopo il ciclo di istruzione.

Come sottolineato da Burgio (2022), l'intercultura critica deve sapersi scontrare con le strutture di potere: qui la resistenza si è manifestata nella decostruzione delle narrazioni tossiche e dei discorsi d'odio, sostituiti da un processo di

riconoscimento reciproco all'interno delle mura scolastiche. La resilienza osservata non è stata una mera capacità individuale di adattamento, ma il frutto di una "rete educante" dimostratasi attiva anche oltre la conclusione del corso. In questa cornice, la pedagogia interculturale cessa di essere un'astrazione teorica per farsi spazio di libertà: un *parkour* educativo capace di trasformare il muro del silenzio e dell'esclusione in un trampolino verso una cittadinanza attiva e consapevole.

Bibliografia

Bhabha H.K. (1994). *The location of culture.* Londra: Routledge Classics.

Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale*. Milano: FrancoAngeli.

Cima R., Moreni L., Soldati M.G. (2003). *Dentro le storie. Educazione e cura con le storie di vita*. Milano: FrancoAngeli.

Cummins J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Bristol: Multilingual Matters.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Freire P. (1968). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Giroux H. (2020). *Pedagogia critica*. Roma: Anicia.

Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci*. Torino: Einaudi.

Merton R.K., Barber G.E., Shulman L.J. (2002). *Viaggi e avventure della serendipity: saggio di semantica sociologica e sociologia della scienza*. Bologna: il Mulino.

Ricotta G. (2025). Teorie sociologiche della modernizzazione e costruzione dell'alterità. Una lettura decoloniale. In *PENSARE, CLASSIFICARE, COSTRUIRE L'ALTERITÀ. Percorsi di critica postcoloniale* (pp. 108-143). Roma: Castelvecchi.

Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Education spa.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libera editrice fiorentina.

Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato.* Milano: Raffaello Cortina.

Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita: promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Wallerstein I. (2013). *Comprendere il mondo. Introduzione all'analisi dei sistemi-mondo*. Trieste: Asterios.

Whyte W.F. (1979). On making the most of participant observation. *The American Sociologist*, *14* (1), 56-66.

II.13

Contrastare lo *hate speech*: comunità di *philosophical inquiry* nelle scuole per scardinare gli stereotipi e i pregiudizi alla base dei messaggi di odio

Maria Miraglia
Consigliera nazionale
Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica - maria.miraglia@unina.it

Introduzione

La letteratura sul contrasto allo *hate speech* evidenzia l'importanza di intervenire fin dalla prima infanzia attraverso percorsi educativi che favoriscano il pensiero critico e la decostruzione degli stereotipi alla base dei discorsi d'odio (Meddaugh, Kay, 2009). L'obiettivo è prevenire sia la normalizzazione dell'odio (Waltman, 2018; Pasta, 2018), favorita dalla continua esposizione a tali contenuti, sia la progressiva riduzione dell'empatia nelle relazioni mediate dalle tecnologie digitali (Santerini, 2019).

Per contrastare il fenomeno, il semplice divieto di utilizzo dei social o la sola condanna morale non basta (Pasta, 2023). Per questo motivo, si suggerisce un'educazione orientata allo sviluppo del pensiero critico e alla promozione della cittadinanza digitale (Cohen-Almagor, 2014).

La proposta che si vuole portare in questa sede è quella di adottare come strategia educativa contro i discorsi d'odio la *philosophical inquiry* sul modello della *Philosophy for Children* (P4C) di Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp (Lipman, Sharp, 1978).

1. Perché la P4C per il contrasto allo *hate speech*

La P4C si inserisce nel solco della pedagogia critica. Essa, infatti, si basa su una profonda radice pragmatista, di ispirazione deweyana, e su una matrice socra-

tica[1]. Il dialogo (filosofico) è il dispositivo di indagine e rappresenta lo strumento che consente la decostruzione di pensieri stereotipati. Esso, agito in un'ottica di confronto tra pari, consente l'individuazione di concetti basati sul pregiudizio, sulle facili generalizzazioni, ne consente la rottura e favorisce la co-costruzione di nuovi significati.

La P4C si basa sull'assunto che la razionalità critica non è sufficiente alla costruzione di una riflessione finalizzata alla comprensione profonda della realtà. Il principio adottato dal programma è infatti quello della ragionevolezza, ovvero la coltivazione di uno stile di ragionamento che acquisisce come principio di base quello delle "buone ragioni", un valido baluardo contro ogni tipo di indottrinamento e/o assoggettamento all'autorità. Sviluppare il principio della ragionevolezza significa tenere in conto nel processo educativo logica formale e non formale, dimensione corporea ed esperienza, creatività e senso morale. Lo stesso Lipman (2003) precisa come l'approccio riflessivo sia un'apertura alla complessità che definisce un cammino circolare secondo lo schema prassi-teoria-prassi, aperto all'imprevedibilità, al fallibilismo e, allo stesso tempo, inclusivo e trasversale rispetto ai contenuti. Inoltre, la Comunità di Indagine Filosofica (CIF), ossia ciò in cui si trasforma il gruppo di studenti coinvolti nella pratica, rappresenta il luogo in cui il confronto democratico viene messo in atto.

La P4C agisce, dunque, su due livelli: uno è quello della condivisione dell'indagine su argomenti scelti dalla CIF, attraverso cui si struttura quello che Lipman e Sharp chiamano il pensiero complesso composto dalle tre dimensioni critica, creativa e *caring*; l'altro è quello dell'acquisizione di comportamenti basati sull'ascolto, il rispetto reciproco, l'apertura alle prospettive degli altri e la disposizione a cambiare le proprie in base a quelle altrui (autocorrettività); gli elementi appena menzionati sono necessari per la conduzione di una "buona indagine".

La metodologia consente, quindi, l'acquisizione di abiti di pensiero e comportamento che sono necessari al confronto democratico e che, acquisiti nel tempo dai membri della CIF, saranno riprodotti anche al di fuori della microsocietà rappresentata dalla comunità d'indagine (e, di conseguenza, nelle comunità virtuali). In questo modo la CIF si può configurare come un prototipo metodologico di cittadinanza attiva (Ferrero, Mulas, 2021). A questo proposito è opportuno notare che la P4C sta già funzionando in diverse scuole d'Italia

1 Il modello della maieutica e del dialogo socratici costituiscono parte dell'impianto metodologico.

come progetto finalizzato alla educazione civica. Un esempio è "Il Campionato dei Valori"[2] che vede dal 2022 il coinvolgimento di diverse scuole del Mezzogiorno al fine di promuovere la cultura del bene comune e della cittadinanza attiva tra i giovani del Sud Italia. Inoltre, il CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica) dal 2018 propone una Scuola estiva[3] di aggiornamento e formazione rivolta a insegnanti di ogni ordine e grado finalizzata, tra l'altro, alla costruzione di progettualità indirizzate all'educazione civica, secondo le disposizioni dell'agenda 20-30 della Comunità Europea, attraverso la pratica della P4C (Volpone, 2025).

In essa, dunque, risiede il potenziale che le permette di essere utilizzata sia come dispositivo per l'educazione alla cittadinanza digitale che come luogo di riflessione sul discorso di odio.

In quest'ottica, però, è necessario creare materiali specifici o adattare in stile Lipman alcuni di quelli presenti in *media literacy*. Il dialogo filosofico nelle sessioni di P4C, infatti, scaturisce da un testo-stimolo o da un'attività costruiti con criteri particolari atti a sollecitare i partecipanti alla formulazione delle domande da cui parte l'indagine filosofica. Testi e attività costituiscono il curriculum della P4C formato da racconti filosofici e dai manuali che li accompagnano.

2. La P4C a scuola per il contrasto allo *hate speech*

Nel 2022, in vista di un intervento finalizzato all'educazione contro i discorsi di odio in una scuola secondaria di primo grado di Napoli come parte di una ricerca di dottorato[4], è stato implementato un percorso di P4C[5] con due classi di seconda dell'IC Don Giustino Russolillo di Napoli. A questo fine, per curvare l'attività sul tema dello *hate speech*, sono stati costruiti due racconti *ad hoc*[6] indirizzati a ragazze e ragazzi di età compresa tra i 12 e i 13 anni. La cornice nella quale le due storie sono state ideate è relativa a tre macrotematiche riguardanti il discorso d'odio razzista, omofobo e abilista. La realizzazione dei

2 https://www.campionatodeivalori.it/
3 "La Pratica Filosofica per lo Sviluppo Sostenibile" https://www.topoineoi.it/scuola-estiva/
4 Dottorato in Mind, Gender and Language presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II.
5 12 incontri per ogni classe dei quali 7 dedicati a sessioni di P4C.
6 *Tourette* e *Un bacio a tradimento.*

racconti ha seguito i criteri adottati da Lipman e Sharp (cfr. ad esempio, Lipman, 1982/2004; Sharp, 1999), scegliendo tematiche filosofiche da inserire in una cornice generale di riflessione sullo *hate speech* e incarnate nei dialoghi dei personaggi. Le situazioni in cui sono raccontati questi ultimi e i loro dialoghi sono stati disegnati in modo da essere quanto più vicini possibile ai destinatari, ai loro contesti di appartenenza e al loro linguaggio.

Durante il percorso, sono stati usati anche alcuni materiali tratti dalla *media literacy*, in particolare dai manuali dei progetti Silence hate (Falconi, Siesser, Longo, Giannoni, 2018) e No Hate Speech Movement (Keen, Georgescu, 2020). I materiali in questione sono stati riadattati e curvati per gli scopi della pratica dialogica. Ai fini dell'attivazione dell'indagine filosofica, infatti, anche le attività del curricolo devono seguire alcuni criteri (Lipman, 1996): affinché il dialogo abbia inizio, esercizi e attività, così come avviene con i racconti, devono essere spiazzanti, suscitare quello stato di indeterminatezza che dà l'avvio all'indagine (Dewey, 1933).

Il percorso e la validità dello strumento pedagogico è stato monitorato e validato attraverso a) questionari costruiti *ad hoc* per rilevare il cambiamento della costruzione delle credenze degli studenti coinvolti nel percorso e b) una griglia di analisi costruita *ad hoc* per analizzare i dialoghi intercorsi tra gli studenti durante le sessioni, al fine di valutare l'andamento delle abilità riflessive sugli argomenti dello *hate speech* e la capacità di individuare e decostruire pregiudizi e stereotipi presenti nei discorsi d'odio.

Dall'analisi dei dialoghi e dei questionari è stato evidente come il percorso abbia avuto riscontri molto positivi mettendo in atto una riflessione profonda degli studenti sulle cause, le conseguenze e la struttura che caratterizzano lo *hate speech*, attivando interrogativi e ipotesi per contrastarlo.

3. Un paio di osservazioni prima di concludere

Ora, però, bisogna considerare alcuni punti critici nell'attuazione di un programma di P4C finalizzato al contrasto allo *hate speech*. *In primis*, diventare facilitatori di comunità filosofiche richiede una formazione specifica che consente di acquisire le tecniche utili alla conduzione dell'indagine che permettano di guidare, ma non dirigere il flusso euristico in atto nella CFI, nonché di assumere le fondamentali funzioni regolativa, finalizzata alla coltivazione delle abilità relazionali e *caring*, e euristica, finalizzata alla coltivazione delle abilità critiche e creative. Il che significa che scuola o contesti educativi dovrebbero

impiegare risorse per attivare una formazione degli insegnanti o contattare esperti esterni. In secondo luogo, data la natura maieutica della P4C, non si può pensare che essa possa sostituire un percorso di *media education* a carattere informativo (struttura dei social, il loro funzionamento e gli eventuali pericoli che questi possono nascondere). Se questo fosse l'obiettivo di un percorso educativo, la P4C potrebbe affiancare le attività di carattere istruttivo, garantendo un momento del percorso in cui la riflessione parta dalle esigenze e l'esperienza stessa degli studenti.

Tuttavia, pur riconoscendo la criticità dei punti summenzionati, bisogna riconoscere che la P4C ha dato prova di essere uno strumento molto utile nella lotta ai discorsi d'odio, perché le ragazze e i ragazzi, coinvolti nelle sessioni attuate durante il percorso appena descritto, hanno attivato una serie di riflessioni e argomentazioni che li hanno condotti a individuare la natura degli odiatori, la struttura dello stereotipo e del pregiudizio, come questo viene veicolato attraverso il linguaggio e come si può romperlo per costruire nuovi orizzonti di convivenza online.

Bibliografia

Cohen-Almagor R. (2014). Countering Hate on the Internet. *Annual Review of Law and Ethics*, 22, 431-443.

Dewey J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Company.

Falconi A., Siesser A., Longo M., Giannoni A. (2019). *Silence Hate! Un manuale pratico per educare a contrastare il discorso d'odio*. Retrieved June 15, 2026, from https://www.silencehate.it/wp-content/uploads/2019/05/silence-hate-un-manuale-pratico.pdf

Ferrero V., Mulas F. (2021). Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, *10* (1), 163-177.

Keen E., Georgescu M. (2020). *Bookmarks. A Manual for Combating Hate Speech Online through Human Rights Education*. Revised edition. Strasbourg: Council of Europe.

Lipman M. (1982). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (trad. it. *Il prisma dei perché*, Liguori, Napoli, 2004).

Lipman M. (1995). Philosophical Discussion Plans and Exercises. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, *16* (2), 64-77.

Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman M., Sharp A.M. (1978). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*, *4* (1), 85-90.

Meddaugh P.M., Kay J. (2009). Hate Speech or "Reasonable Racism?" The Other in Stormfront. *Journal of Mass Media Ethics*, *24* (4), 251-268.

Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana.

Pasta S. (2023). Contrastare l'odio online con la partecipazione dei gruppi eletti a bersaglio. La proposta metodologica del progetto REASON. *QTimes webmagazine – Journal of Education, Technology and Social Studies*, *15* (3), 429-445.

Santerini M. (2019). Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *9* (2), 51-67. https://doi.org/10.30557-/MT00097

Sharp A.M. (1999). *The Doll Hospital*. Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (trad. it. *L'ospedale delle bambole*, Liguori, Napoli, 1999).

Volpone A. (2025). Philosophy for Citizenship. Esercizio filosofico di cittadinanza. In A. Volpone (Ed.), *Pratica filosofica in movimento. Scritti in onore di Antonio Cosentino* (pp. 55-84). Zafferana Etnea (CT): Algra.

Waltman M.S. (2018). The normalizing of hate speech and how communication educators should respond. *Communication Education*, *67* (2), 259-265. https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1430370

II.14

Discorsi d'odio e vulnerabilità invisibili nei contesti educativi: l'esperienza dei minori adottati

Angela Muschitiello
Professoressa Ordinaria
Università degli Studi di Bari - angela.muschitiello@uniba.it

Introduzione

Nel panorama contemporaneo, il tema dei discorsi d'odio assume una spiccata rilevanza pedagogica, configurandosi come dispositivo culturale che ridisegna costantemente i confini dell'inclusione e dell'esclusione sociale (Foucault, 1971; Cambi, 2006). Una lettura squisitamente critica richiede di spostare lo sguardo dalle violenze verbali esplicite verso le routine comunicative ordinarie, decostruendo quegli stereotipi sedimentati e quelle modalità quotidiane che categorizzano surrettiziamente la differenza (Freire, 1968; Foucault, 1975). Il linguaggio agisce infatti come un potente congegno formativo, capace di modellare le condizioni entro cui le singole biografie vengono accolte o, al contrario, emarginate (Massa, 1986; Foucault, 1977).

In questo alveo si colloca l'esperienza dei minori adottati, la cui micro-condizione sconta una forma di vulnerabilità "invisibile", spesso elusa dal dibattito o interpretata attraverso categorie interpretative fortemente riduttive (Lorenzini, 2004). Le traiettorie adottive introducono nodi identitari complessi legati alla pluralità delle appartenenze e alle repentine discontinuità biografiche (Bruner, 1992). Tale fragilità, lungi dall'essere una caratteristica intrinseca del percorso adottivo, emerge nell'asimmetria relazionale che attraversa il contesto scolastico, dove il minore viene frequentemente trasformato in oggetto di impropria curiosità sociale (Honneth, 1992; Nussbaum, 2012). L'intreccio fecondo tra pedagogia critica, *capability approach* e studi sul riconoscimento consente dunque di interrogare la quotidianità formativa, svelandone le insidie in termini di esposizione simbolica o di mancata legittimazione narrativa (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

1. Discorsi d'odio, linguaggi ordinari e processi educativi

Le dinamiche d'odio operano frequentemente entro routine comunicative ordinarie e modalità apparentemente innocue di classificazione dell'alterità (Freire, 1968; Cambi, 2006). Le forme più profonde di esclusione si strutturano attraverso accumuli progressivi di micro-segnali, battute ed allusioni quotidiane (Goffman, 1970; Honneth, 1992). Come rilevato da Foucault (1977), "le forme più efficaci di potere sono quelle che riescono a farsi percepire come naturali".

Ogni scuola finisce inevitabilmente per costruire una propria "grammatica della normalità" un insieme di criteri impliciti che decide quali esperienze possano trovare accoglienza e quali vengano invece relegate ai margini come eccentriche o estranee. È proprio dentro questa asimmetria che trovano terreno fertile le micro-agressioni: si tratta di pratiche e consuetudini linguistiche che, proprio perché banalizzate e ripetute nel tempo, finiscono per erodere giorno dopo giorno il senso di appartenenza della persona, confinandola in una condizione di alterità permanente. Non a caso, moltissime attività didattiche apparentemente neutre continuano a presupporre modelli familiari e esistenziali lineari, trasformando di fatto qualsiasi traiettoria biografica complessa in un'eccezione da giustificare pubblicamente. Per invertire questa rotta, una scuola che voglia dirsi autenticamente inclusiva deve avere il coraggio di interrogare e smontare questi dispositivi simbolici, impedendo così che le differenze si irrigidiscano in etichette identitarie spersonalizzanti.

2. Vulnerabilità invisibili e traiettorie adottive: riconoscimento, appartenenza ed esposizione simbolica

La vulnerabilità adottiva si co-costruisce costantemente nella relazione dinamica con gli sguardi sociali e le cornici istituzionali (Bertolini, 1988). Una lettura riduttivamente clinica o riparativa rischia di intrappolare il minore in una fragilità permanente, lasciandone sullo sfondo i complessi processi simbolici dei contesti formativi (Lorenzini, 2004). Il percorso adottivo esige invece un faticoso lavoro di ricostruzione narrativa per integrare memorie frammentate e discontinuità esistenziali (Bruner, 1992; Bruner, 1997).

Tale sforzo biografico viene ostacolato quando la storia del minore diviene oggetto di domande invasive sulle "vere origini" o sulla famiglia biologica (Goffman, 1970). Nelle adozioni internazionali, le differenze somatiche accentuano

questa esposizione, costringendo il soggetto a una continua autogiustificazione culturale (Hall, 1996). In bilico tra stereotipi deficitari e narrazioni idealizzate, la persona subisce una categorizzazione totalizzante che ne occulta le reali risorse evolutive (Cyrulnik, 2009; Goffman, 1970). Quando la biografia adottiva diventa il criterio principale per interpretare ogni comportamento, le reali risorse del soggetto diventano invisibili (Goffman, 1970).

3. Micro-aggressioni, esposizione identitaria e pratiche ordinarie

Le dinamiche di marginalizzazione simbolica si annidano in attività ritenute educativamente legittime e consolidate nella prassi scolastica (Sue, 2010; Cambi, 2006). Un esempio paradigmatico è la costruzione dell'albero genealogico nella scuola primaria, dispositivo didattico che, sebbene orientato alla storicizzazione del sé, rischia di tradursi in un fattore di forte vulnerabilità per il minore adottato. L'articolazione rigida di tale schema presuppone infatti una linearità biologica esclusiva, entro cui i vissuti frammentati, le doppie appartenenze e le rotture biografiche faticano a trovare una legittimazione narrativa (Cambi, 2006).

In assenza di una postura pedagogica riflessiva, l'adempimento di tali consegne converte la specificità del percorso adottivo in un problema visibile e pubblico, esponendo il soggetto a un surplus di trasparenza identitaria involontaria (Goffman, 1970; Massa, 1992). Anche elementi anagrafici apparentemente neutri, come il cognome, possono trasformarsi in marcatori di alterità se commentati pubblicamente (Massa, 1986; Foucault, 1977). Ne deriva la necessità di ripensare le micro-pratiche affinché le routine scolastiche agiscano come spazi inclusivi capaci di accogliere la complessità delle singole traiettorie esistenziali.

4. Vulnerabilità, *capability approach* e responsabilità pedagogica dei contesti

Il *capability approach* di Sen e Nussbaum consente di superare letture individualizzanti della vulnerabilità intesa come deficit interno, spostando il focus analitico sulle opportunità reali che i contesti istituzionali rendono concretamente accessibili (Bertolini, 1988; Sen, 2000; Nussbaum, 2012). La fragilità emerge dall'incontro asimmetrico tra le caratteristiche del soggetto e le risposte strutturali dell'ambiente (Nussbaum, 2012).

L'obiettivo educativo fondamentale non risiede nel "correggere" il minore fragilizzato, quanto nel trasformare intenzionalmente i contesti formativi (Sen, 2000). Se gli ambienti "incapacitanti" restringono lo spazio relazionale attraverso categorie rigide (Honneth, 1992), i contesti "capacitanti" riconoscono la pluralità delle esperienze senza tradurre le differenze in elementi di stigma (Nussbaum, 2012). Un'autentica inclusione richiede ai docenti l'assunzione di una postura riflessiva, capace di decostruire quegli automatismi culturali che orientano le routine didattiche (Schön, 1993; Freire, 1968). Sviluppare riflessività significa interrogarsi costantemente su quali modelli di normalità e di famiglia vengano implicitamente riprodotti attraverso le pratiche ordinarie (Massa, 1992; Cambi, 2006).

5. Ripensare i contesti educativi: verso una pedagogia del riconoscimento e della riflessività

La scuola contemporanea si confronta con una pluralità strutturale di biografie che mette in crisi i modelli fondati su rappresentazioni rigide della normalità (Cambi, 2006). L'inclusione non può essere ridotta a strategie compensative per soggetti considerati deboli, poiché tale impostazione manterrebbe intatta la dicotomia tra una presunta normalità ed una differenza da integrare (Freire, 1968). Si tratta, invece, di problematizzare i criteri simbolici che regolano i processi di appartenenza.

Un riconoscimento autentico implica la possibilità di essere visti nella complessità della propria micro-esperienza esistenziale, senza coincidere con un'etichetta biografica predefinita. Come osserva Taylor (1993, p. 25), "l'identità di una persona si forma nel riconoscimento o nel mancato riconoscimento, spesso anche nel misconoscimento da parte degli altri". La postura riflessiva interrompe la naturalizzazione degli stereotipi che operano come automatismi interiorizzati (Schön, 1993). I contesti formativi non sono scenari neutri, bensì spazi etico-politici complessi entro cui si strutturano forme differenziate di cittadinanza (Dewey, 1949). Una pedagogia del riconoscimento deve agire sui linguaggi ordinari per fare della pluralità una dimensione strutturale della convivenza democratica (Taylor, 1993; Honneth, 1992; Nussbaum, 2012).

6. Conclusioni

I discorsi d'odio non si riducono alla violenza verbale esplicita, ma si annidano nelle dinamiche sottili che strutturano l'esposizione simbolica nei contesti formativi (Foucault, 1971; Freire, 1968). Le traiettorie adottive rappresentano un osservatorio scientifico di spiccato interesse sulle vulnerabilità invisibili, evidenziando che la fragilità è una condizione eminentemente relazionale, prodotta dai modi in cui i contesti istituzionali distribuiscono il riconoscimento (Honneth, 1992; Lorenzini, 2004).

Il *capability approach* ridefinisce la responsabilità pedagogica: il compito prioritario dell'educazione consiste nel trasformare criticamente i contesti affinché diventino realmente capacitanti, garantendo libertà reali e legittimazione narrativa (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). La scuola è dunque chiamata a sviluppare uno sguardo riflessivo capace di decostruire ciò che appare ovvio o naturale (Schön, 1993), impedendo che la differenza si traduca in una riduzione simbolica della persona (Nussbaum, 2012). In questa prospettiva, rimane fondamentale l'intuizione di Dewey (1949) secondo cui "a democrazia deve essere continuamente ricreata in ogni generazione, e l'educazione è il suo strumento".

Bibliografia

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una fenomenologia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Boringhieri.

Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi termini per il lavoro della scuola*. Milano: Feltrinelli.

Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.

Cyrulnik B. (2009). *Autobiographie d'un épouvantail*. Paris: Odile Jacob.

Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Foucault M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.

Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Foucault M. (1977). *Microphysique du pouvoir*. Torino: Einaudi.

Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Goffman E. (1970). *Stigmate. L'identità negata*. Roma-Bari: Laterza.

Hall S. (1996). Cultural identity and diaspora. In P. Mongia (Ed.), *Contemporary postcolonial theory* (pp. 110-121). London: Arnold.

Honneth A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Lorenzini S. (2004). *Adozione e pedagogia interculturale. Matrici biografiche e fili dell'appartenenza*. Pisa: ETS.
Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una tecnologia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
Massa R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Una sfida per la giustizia sociale*. Bologna: il Mulino.
Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Sue D.W. (2010). *Microaggressions in everyday life. Race, gender, and sexual orientation*. Hoboken (NJ): Wiley.
Taylor C. (1993). *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*. Milano: Anabasi.

II.15
Il 'maschilismo orecchiabile': quando la musica diviene veicolo di violenza

Angelica Padalino
Dottoranda
Università di Foggia - angelica.padalino@unifg.it

Introduzione

Negli ultimi anni tra i generi musicali più apprezzati spiccano rap e trap, un dato che *Spotify Wrapped*, la classifica annuale degli ascolti stilata da *Spotify* – una delle piattaforme per lo streaming musicale più utilizzata al mondo – non fa che confermare. In Italia l'artista più ascoltato nel 2025 è stato Sfera Ebbasta, seguito da Shiva, Gue, Geolier e Marracash (Prisco, 2025). Tutti cantanti che vantano una produzione musicale principalmente riconducibile proprio ai generi rap e trap.

Gli interpreti appartenenti a questi generi sono spesso ragazzi provenienti da contesti difficili e marginali, come periferie urbane e quartieri popolari. Giovani 'figli della strada'[1] che nella musica hanno trovato uno strumento di emancipazione e riscatto sociale, dando voce a quel desiderio di 'farsi persona' (Nussbaum, 2011).

A raccontare come la musica abbia reso possibile la loro 'rinascita' dal margine sono gli artisti stessi tramite le proprie canzoni, in cui spiegano di aver raggiunto 'fama' 'soldi' e 'successo' grazie alla loro arte, senza mai dimenticare però le proprie origini: il margine diventa infatti un segno distintivo a cui fanno riferimento nei versi che cantano, rimarcando continuamente il loro legame con 'la strada', 'la periferia' e 'il quartiere', come fa, ad esempio, Geolier che

1 Ad esempio, Lazza e Sfera Ebbasta in *Gigolò*, brano del 2019, cantano "Perché la musica è mio padre, la strada è mia mamma". Si rimanda anche a *Figli della strada* di Gaetano Cordaro, 2024; Emis Killa *Attori di strada (ragazzi fuori)* del 2023 in cui l'artista canta "Ste strade ci han fatto da madre".

canta di 'girare per Secondigliano'[2], rendendo così il suo un quartiere familiare anche a chi non lo conosce.

1. Musica dal margine... musica che emargina

Nelle canzoni di questi artisti risuonano storie di riscatto, vissuti tormentati, ingiustizie e vita di quartiere, ma non solo. Dall'analisi di circa 500 brani rap e trap condotta nel 2023 da Libreriamo (Galeone, 2023), social media italiano dedicato alla promozione della cultura, è emerso che le principali tematiche trattate sono:

– autocelebrazione 81%;
– rabbia e delusione 77%;
– violenza 61%;
– disparità di genere 55%;
– droghe 58%.

Se, quindi, da un lato, c'è chi grazie alla musica è riuscito a fare del margine un 'luogo di resistenza' e 'uno strumento di emancipazione' (hooks, 1998) dall'altro, quella stessa musica contribuisce a relegare ai margini altri gruppi sociali, tra cui le donne. La ricerca evidenzia, infatti, che quasi 6 canzoni su 10 propongono parole sessiste e misogine, dunque, più della metà delle opere in circolazione ascoltate quotidianamente.

Rap e trap, per tale ragione, sono stati accusati più volte di promuovere sessismo e misoginia. Si pensi ad esempio al Festival della Canzone Italiana – il cosiddetto Festival di Sanremo – e ai concerti in piazza organizzati per i festeggiamenti di Capodanno: sono entrambi eventi che periodicamente registrano critiche per la partecipazione di artisti i cui testi musicali sono giudicati diseducativi e veicolo di messaggi inappropriati, soprattutto nei confronti delle donne[3]. In questo genere di canzoni, infatti, la figura femminile viene indicata con svariati appellativi, tra cui 'baby' 'troia', 'bitch', 'tipa', 'puttana' e così via,

2 Si fa riferimento al brano *P Secondiglian* del 2018.

3 Si pensi ad esempio alle polemiche pre-gara nate in occasione di Sanremo 2026 per il duetto Marco Masini-Fedez sulle note di *Bella Stronza*, alle critiche rivolte a Tony Effe per la sua partecipazione al Festival nel 2025 e alla sua esclusione, insieme ed Enzo Dong, dai concerti Capodanno 2025 rispettivamente di Roma e Benevento.

delineando un profilo di donna ridotta a mero oggetto sessuale, da possedere (Della Schiava, 2025).

Per comprendere meglio, a titolo esemplificativo, di seguito si propongono alcuni brani:

> Niko feat. Artie 5ive, Capo Plaza, Nerissima Serpe*, Warzone*, 2026
> "Queste donne sono oche, ti portano solo problems"
>
> Enzo Dong, *Baby t' am*, 2024
> "Vai, baby, dammela
> Okay, giù le mani dalla mia roba,
> Bambina, sei la mia roba"
>
> Shiva, *Non è Easy*, 2022
> "Se la tipa non vuol farlo, se la scopano i miei
> Gli va male, perché dopo se la scopano in sei"
>
> Tony Effe, Sfera Ebbasta, *Mi piace*, 2021
> "Lei la comando con un joystick (Uoh)
> Non mi piace quando parla troppo (Troppo)
> Le tappo la bocca e me la fott- shh (Seh)"
>
> Fedez, Dark Polo Gang, *Tvtb*, 2019
> "Museruola e collare
> Lei la tratto come un cane"
>
> Emis Killa, *Tre messaggi in segreteria*, 2016
> "Eri stata avvertita, ricordi quegli scleri
> Io te l'avevo detto vengono i problemi seri
> E ora hai paura perché tutti quei brutti pensieri
> Da qualche giorno hanno iniziato a diventare veri
> E adesso guido verso casa tua che vivi a Monza
> Pieno di cattive idee dettate da una sbronza
> Volevo abbassare le armi ora dovrò spararti
> Non mi dire di calmarmi, è tardi stronza
> Fanculo al senso di colpa, non ci saranno sbocchi
> Voglio vedere la vita fuggire dai tuoi occhi"

Gli artisti hanno spesso difeso la propria arte affermando di fare *storytelling* o denuncia di violenza nei confronti delle donne ma, di fatto, il solo ascolto delle canzoni non fa emergere queste finalità.

È chiaro che tale riflessione non mira a demonizzare la musica rap e la musica trap, né tantomeno a incriminare gli artisti citati o i loro colleghi; si vuole, invece, evidenziare un fenomeno latente, presente non solo in queste canzoni ma anche in tante altre. La musica, infatti, è un prodotto culturale e in quanto tale è capace di riflettere e veicolare un certo tipo di cultura (ma anche di decostruirla).

2. Il "maschilismo orecchiabile"

Nella musica in generale, sia essa italiana o straniera, se ascoltata con attenzione, non è una novità riscontrare tematiche di questo tipo (Díez Gutiérrez, Palomo Cermeño, Mallo Rodríguez, 2022; McCarry, Kakela, Jones, Manoussaki, 2023). Anche altri generi musicali presentano, infatti, le caratteristiche di quello che Riccardo Burgazzi (2021) definisce 'maschilismo orecchiabile' ovvero "tutto quel bagaglio di versi imparati a memoria che sebbene facciano stridere la nostra sensibilità, finiamo per condonare sempre. Perché alla fin fine […] è solo una canzone" (p. 3).

Oggi viene criticata molto la musica ascoltata dalle nuove generazioni, ma quello del maschilismo orecchiabile non è un problema nuovo, anzi, grandi successi della musica italiana sono in realtà anche 'opere di maschilismo orecchiabile'.

Vediamo qualche esempio:

> Modà, *Meschina*, 2009
> "Voglio vederti strisciare
> Concederti a me
> Devi dirmi
> 'Voglio solo te, voglio solo te'
> Devi dirmi
> 'hai ragione te, hai ragione te'
> Devi dirmi 'scusami e feriscimi'
> E implorarmi di non ucciderti
> […]
> Meschina, ora basta
> Voglio farla finita per tutte una volta
> Ma prima inginocchiati, saziati
> E concediti ancora per l'ultima volta
> Accontentami, guardami
> Piangi, prega e chiedi scusa"

Marco Masini, *Bella stronza*, 1995
"Perché sei bella, bella, bella
Bella stronza
Che hai chiamato la volante quella notte
E volevi farmi mettere in manette
Solo perché avevo perso la pazienza
[…]
Mi verrebbe di strapparti
Quei vestiti da puttana
E tenerti a gambe aperte
Finché viene domattina"

Raf, *Ti pretendo*, 1989
"Io non ti voglio, ti pretendo
È inutile che dici di no
Io questo amore lo pretendo
Sei l'unico diritto, l'unico diritto che ho"

Queste ultime sono canzoni che, pur essendo di qualche anno fa, continuano ad essere cantate e ascoltate, anche casualmente, ad esempio in radio o al supermercato, e non sono poi così diverse da quelle citate più sopra. Cambiano alcuni termini utilizzati per indicare la figura femminile, ma non l'immagine che di essa restituiscono. La donna è sempre al margine: obbediente, appartenente a qualcuno e priva di voce propria. Il maschilismo orecchiabile è quindi una forma di violenza di genere da tempo esistente e che agisce passando 'inascoltata'.

3. Educare al linguaggio

La musica, in quanto prodotto culturale, è in grado di restituire una fotografia della società a cui appartiene e, come si è visto, essa può divenire *anche* veicolo di violenza.

Il maschilismo orecchiabile presente in alcune canzoni è infatti capace di far cantare a chiunque frasi terribili, parole a cui non viene dato il giusto peso ma che, invece, hanno il potere di trasmettere in sordina una cultura sessista, misogina e stereotipata. La noncuranza che si ha nei confronti delle parole presenti in questi testi pensati, scritti e cantati, ci deve portare a riflettere su quanto sia necessario educare ad un uso appropriato del linguaggio. Se guardiamo l'iceberg della violenza di genere, il linguaggio sessista rientra tra le forme meno

visibili di violenza e, per questo, è anche tra le più subdole e difficili da contrastare.



Fig. 1: L'iceberg della violenza
Fonte: Fondazione Libellula
(https://it.linkedin.com/posts/fondazione-libellula_icebergdellaviolenza-activity-7083019819372994560-Ajdj)

Bisogna, quindi, educare a riconoscere il linguaggio come possibile strumento di discriminazione sessuale (Demozzi, Ghigi, 2024; Lopez, 2018) per comprendere che non si tratta solo di parole. Il linguaggio è, infatti, "un dispositivo sociale che insieme ad altri concorre a creare i costrutti di femminilità e mascolinità e a riprodurre i rapporti sociali di dominazione di un sesso sull'altro" (Biemmi, 2011, p. 115). Queste, quindi, non sono solo canzoni, ma il sintomo di una società che deve continuare a lavorare tanto per decostruire una cultura che pone ancora la donna al margine.

Coez, rapper italiano, nel brano *Mal di te*, pubblicato nel 2025 si domanda "Con le parole, quanti danni fai"? È dunque necessaria un'educazione che aiuti a "comprendere il legame che c'è tra parola, valori e costruzione della realtà, perché 'Il linguaggio non rispecchia l'ordine naturale delle cose ma le rifor-

mula'(Gamberi, 2014, p. 28)" (Lopez, 2018, p. 113), un'educazione che fornisca gli strumenti utili riconoscere anche quelle forme di "violenza simbolica, violenza dolce, insensibile, invisibile per le stesse vittime, che si esercita essenzialmente attraverso le vie puramente simboliche della comunicazione e della conoscenza o, più precisamente, della mis-conoscenza" (Bourdieu, 1998, pp. 7-8). Per farlo bisogna ricordare che "le nostre parole significano, sono azione, resistenza. Il linguaggio è anche un luogo di lotta" (hooks 1998, p. 64).

Ed è forse per questo che nel 2023 Fiorella Mannoia ha modificato l'ultima parola di *Quello che le donne non dicono*, una delle sue canzoni più celebri, peraltro scritta da due uomini, Enrico Ruggeri e Luigi Schiavone, nel 1987:

> "Siamo così, dolcemente complicate
> Sempre più emozionate, delicate
> Ma potrai trovarci ancora qui
> […]
> Con le nostre notti bianche
> Ma non saremo stanche
> Neanche quando ti diremo ancora un altro no".
>
> Perché una donna può anche dire no.

Bibliografia

Biemmi I. (2011). Che genere di linguaggio? Lingua, sessismo e identità femminile. In S. Ulivieri, I. Biemmi (Eds.), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria* (pp. 111-129). Milano: Guerini.

Bourdieu P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.

Burgazzi R. (2021). *Il maschilismo orecchiabile. Mezzo secolo di sessismo nella musica leggera italiana*. Novate Milanese: Prospero.

Della Schiava L. (2025). Un'analisi quantitativa della misoginia nelle canzoni rap e trap italiane. *Lingue E Culture Dei Media*, *9* (1), 99-122.

Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità: dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Università.

Díez Gutiérrez E., Palomo Cermeño E., Mallo Rodríguez B. (2022). (In)Equality and the Influence of Reggaeton Music as a Socialisation Factor: A Critical Analysis. *Gender Studies*, *21* (1), 66-85.

Galeone S. (2023). *Allarme Trap, quasi 6 canzoni su 10 contengono espressioni violente contro le donne*. Retrieved June 22, 2026, from https://libreriamo.it/intrattenimento/allarme-trap-canzoni-testi-violenza/

hooks b. (1998). *Elogio del margine*. *Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.

Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.

McCarry M., Kakela E., Jones C., Manoussaki K. (2023). The sound of misogyny: sexual harassment and sexual violence in the music industry. *Journal of Gender-Based Violence*, *7* (1), 1-15.

Nussbaum M.C. (2011). *Diventare persone*. Bologna: il Mulino.

Prisco F. (2025). *Spotify Wrapped 2025, le classifiche complete dei più ascoltati dell'anno*. Retrieved June 18, 2026, from https://francescoprisco.blog.ilsole24ore.com/-2025/12/03/spotify-wrapped-2025-le-classifiche-complete-dei-piu-ascoltati-dellanno/?refresh_ce=1

II.16
Dalle narrazioni d'odio alle pratiche di cura. Memoria e resistenza educativa nell'esperienza delle donne rwandesi sopravvissute al genocidio

Rosella Persi
Professoressa Associata
Università degli Studi di Urbino - rosella.persi@uniurb.it

Premessa epistemologica: dalle narrazioni d'odio alle pratiche di cura

Il presente contributo si inserisce in un percorso di ricerca avviato dall'autrice nel 2009 attraverso la collaborazione con l'Associazione Umubyeyi Mwiza, attiva tra Italia e Rwanda a sostegno delle donne sopravvissute al genocidio del 1994. Da tale esperienza sono scaturiti i primi studi dedicati alle donne ruandesi e ai processi interculturali di ricostruzione comunitaria (Persi, 2016, 2017), cui il presente contributo si pone in continuità e ulteriore sviluppo.

L'analisi proposta integra la letteratura scientifica con un ampio patrimonio di testimonianze raccolte nel corso di oltre quindici anni di ricerca e collaborazione con l'Associazione. Le narrazioni delle donne costituiscono il nucleo empirico della ricerca: non semplici esempi a sostegno delle interpretazioni teoriche, ma materiali che orientano la riflessione pedagogica e consentono di comprendere i processi di disumanizzazione, ricostruzione della memoria e rigenerazione del legame sociale a partire dall'esperienza vissuta.

Il dialogo costante tra ricerca sul campo e riflessione teorica costituisce così la chiave interpretativa del presente contributo, orientato a leggere i processi di disumanizzazione e di ricostruzione del legame sociale a partire dalla traumatica esperienza vissuta delle donne coinvolte.

È proprio dall'intreccio tra queste fonti empiriche e il confronto con la letteratura pedagogica che il genocidio ruandese può essere assunto, nell'ambito delle scienze dell'educazione, come un caso paradigmatico di costruzione sociale dell'odio, alimentata da pratiche di alterizzazione (*othering*) e strategie sistematiche di propaganda (Kankindi, Scaglione, 2014; Gaito, 2014).

Come osserva Santerini (2021), l'odio contemporaneo si alimenta attraverso dispositivi culturali e comunicativi che costruiscono immagini ostili dell'altro, favorendo la normalizzazione dell'esclusione e della violenza. In questa prospettiva, gli studi di pedagogia critica mostrano come la violenza non nasca improvvisamente, ma si costruisca attraverso pratiche culturali, simboliche e educative che legittimano la disumanizzazione dell'altro (Freire, 2022; Salsa, Bisacca, 2012). Se l'odio è un prodotto storico e culturale, il compito della pedagogia consiste nell'individuare percorsi capaci di decostruirne l'apprendimento, promuovendo dialogo, coscientizzazione e riconoscimento reciproco.

La violenza, come emerge dalle testimonianze delle sopravvissute, non colpisce solo il corpo, ma la persona sotto tutti i punti di vista intaccandone anche l'identità. L'affermazione "non ero più umana" mostra la profondità della disumanizzazione di quanto è accaduto: privazione totale della dignità e della capacità di agire. È da questa frattura dell'umano che deve partire l'intervento educativo, orientato alla ricostruzione del sé e del legame sociale.

1. Il contesto storico e il trauma della prossimità

Comprendere il lavoro educativo nel Rwanda post-genocidio richiede di superare le rappresentazioni semplificate diffuse nell'immaginario occidentale. Gli studi storici e antropologici (Fusaschi, 2015; Longman, 2017) hanno mostrato come il conflitto non sia riconducibile a un'antica contrapposizione etnica. Le categorie Hutu, Tutsi e Twa, come ben illustrato dai diversi testi che trattano il tema, non ultimo dalla descrizione in Ebano di Kapuscinski, rappresentavano originariamente differenze socio-economiche relativamente permeabili che i colonizzatori hanno trasformato in identità razziali attraverso le carte d'identità etniche introdotte nel 1932.

A partire da questa costruzione ideologica si svilupparono diversi genocidi: il più cruento fu quello del 1994 avviato attraverso un messaggio in codice «Tagliate gli alberi alti» trasmesso dalla Radio di Stato. Un massacro che provocò un milione di vittime in cento giorni.

Come dichiarato dai diversi rwandesi conosciuti la peculiarità di questa tragedia risiede nella dimensione della prossimità: la violenza si consumò all'interno delle comunità locali, coinvolgendo vicini, amici e membri della stessa famiglia (molti erano matrimoni misti) cancellando ogni possibilità di rifugio.

2. Il post-conflitto: giustizia e trauma

Nel Rwanda post-genocidio l'intervento pedagogico si confronta con un trauma collettivo che continua a manifestarsi anche nelle generazioni successive (Trevisani, 2014). Le donne sopravvissute hanno subito violenze sistematiche, in particolare lo stupro etnico utilizzato come arma di guerra, e convivono con conseguenze fisiche, psicologiche e sociali, aggravate dal senso di colpa per essere sopravvissute. Le testimonianze raccolte da Mukagasana e Kazinierakis (2001) restituiscono, con particolare intensità, il peso del silenzio, della vergogna e della sopravvivenza, mostrando come il trauma continui ad abitare la quotidianità, ben oltre la fine della violenza.

A questa sofferenza si affianca la complessa esperienza della giustizia transizionale. Attraverso i tribunali popolari Gacaca (Fusaschi, 2015), molti responsabili dei crimini hanno ottenuto la riduzione della pena confessando le proprie responsabilità e indicando i luoghi di sepoltura delle vittime. Tale scelta ha favorito la ricostruzione istituzionale del Paese, ma ha imposto alle comunità una difficile convivenza quotidiana tra vittime e carnefici.

Come documenta Hatzfeld (2011), la riconciliazione istituzionale non coincide con quella esistenziale. La vita quotidiana continua a svolgersi nello stesso spazio condiviso, ma ricordi e paura si intrecciano costantemente, soprattutto nel mese di aprile dove tutto ha preso avvio. La società ruandese appare oggi stabile. Le commemorazioni annuali del Kwibuka riattivano un dolore collettivo che testimoniano ancora una certa fragilità, ma soprattutto quanto il trauma continui a vivere sotto la superficie della riconciliazione istituzionale.

3. Dispositivi pedagogici: narrazione, ascolto e mutualità

In questo contesto si inserisce l'azione dell'associazione Umubyeyi Mwiza, orientata a ricostruire il legame sociale attraverso percorsi condivisi tra donne Hutu e Tutsi. L'intervento, di carattere partecipativo e biografico, si fonda su tre dispositivi: ascolto, narrazione autobiografica e pratiche di mutualità.

La narrazione rappresenta un dispositivo pedagogico oltre che terapeutico (Demetrio, 1996). Raccontare la propria esperienza significa riappropriarsi della propria voce, sottraendosi alla condizione di passività imposta dalla violenza. Nelle prime fasi del percorso la diffidenza reciproca rendeva difficile ogni incontro; progressivamente, però, la condivisione delle storie personali ha con-

sentito di riconoscere un dolore comune, trasformando il trauma individuale in memoria condivisa.

Accanto alla parola, un ruolo decisivo è stato svolto dalle attività quotidiane: lavoro agricolo, preparazione del cibo e laboratori artigianali hanno costituito contesti di apprendimento informale nei quali la relazione si è ricostruita attraverso il fare insieme (Safari, 2018). In tali esperienze l'altro ha cessato di rappresentare un'appartenenza etnica ostile per diventare una persona portatrice di una sofferenza analoga alla propria.

Le testimonianze raccolte mostrano che questo cambiamento non avviene improvvisamente, ma attraverso un lento processo di riconoscimento reciproco che conduce dall'ascolto alla fiducia, confermando il valore della narrazione quale dispositivo di ricostruzione del sé e della comunità (Cambi, 2007).

4. Dalla memoria alla sostenibilità pedagogica

L'esperienza delle donne coinvolte dimostra come identità costruite sulla contrapposizione possano essere progressivamente trasformate mediante pratiche educative fondate sulla relazione e sulla cura (Mortari, 2006). La memoria assume così una funzione attiva: non semplice conservazione del passato, ma risorsa educativa capace di orientare il presente.

In questa prospettiva si colloca anche l'opera di Marie Claire Safari del 2018, *Scatti di memoria*, che restituisce la complessità dell'esperienza ruandese attraverso testimonianze e immagini, mostrando come il racconto possa diventare uno strumento di resistenza civile e di educazione alla convivenza.

Trasmettere questa memoria alle nuove generazioni significa impedire la riproduzione del trauma e del risentimento. Seguendo Ricoeur (2000), non si tratta di dimenticare il passato, ma di trasformarlo in occasione di riconciliazione, affinché il ricordo diventi un ponte verso il futuro.

Questa prospettiva consente di interpretare la sostenibilità pedagogica (Di Genova, Baroni, 2023) come capacità dell'azione educativa di produrre effetti durevoli. Un intervento è sostenibile quando non risponde soltanto all'emergenza, ma promuove nel tempo competenze relazionali, resilienza e responsabilità condivisa. Educare alla resistenza significa, quindi, costruire comunità capaci di contrastare l'odio attraverso concrete pratiche quotidiane di riconoscimento, cura e partecipazione.

5. Considerazioni conclusive

L'esperienza sviluppata con l'associazione Umubyeyi Mwiza mostra come le donne sopravvissute al genocidio non siano soltanto destinatarie di interventi assistenziali, ma protagoniste di un autentico processo di rigenerazione educativa e sociale. Attraverso la parola, la memoria e la relazione hanno trasformato la disumanizzazione subita in una pratica di ricostruzione della comunità. L'azione educativa avviata da Umubyeyi Mwiza ha profondamente contribuito alla costituzione di una comunità solidale e generativa che guarda avanti e intraprende un cammino comunitario, innovativo e foriero di pace sociale e sviluppo condiviso.

Bibliografia

Cambi F. (2007). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele

Fusaschi M. (2015). *Rwanda. Etnografie del post-genocidio*. Milano: Meltemi.

Gaito V.L. (2014). *Il genocidio del Rwanda*. Roma: La Sino d'Oro.

Hatzfeld J. (2011). *La strategia delle antilopi. Vivere in Ruanda dopo il genocidio*. Milano: Bompiani.

Kankindi F., Scaglione D. (2014). *Rwanda. La cattiva memoria*. Avellino: Infinito.

Longman T. (2017). *Memory and Justice in Post-genocide Rwanda*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Mortari L. (2023). *La cultura della cura: sguardo, ascolto e responsabilità*. Bologna: Asmepa Edizioni.

Mukagasana Y., Kazinierakis A. (2001). *Le ferite del silenzio. Testimonianze sul genocidio del Rwanda*. Bari: La Meridiana.

Persi R. (2016). A vent'anni dal genocidio. Essere donne in Rwanda. In A. Cagnolati, C. Covato (Eds.), *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita* (pp. 93-113) vol. 1. Siviglia: Benilde Ediciones.

Persi R. (2017). *Intercultura. Un caso emblematico. Donne di Rwanda*. In G. Poletti (Ed.), Il Patrimonio dell'Intercultura tra metodo e strumenti. Il dialogo tra globale e locale (pp. 63-78). Ferrara: Edizioni Volta la carta.

Ricoeur P. (2000). *La memoria, la storia, l'oblio.* Milano: Raffaello Cortina.

Safari M.C. (2018). *Scatti di memoria*. Roma: Palombi.

Salza A., Bisacca E. (2012). *Eliminazione di massa. Tattiche di controgenocidio*. Milano: Sperling & Kupfer.
Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
Trevisani I. (2014). *Lo sguardo oltre le mille colline. Testimonianze dal genocidio in Rwanda*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.

PARTE III

Generi, identità e corpi tra educazione e diritti

III.1
Le parole per dirlo.
Alcuni lemmi per gli studi sulle maschilità

Giuseppe Burgio
Professore Ordinario
Università "Kore" di Enna - giuseppe.burgio@unikore.it

Introduzione

Gli studi critici sugli uomini e sulle mascolinità propongono un'analisi fondata sull'elaborazione del pensiero femminista e sugli studi di genere e sessualità. Essendo ormai da decenni diffusi anche nella produzione della pedagogia accademica italiana, può non essere inutile problematizzare i termini più comunemente usati in quest'ambito teorico.

1. Maschilità (al singolare?)

Come ha affermato Connell, "non esiste un unico pattern di maschilità che si ritrova ovunque. Dobbiamo parlare di maschilità al plurale" (2000, p. 10 [trad. mia]). La complessità di un ordine simbolico naturalizzato come la maschilità mostra chiaramente come vada superata ogni interpretazione essenzialistica, a favore di una descrizione socioculturale delle pratiche, delle argomentazioni e delle rappresentazioni che sostanziano il maschile. Abbiamo cioè varie forme di maschilità e per comprenderlo basta fare riferimento, ad esempio, al tradizionale tropo del maschio latino: "una forma meridionale di maschilità in Italia: un *latin lover* più virile e passionale del settentrionale" (Dell'Agnese, 2007, p. 22). Così come esistono differenze geografiche e culturali tra le maschilità, ci sono anche insospettabili comunanze. Nell'area mediterranea, ad esempio, il maschile, la definizione dei ruoli di genere e il controllo della sessualità femminile appaiono strettamente intrecciati; così come in Polinesia, dove la verginità prematrimoniale delle ragazze non viene interpretata tanto come segno

della loro capacità di autocontrollo, quanto come prova dell'efficacia con cui i parenti maschi riescono a sorvegliare e controllare il corpo femminile. In entrambe le culture, poi, si ritrovano pratiche e istituzioni simili, come la fuga d'amore – in Sicilia nota come *fuitìna* – o l'esibizione del sangue imeneo dopo la deflorazione della sposa. Un ulteriore elemento comune è rappresentato dalla forte gelosia dei mariti, ritenuta in passato proverbiale tanto in Sicilia quanto in Polinesia, dove l'infedeltà della moglie non costituiva una semplice violazione di un vincolo tra marito e moglie, ma metteva a rischio l'onore del marito (cfr. Ortner, Whitehead, 2000). Ciò posto, come possiamo parlare di maschilità al singolare, cioè di un genere che – proprio perché naturalizzato – viene considerato unico e transculturale? Dobbiamo ipotizzare maschilità diverse a seconda del contesto storico e geografico? Cosa resta allora di quel riconoscimento maschile reciproco che avviene quando un uomo cinese, uno svedese e un sudafricano si incontrano?

2. Maschilità (al plurale?)

Proprio l'approccio qui adottato – basato sul co-costruzionismo sociale (Ehrensaft, 2019; Butler 2024) – può condurci a una nuova descrizione, che mutuo da Sclavi: "la gomena consta di fibre, ma essa riceve la propria forza non da una singola fibra che la percorra tutta da un capo all'altro, ma dal sovrapporsi di molte fibre" (2005, p. 199)[1]. Analogamente, la maschilità non è un insieme formato da elementi unificati da un tratto comune, piuttosto è composta da alcune similitudini che tengono insieme un singolo uomo con quelli a lui immediatamente vicini: come dice Wittgenstein, "vediamo una rete complicata di somiglianze che si sovrappongono e si incrociano a vicenda. Somiglianze in grande e in piccolo. Non posso caratterizzare queste somiglianze meglio che con l'espressione «somiglianze di famiglia»" (1983b, p. 47). Ecco, la "somiglianza di famiglia" è la logica del genere. Provo a fare un esempio, prendendo due uomini italiani, uno del Nord e uno del Sud, uno benestante e l'altro sottoproletario; sono diversi fra loro, ma se li confrontiamo entrambi con uno statunitense, verranno fuori molte differenze e, contemporaneamente, alcune somiglianze fra loro. Se poi confronto questi uomini con un giapponese, gli

1 Sclavi usa questa metafora per parlare di cultura, ispirandosi chiaramente a Wittgenstein (1983a, p. 116).

elementi che verranno in rilievo saranno in parte diversi, ma tutti ci appaiono parte di una stessa categoria maschile. Ciò che allora definisce il genere maschile non è l'esclusività degli elementi che lo costituiscono (che possono essere presenti anche tra le donne), né una caratteristica che accomuni tutti gli uomini (che mostrano grandi differenze tra loro), quanto una serie di somiglianze interne che emerge anche nella comparazione con altri gruppi di uomini, di altre culture, di altri ceti sociali, di altri orientamenti sessuali, di altre età e così via. Se le maschilità sono tante quanti sono gli uomini, esse sono tuttavia tenute assieme non solo dalle somiglianze di famiglia, ma anche dalle rappresentazioni socioculturali. A quest'ultimo piano, in letteratura, si fa riferimento con il termine *mascolinità*.

3. Mascolinità e Virilità

Se il termine *maschilità* fa riferimento all'insieme degli uomini in carne e ossa che popolano il nostro pianeta, il termine *mascolinità* descrive invece il piano delle rappresentazioni sociali. Lo stretto legame tra tale raffigurazione culturale della maschilità e l'ordine simbolico patriarcale è evidenziato dal fatto che, nella lingua italiana, il termine *mascolinità* ha una quasi perfetta duplicazione, il termine *virilità*. Nel Vocabolario Treccani online (https://www.treccani.it/vocabolario/virilita/) la voce virilità mostra diverse accezioni:

1) facendo particolare riferimento ai caratteri sessuali, primari e secondari, propri del sesso maschile, designa l'età biologica dell'uomo il cui sviluppo fisico e psichico è completamente ultimato: *essere nel pieno della v.*; *un uomo tra la v. e la vecchiezza* (Manzoni).
2) indica la caratteristica e la qualità di essere virile, con riferimento specifico alle capacità sessuali: *un uomo di esuberante*, *di eccezionale v*.
3) esprime la qualità propria dell'uomo forte, sicuro di sé, risoluto e coraggioso, che si manifesta nelle sue azioni: *v. d'animo*; *v. di comportamento.*
4) in agraria, significa lo stadio di sviluppo di un albero, caratterizzato dalla produzione di fiori e quindi di frutti.

Il termine esprime quindi una precisa rappresentazione della maschilità ideale, che si contrappone ai bambini che, anche se maschi, non hanno raggiunto la maturità sessuale e, con essa, l'adultità; a chi non fa sesso, ne fa poco, raramente e con poca durata; a chi è debole, insicuro, pavido, poco energico.

Persino nell'accezione agraria, fa riferimento alla completezza dello sviluppo di un albero e alla sua capacità di generare frutti (così come è considerato segno di virilità, tra gli uomini, l'avere una numerosa prole). Inoltre, il termine virilità deriva da *vir*, "che in latino significa 'uomo', condivide la radice etimologica con la parola *vis*, che sta per 'forza', ma anche con *virtus* (virtù), *virgo* (vergine) e *violare* (di cui una delle possibili traduzioni è stuprare)" (Baeli, 2025, p. 56). La virilità descrive insomma un uomo "vincente", dominante e disinvolto, capace – usando le parole di De André –"di giocare in Borsa e di stuprare in corsa". La mascolinità/virilità rappresenta insomma il modello della maschilità "corretta" che, nell'orizzonte patriarcale, è quella *egemonica* e, se seguiamo la radice latina di *violare*, può anche essere *tossica*.

4. Mascolinità egemonica

Una prima definizione è fornita da Kimmel quando afferma che "la definizione egemonica di mascolinità è un uomo nel potere, un uomo con il potere e un uomo di potere" (1994, p. 125 [trad. mia]). Proprio per lo stretto legame tra il maschile e il potere non è necessario sottolineare che il raddoppiamento mascolinità/virilità non ha un corrispettivo femminile. Inoltre, Tosh afferma – in un contributo divenuto ormai un classico – che la mascolinità "ha una sua propria gerarchia che in ultima analisi si fonda più sul potere patriarcale che sull'ordine di una particolare classe. I gruppi dominanti non solo valorizzano le particolari caratteristiche del proprio codice di mascolinità, ma spesso rendono marginali o stigmatizzano altri tratti maschili in un modo che attraversa le gerarchie sociali più familiari" (1996, p. 83). Il nesso strutturale tra mascolinità e potere fa cioè sì che uomini uguali per caratteristiche anatomiche vengano messi in gerarchia sulla base della maggiore o minore aderenza al modello "corretto" di mascolinità. Messerschmidt (2022) ha poi affinato il concetto di mascolinità egemonica, introdotto da Connell (1996), confermando che l'espressione non si riferisce a un gruppo determinato di uomini, ma a una visione androcentrica che (non importa come e quando) afferma la supremazia maschile sulle donne e quella eterosessuale sulle minoranze sessuali. La mascolinità egemonica è insomma tale perché strettamente legata al potere, produce gerarchie intra-maschili e fonda un predominio sociale, economico, politico e culturale di tipo patriarcale, cioè contemporaneamente misogino e omofobico.

5. Mascolinità tossica

Sulla base di quanto abbiamo detto, la mascolinità tossica è il modo in cui l'egemonia patriarcale viene esplicitata, nei rapporti interpersonali e nei profili psicologici individuali (Waling, 2023). L'aggettivo *tossica* si riferisce insomma all'espressione del maschilismo attraverso pensieri, parole, opere e omissioni. Sebbene Farci (2025) critichi l'uso di tale espressione, che potrebbe far pensare che la tossicità sia caratteristica connaturata al maschile, essa non "è attribuibile alla natura della maschilità o alle sue caratteristiche identitarie, ma alle relazioni su cui questa maschilità si produce" (Botto, Filippi, 2022, p. 364). Proprio l'uso dell'aggettivo indica infatti le caratteristiche di un preciso tipo di mascolinità. La tossicità non è cioè sovrapponibile a ogni espressione di genere maschile, anche se caratterizza alcuni uomini. Insomma, come dice anche Gasparrini, "maschilità tossica non è un'espressione discriminante, è il nome di un problema sociale" (2021, p. 185), non riguarda gli uomini in carne e ossa, ma il patriarcato.

Bibliografia

Baeli V. (2025). *Maschi (in)differenti. Declinazioni controstereotipiche della mascolinità nel prisma della recente letteratura per l'infanzia.* Roma: Anicia.

Botto M., Filippi D. (Ed.). (2022). Maschilità tossica: potenzialità e limiti di un concetto diffuso. Tavola rotonda con Manolo Farci, Stefano Ciccone e Ludovico Virtù. *About Gender*, *11* (21), 346-372.

Butler J. (2024). *Chi ha paura del gender?*. Roma-Bari: Laterza.

Connell R.W. (1996). *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*. Milano: Feltrinelli.

Connell R.W. (2000). *The man and the boys*. Cambridge (UK): Polity.

Dell'Agnese E. (2007). Tu vuò fa l'Americano: la costruzione della mascolinità nella geopolitica popolare italiana. In E. Dell'Agnese, E. Ruspini (Eds.). *Mascolinità all'italiana. Costruzioni, narrazioni, mutamenti* (pp. 3-34). Milano: UTET.

Ehrensaft D. (2019). *Il bambino gender creative. Percorsi per crescere e sostenere i bambini che vivono al di fuori dei confini del genere*. Perugia: Odoya.

Farci M. (2025). *Quel che resta degli uomini. Sulla mascolinità*. Milano: Nottetempo.

Gasparrini L. (2021). Maschilità tossica. In B. Furci, A. Vescio (Eds.). *Anche questo è femminismo*. Roma: Tlon.

Haraway D.J. (1995). *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. Milano: Feltrinelli.

Kimmel M. (1994). Masculinity as Homophobia. Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity. In H. Brod, M. Kaufman (Eds.). *Theorizing Masculinities* (pp. 59-70). Thousand Oaks (Ca.): Sage.

Messerschmidt J.W. (2022). *Maschilità egemone. Formulazione, riformulazione e diffusione*. Torino: Rosemberg & Sellier.

Mosse G.L. (1997). *L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*. Torino: Einaudi.

Ortner S.B., Whitehead H. (Eds.). (2000). *Sesso e genere. L'identità maschile e femminile*. Palermo: Sellerio.

Sclavi M. (2005). *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*. Milano: Bruno Mondadori.

Tosh J. (1996). Come dovrebbero affrontare la mascolinità gli storici? In S. Piccone Stella, C. Saraceno (Eds.). *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile* (pp. 67-94). Bologna: il Mulino.

Waling A. (2023). "Inoculate Boys Against Toxic Masculinity": Exploring Discourses of Men and Masculinity in #Metoo Commentaries. *The Journal of Men's Studies*, *31* (1), 130-156.

Wittgenstein L. (1983a). *Libro blu e libro marrone.* Torino: Einaudi.

Wittgenstein L. (1983b). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.

III.2
Educare oltre la norma. Posizionamento, corpi e pratiche di resistenza

Lisa Stillo
Ricercatrice
Università degli Studi Roma Tre - lisa.stillo@uniroma3.it

Introduzione

Le prospettive emerse nel panel "Generi, identità e corpi tra educazione e diritti" incontrano in modo stringente le riflessioni del convegno internazionale "Educare alla resistenza. Sostenibilità pedagogiche contro odio, violenza ed esclusione", ragionando intorno a una resistenza ai processi di normalizzazione, di invisibilizzazione e di esclusione che attraversano i corpi, i linguaggi e le identità, prendendo forma e spazio all'interno dei contesti di vita e delle esperienze delle diverse soggettività.

Si tratta di una riflessione che ha permesso, pur ascoltando prospettive molteplici, di costruire un dialogo e confronto costante a partire da alcuni assunti condivisi, riaffermando il punto focale dell'intero convegno: l'educazione non è mai neutrale (Giroux, 1988; hooks, 1994/2020), ma costituisce sempre uno spazio politico nel quale si costruiscono identità, appartenenze, gerarchie e possibilità di riconoscimento. Compito di chi si occupa di educazione è provare a ragionare intorno a queste categorie, facendone emergere la complessità, decostruendo impostazioni banalizzanti, immaginando un *altrimenti pedagogico* che sappia ricondurci alla dimensione utopica dell'educazione. Un'utopia concreta (Bloch, 2005), una speranza attiva e trasformativa, non come cieco e ingenuo ottimismo ma come intenzionalità pedagogico-politica, in contrasto a forme ineluttabili, immutabili o naturali attraverso cui spesso si costruisce la realtà intorno a noi (Freire, 2008). Entrambe queste categorie pongono l'essere umano e i processi di vita che lo riguardano all'interno di una storia intesa come aperta, contingente, in costante divenire. È in tale prospettiva che è opportuno leggere e analizzare criticamente i processi educativi e i contesti in cui

si attivano, affinché sia possibile smascherare forme stereotipate, oppressive e violente che in modo spesso inconsapevole e latente si riproducono costantemente nelle esperienze di vita dei soggetti, a partire dalla prima infanzia. Farlo implica ragionare in termini di posizionamento e di ruoli all'interno del tessuto sociale, di potere e di relazioni educative, di decostruzione e immaginazione di nuove possibilità e nuovi linguaggi. Sono queste le tre piste intorno alle quali si è animato il dibattito interno al panel, permettendo di costruire un dialogo ricco di suggestioni, sensibilità e punti di vista diversi, in grado di tracciare un percorso chiaro di riflessione critica sulla ricerca educativa e le pratiche messe in campo.

1. Dal posizionamento alla giustizia epistemica

Posizionarsi significa collocarsi all'interno di un certo spazio fisico e/o simbolico, rendere visibile ed esplicitare la posizione dalla quale possiamo o non possiamo, vogliamo o non vogliamo fare alcune cose: parlare, agire, restare fermi o in silenzio (Haraway, 1988). E non indica solo il *cosa*, ma anche il *come*. Posizionarsi indica, in fondo, un atto di onestà intellettuale, di pulizia dello sguardo, di consapevolezza critica del proprio essere nel mondo, che tanto dipende dai ruoli sociali a cui veniamo socializzati fin da piccoli, ma non solo. Si tratta di una scelta in grado di far emergere i differenti livelli di privilegi e possibilità a partire dalle quali ciascuno di noi parla, interpreta il mondo, esiste e costruisce le sue relazioni, immagina il suo e l'altrui ruolo nella società. Si tratta, in estrema sintesi, di rendere visibili le condizioni sociali, storiche e materiali entro cui ci situiamo, e a partire dalle quali tracciamo le nostre scelte e definiamo i nostri confini. Sebbene questa consapevolezza esplicita possa apparire fondamentale per assumere una costante postura critica su se stessi e sui propri convincimenti, allenandoci a rimettere costantemente in discussione il nostro punto di vista e imparando a problematizzare i fenomeni in una prospettiva di complessità e interdipendenza (Morin, 2000), solo negli ultimi anni essa sta prendendo spazio soprattutto all'interno delle pratiche di intellettuali e accademici. Non perché non ci fosse mai stata una riflessione intorno ai processi che determinano le nostre interpretazioni sul mondo o la nostra conoscenza; vi sono numerosi contributi che hanno cercato nel tempo di andare in questa direzione, in particolar modo allo scopo di ragionare in termini di oppressioni, gruppi subalterni e processi di invisibilizzazione. Un contributo tra i tanti è sicuramente stato fornito dalla letteratura e gli studi prodotti dai femminismi,

nonché le prospettive critiche intorno ai processi di colonizzazione e produzione del sapere (hooks, 2020; Mignolo, Walsh, 2024). In tutti questi ambiti di riflessione, lungi dal rappresentare un limite alla conoscenza, il riconoscimento del proprio essere situati costituisce una condizione preliminare per una maggiore responsabilità epistemica, poiché permette di interrogare i presupposti impliciti che orientano ciò che vediamo, ciò che ignoriamo e ciò che consideriamo degno di essere conosciuto (Fricker, 2007). Non solo. Posizionarci ci obbliga a riconoscere che esistono diverse possibilità di parola, che non tutti i saperi e i diversi ambiti di conoscenza sono considerati tali, che la posizione che occupiamo in un certo contesto, non solo tramite il nostro ruolo, ma anche con le nostre identità e i nostri corpi, rende più o meno credibile certi discorsi, a discapito di altri. La distribuzione di parola e la credibilità del sapere rappresentano indizi di un processo che è intrinsecamente connesso al posizionamento: il disvelamento di privilegi e potere nell'ambito della costruzione del mondo, e delle sue rappresentazioni. In tal senso posizionarsi in quanto ricercatori e ricercatrici implica ragionare in termini di giustizia epistemica e, quindi, più in generale di giustizia sociale, di diritti, di messa in discussione della norma e della normatività che investe i corpi, le identità e gli spazi di parola. Proprio gli studi e le prospettive pedagogiche trasnfemministe, queer, intersezionali e critiche, aiutano in tal senso, ponendo in particolare il genere e la costruzione delle identità all'interno della riflessione pedagogica e della ricerca educativa in un'ottica di indagine ma anche di intervento, assumendo il potere come categoria di anali privilegiata.

2. Il potere in educazione: una categoria latente tra generi e identità

Se il posizionamento rappresenta la condizione epistemologica da cui interrogare la realtà, il potere costituisce la categoria interpretativa che ha attraversato, con accenti diversi, l'intero panel. In tale continuità di sguardi non si è ragionato in termini di forme di potere straordinarie, bensì nella sua dimensione ordinaria, quotidiana e diffusa (Foucault, 1976), mostrando come questo si inscriva nei linguaggi, nei corpi, nelle rappresentazioni sociali, nei dispositivi culturali e nelle pratiche ed esperienze educativa che costruiscono i nostri processi identitari. A tutto ciò è possibile associare la dimensione della violenza, non per forza intesa nella sua forma fisica, ma soprattutto simbolica, in grado di manifestarsi in forme inaspettate, molteplici e spesso impercettibili, frutto di una quotidianità che viene introiettata attraverso modelli stereotipati e pratiche

di oppressione difficilmente nominate o rese visibili. Fenomeni diversi come la violenza di genere, la manosfera digitale, il bullismo femminile, l'abilismo, la patologizzazione delle soggettività trans* e neurodivergenti, il linguaggio e i processi di rappresentazione retituiscono un quadro unitario molto chiaro. Si tratta sempre di situazioni in cui è possibile riconoscere rapporti di dominio, ma soprattutto processi di normalizzazione di tali rapporti, che finiscono per apparire naturali, inevitabili, indicibili o, appunto, invisibili.

Le relazioni di potere e oppressione diventano così processi educativi impliciti, capaci di conformare comportamenti, orientare desideri e produrre appartenenze attraverso pratiche che raramente vengono riconosciute come violente. Ciò si può ad esempio tradurre nella performatività dei corpi (Butler, 2013), nella costruzione di identità normate e di ruoli di genere come dispositivi con-formativi all'interno di una prospettiva binaria della realtà, che essenzializza, riduce, invisibilizza, patologizza o animalizza i corpi e le soggettività, imprigionandole in gabbie identitarie che riproducono forme di subalternità ed esclusione.

É a partire dal riconoscimento di questi processi impliciti che è possibile attivare una riflessione ed un cambiamento all'interno dei tempi e degli spazi in cui questi sono maggiormente incorporati e resi invisibili: nelle routine educative, nelle istituzioni, nei media, nei linguaggi e nelle relazioni quotidiane i soggetti sono educati, spesso inconsapevolmente, a riconoscere alcune identità come legittime e altre come marginali, patologiche, deviate o subordinate. Il compito della riflessione pedagogica diventa allora quella di slatentizzare (Massa, 1997) tali processi, renderli visibili, nominarli e restituire loro una dimensione problematica.

3. Pratiche trasformative per dare corpo ai diritti

La risposta educativa ai processi spesso latenti e invisibili che acconmpagnano la costruzione delle nostre identità non si limita chiaramente solo a un processo di analisi, riconoscimento o denuncia delle disuguaglianze, ma si configura come vero e proprio atto di resistenza e ri-esistenza. Nella prospettiva che si vuole recuperare, la resistenza assume una dimensione profondamente pedagogica: consiste nella costruzione di esperienze capaci di interrompere i processi di naturalizzazione della norma, aprendo spazi di riflessione, riconoscimento e trasformazione reale dei contesti. Esperienze di contro-narrazione, decostruzione critica, il teatro dell'oppresso o l'utilizzo di una pluralità dei linguaggi,

così come la *media literacy* critica non rappresentano semplicemente metodologie differenti, ma dispositivi educativi attraverso cui rendere visibili le dinamiche di potere che agiscono in modo latente, e offrire nuovi strumenti per interpretare la realtà.

Un ruolo centrale in questo discorso deve assumerlo tanto il corpo, inteso non soltanto come luogo in cui le norme sociali si inscrivono e si rendono performative, ma anche come possibile spazio di resistenza, lotta e conflitto, quanto la parola. Essa emerge come dispositivo ambivalente: può essere strumento di controllo, silenziamento e riproduzione delle gerarchie, ma può diventare anche pratica di liberazione, di autorappresentazione e di costruzione collettiva di significati. In questo senso, la pedagogia della parola (hooks, 1994/2020), la valorizzazione delle storie di vita, l'atto del *naming* e l'autonarrazione assumono un valore profondamente educativo (Bulgarelli, 2025), poiché consentono alle soggettività di nominarsi, riconoscersi e restituire senso alle proprie esperienze, convertendo ciò che era invisibile in oggetto di consapevolezza critica e di trasformazione.

La resistenza educativa si traduce, dunque, nella costruzione di un altrimenti, di un'alternativa possibile al conosciuto, attraverso il riconoscimento e la messa in discussione dei propri privilegi, compreso quello – spesso invisibile – di potersi percepire come misura della "normalità". É forse questo l'aspetto maggiormente presente all'interno del panel "Generi, identità e corpi tra educazione e diritti": non soltanto dare voce alle differenze, ma ridefinire criticamente ciò che viene considerato "normale", aprendo spazi di giustizia, riconoscimento e possibilità per tutte le soggettività, in una prospettiva plurale di concreta lotta per i diritti di ciascuna persona.

Bibliografia

Bloch E. (2005). *Il principio speranza* (Vol. 1-3). Milano: Garzanti.

Bulgarelli A. (2025). *Voci plurali. Educare alla parola*. Roma: Roma TrE-press.

Butler J. (2013). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza.

Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

Freire P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli oppressi"*. Torino: Gruppo Abele.

Fricker M. (2007). *Epistemic injustice. power & the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Giroux H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport (CT): Bergin & Garvey.

Haraway D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, *14* (3), 575-599.

hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020).

Mignolo W.D., Walsh C.E. (2024). *Decolonialità. Concetti, analisi, pratiche*. Roma: Castelvecchi.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

III.3
Le donne, i femminismi e l'utopia di una trasformazione incompiuta tra patriarcato e post-patriarcato

Rossella Marzullo
Professoressa Associata
Università Mediterranea di Reggio Calabria - rossella.marzullo@unirc.it

Introduzione

Il patriarcato, storicamente e soprattutto per la tradizione femminista, indica il sistema di dominio maschile, come sistema universale di rappresentazione e organizzazione della società – e quindi fonte di legittimità dell'ordine sociale, politico e sessuale – basato su una supposta superiorità del maschile sul femminile.

Da sempre bersaglio delle rivendicazioni e delle lotte femministe, oggi, sulla base di nuovi paradigmi emergenti, questo ordine simbolico è in crisi: l'affermarsi del femminile rende impossibile continuare a pensare al maschile in termini di superiorità e universalità. In questo senso si parla di post-patriarcato.

Il tema involge anche la questione dell'identità femminile. L'identità è legata a molteplici variabili e non può rimanere ancorata all'idealtipo della donna occidentale. Già durante la terza ondata femminista si avviò una critica radicale sul punto, di cui furono protagoniste le donne nere, le lesbiche, le chicane e tutte le militanti non occidentali in generale. Stava emergendo il tema del doppio patriarcato. Doppio perché la donna non occidentale si scopriva oggetto di una duplice esclusione: razziale e sessuale.

In *Terre di confine* del 1987, Gloria Anzaldúa (1987), chicana e omosessuale, offrì diverse immagini esemplificative di come la donna di origine latina fosse vittima addirittura di una tripla, se non quadrupla, discriminazione: razziale in virtù del colore della pelle e della sua etnia, di classe perché economicamente svantaggiata, di genere in quanto donna, ed eventualmente di orientamento sessuale qualora non conforme al regime normativo dell'eterosessualità.

Dunque, è urgente ridefinire i temi centrali delle questioni di genere, ab-

bandonando paradigmi fuori dal tempo. È essenziale il recupero del concetto di «intersezionalità» di Kimberlé Williams Crenshaw (1989) che già a partire dagli anni '90 del secolo scorso faceva rilevare che molti sono i profili della marginalizzazione delle donne nei processi sociali; pertanto, è riduttivo legare le rivendicazioni alla sola questione del genere.

L'intersezionalità, infatti, si ispira alla resistenza e alle lotte per l'emancipazione delle donne nere, pioniere di quello che più tardi prenderà il nome di black feminism, le quali, sin dai tempi della schiavitù, hanno combattuto contro l'oggettivazione dei loro corpi e contro il razzismo, il sessismo e la discriminazione basata contestualmente sul genere e sulla classe sociale.

L'approccio intersezionale denuncia il femminismo occidentale, specie quello statunitense, per non aver considerato le categorie della razza e della classe sociale quali cause rilevanti e concorrenti alla discriminazione sessuale e all'oppressione di genere. Ogni persona appartiene a più categorie sociali e queste categorie interagiscono fra loro sia a livello soggettivo, che a livello di gruppi e istituzioni (Marchetti, 2013). Non è sufficiente riconoscere queste categorie, «ma è necessario considerare le relazioni che esistono fra loro» (*ibidem*).

È, dunque, da questo quadro che bisogna partire per comprendere il ruolo delle donne nel mondo contemporaneo e gli effetti del patriarcato che resiste nelle pieghe dell'inconscio e in un sistema culturale difficile da decostruire, anche quando sembra che molte conquiste siano state fatte. In realtà l'utopia della trasformazione è ancora tristemente incompiuta. Siamo, quindi nel post-patriarcato, cioè in quella complessa fase di transizione caratterizzata dall'agonia del tradizionale ordine simbolico e sociale patriarcale.

1. La persistenza del patriarcato

Cosa sta succedendo di fronte alla conclamata crisi dell'autorità maschile?

Le considerazioni appena espresse inducono a ritenere che solo nel mondo occidentale – e sempre tra luci e ombre – si sia diffusa la consapevolezza del valore delle donne e della loro capacità di lavorare alla costruzione di una società più giusta e più umana per tutti (Santelli Beccegato, 2003); mentre in altre aree geografiche, come in altre culture ancora il canone relazionale dominante è e resta il patriarcato.

Tuttavia, a voler analizzare in maniera più attenta anche il canone culturale occidentale, ci si rende conto che, sebbene sia vero che le nuove generazioni di donne riescono ad affermarsi in tutti i segmenti della società: dalla politica allo

sport, dal mondo dello spettacolo a quello della ricerca, in realtà, in questa incredibile ascesa rimangono ancora enormi vuoti nelle apparenti avanguardie di quella che è considerata la parte giusta del mondo. In particolare i vuoti terrifici emergono di fronte all'avvenuta rottura del patto silenzioso e perverso tra i sessi, quello basato sull'ancestrale subalternità femminile. Nuovi scenari e nuove conflittualità affiorano nelle relazioni tra uomini e donne, sempre più spesso rette da un tragico e precario equilibrio in cui la parità è più apparente che reale.

Oggi le donne, a pieno titolo, non tollerano più oppressioni e forme di prevaricazione, hanno una nuova percezione di se stesse, della loro autonomia e dell'importanza del principio di autodeterminazione, ma gli uomini, anche quelli più giovani, pur credendo di aderire al modello culturale contemporaneo (Albanesi, Lorenzini, 2011), quando il rapporto si stringe, più o meno inconsciamente finiscono col riproporre gli schemi familiari appresi, senza riuscire a liberarsi di quei retaggi che per secoli hanno caratterizzato i legami tra uomini e donne. È come se agisse una sorta di *unconscious bias* che induce gli uomini a rivendicare per sé una libertà d'azione che per contro negano – e talvolta anche con violenza – alla propria compagna. Carmela Covato ci dice infatti che «il modello implicito nei valori tradizionali della famiglia borghese ha una tradizione secolare dalla quale non è possibile prescindere» (Covato, 2014).

Ne consegue che le donne, più consapevoli delle loro risorse e delle loro possibilità, si scontrano con uomini, per converso, poco consapevoli dei pregiudizi inconsci di cui ancora sono vittime, dando luogo a conflitti che talvolta divengono insanabili. L'insanabilità del conflitto porta in molti casi alla decisione di porre fine alla relazione e accade assai frequentemente che, quando la scelta della conclusione del rapporto sia assunta unilateralmente dalla donna, la reazione del partner possa essere violenta e incontrollata, specie nelle ipotesi in cui questi aveva già manifestato in costanza di rapporto comportamenti prevaricanti.

L'incidenza del fenomeno conduce a ritenere che le conquiste ottenute dal '900 in poi, le ondate femministe che a più riprese, e a velocità diverse, hanno prodotto nuove aperture sociali e politiche, non possano dirsi ancora totalmente introiettate dalla società, che evidentemente nei fatti stenta a separarsi dalla cultura patriarcale che ha dominato per secoli.

2. Conclusioni

I numerosi episodi di violenza contro le donne sono la testimonianza che le battaglie per la parità, di cui si è tentato di dar conto nel paragrafo precedente, hanno raggiunto e convinto solo alcune fasce della popolazione, con la conseguenza che il processo di acquisizione di queste consapevolezze appare ancora in corso di costruzione e con grandi ritardi. Taluni approdi del contemporaneo non solo non sembrano condivisi da alcune famiglie, ma in alcuni casi appaiono addirittura negati (Palomba, 2013). Si pensi, a mero titolo esemplificativo, al conflitto interculturale tra gli immigrati di seconda generazione e i loro genitori, che per retaggi culturali specifici faticano ad accettare il modus vivendi dei propri figli nati e cresciuti in contesti profondamente diversi da quelli di provenienza.

È giunto il momento di storicizzare il percorso femminista, accogliendo la prospettiva intersezionale che aveva già visto i limiti del femminismo occidentale. Questo permetterebbe di accordarsi più sensatamente con i bisogni del presente, fra questi i più urgenti sono quelli di arrivare a un femminismo trasnazionale, in cui far giocare l'idea di differenza a più livelli, evitando di pensare al femminismo occidentale come la strada maestra, provando invece ad integrare le moltiplicazioni delle storie, delle culture e delle appartenenze. Bisogna ripartire dalle critiche rivolte dalle studiose e dagli studiosi dei Subaltern Studies (Guha, Spivak, 2002) per poter superare i limiti più evidenti sia delle politiche dell'uguaglianza inseguite dalle strategie Gender Mainstreaming, che di fatto istituzionalizzano le disparità fra i generi, sia le politiche dell'identità che, pur riconoscendo e promuovendo la specificità della libertà femminile, hanno prodotto scarsi risultati in termini di abbattimento del dominio materiale degli uomini sulle donne. Ampliare lo sguardo a una pluralità di questioni che si intrecciano con la differenza femminile, non separare le questioni identitarie da obiettivi collettivi, includere le dimensioni della povertà, dell'etnia, dell'appartenenza religiosa, rendono la sfida femminista un progetto più complesso, ma è a mio giudizio l'unico che può provare a fronteggiare le sfide del presente: realizzare un nuovo ordine del discorso che sappia dialogare con il multiculturalismo, il multilinguismo e le differenze.

Le recrudescenze prodotte dalla transizione agonizzante dell'ordine patriarcale (post-patriarcato), prima fra tutte la violenza di genere, che si presenta per i numeri come una vera e propria patologia del sociale, connessa al governo dei corpi e delle soggettività, possono incontrare un argine solo nella pedagogia

della resistenza, fondata sulla relazionalità e sul riconoscimento profondo del contributo delle donne alla storia del presente e del futuro.

Bibliografia

Albanesi C., Lorenzini S. (Eds.). (2011). *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*. Bologna: Clueb.

Anzaldúa G. (1987). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.

Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.

Crenshaw K.W. (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*, 1, 139-167.

Guha R., Spivak G.C. (2002). *Subaltern Studies. Modernità e (post)colonialismo*. Introduzione di E. Said; presentazione di S. Mezzadra. Verona: Ombre Corte.

Marchetti S. (2013). Intersezionalità. In C. Botti (Ed.), *Le etiche della diversità culturale* (pp. 133-148). Firenze: Le Lettere.

Palomba R. (2013). *Sognando parità. Occupazione e lavoro, maternità, sesso e potere, povertà e violenza: le pari opportunità, se non ora quando?* Milano: Ponte alle Grazie.

Santelli Beccegato L. (2003). Le donne, la pace e il valore della nonviolenza. *Studium Educationis*, 2, 532-544.

III.4
Il dovere di essere perbene. Riflessioni sulla resistenza delle donne

Nunzia D'Antuono
Ricercatrice
Università di Salerno - ndantuono@unisa.it

Introduzione

Questo contributo tenta di analizzare la radice culturale che, costantemente fertilizzata, ha continuato a considerare la donna come *genere sequior*, per citare una definizione di Schopenhauer contenuta nell'*Arte di trattare le donne*, «florilegio di sentenze» in cui il filosofo afferma che la donna «da *ogni* punto di vista è inferiore al sesso maschile»; costretta «a contentarsi di un dominio *indiretto*, cioè mediante l'uomo» (Schopenhauer, 2000, pp. 33-34). Emblematica la motivazione che il curatore della silloge adduce quale spinta a offrire al lettore contemporaneo queste riflessioni «ricche di amenità» e adatte «a divertire chiunque» (Volpi, 2000, pp. 26-28). Non proprio un divertimento possono essere valutate le affermazioni di Schopenhauer, che si inseriscono, invece, nella produzione culturale che ha continuato ad alimentare, e non sempre in maniera carsica, un'immagine della donna sedimentatasi lentamente nella memoria collettiva a partire dal mito misogino di Pandora, dal quale ha origine, a giudizio di Eva Cantarella, la discriminazione di genere, la cui lunga storia va ripercorsa per «aiutare un pubblico più vasto a capire il presente» (Cantarella, 2021, p. 9).

1. Audacia *vs* timidezza

Le argomentazioni che John Stuart Mill ha affidato al saggio *Sull'asservimento delle donne* evidenziano che il principio regolatore dei rapporti sociali tra i due

sessi è da sempre stato scorretto in sé[1], perché il sistema di disuguaglianza non è stato adottato dopo una decisione meditata (Stuart Mill, 1869/2021, p. 337), ma discende dalla legge del più forte, che poi è teorizzata e messa in pratica.

A ben riflettere, anche nell'*Émile*, che presentiamo nei manuali come «influente» e «determinante» per lo sviluppo del pensiero europeo (Pesci, 2016, p. 102), la figura femminile è indicata quale compagna dell'uomo, «fatta per piacere e per essere soggiogata». Resta in tal modo delineata una figura femminile affascinata dal maschio, il quale piace per il solo fatto di essere forte e ha il merito della potenza: «Da qui derivano l'attacco e la difesa, l'audacia di un sesso e la timidezza dell'altro […] le armi che la natura ha dato al debole per asservire il forte» (Rousseau, 1762/2016, pp. 459-461). Non è un caso che tale gioco di ruoli sia avallato anche da Schopenhauer il quale – affermando che le donne «occupano una specie di gradino intermedio tra il bambino e l'uomo» e perciò sono adatte a curare e educare l'uomo nell'infanzia «perché sono esse stesse puerili» (Schopenhauer, 2000, p. 36) – sembra giustificare lo *Ius corrigendi* che, va ricordato, è stato abolito in Italia da una sentenza della Corte di Cassazione soltanto nel 1956.

Queste argomentazioni teoriche sono confermate dai racconti autobiografici che dimostrano come la forma ingiusta del potere maschile sia stata mantenuta educando le donne a reputare naturale lo squilibrio. Simone De Beauvoir (1958/2014), ad esempio, annota nella sua autobiografia che educazione, cultura e visione della società la convincevano continuamente «che le donne appartengono a una classe inferiore» (p. 228). E *Storia di una brava ragazza*, il recente romanzo della politologa Arianna Farinelli, che a distanza di decenni sembra alludere alle *Memorie* dell'autrice del *Secondo sesso*[2], testimonia quanto il percorso verso il riequilibrio sia ancora a ostacoli, anche nelle parti più avanzate del mondo occidentale.

Dai due testi autobiografici emergono testimonianze che ricostruiscono un cammino, di cui ha scritto Simonetta Ulivieri, costellato di silenzi, di parole non dette, di rivendicazioni mortificate, di voci censurate e lastricato delle lun-

1 I luoghi comuni sull'inferiorità femminile che risalivano all'autorità di Aristotele sono stati messi in discussione da Christine de Pizan che nel xv secolo in modo sistematico rovesciò le visioni tradizionali della condizione femminile.

2 *Le deuxième sexe*, pubblicato da Gallimard nel giugno del 1949, nel 1956 fu posto all'Indice da un editto vaticano. Dopo la prima traduzione in italiano del 1961, è stato recentemente riproposto in un'edizione di pregio.

ghe «ombre di stereotipi e pregiudizi sociali e culturali, di retaggi tramandati» (Ulivieri, 2014, p. 103). La censura non ha silenziato solo le voci, ma ha colpito i corpi delle donne nella loro femminilità, come ricorda, ad esempio, Lalla Romano (1979) la quale dovette prendere coscienza che il riconoscimento del femminile per l'ideologia fascista era e resta assolutamente scandaloso.

2. Madri, levatrici, streghe

Il riconoscimento del femminile, paradossalmente, diviene ancora più problematico quando arriva la maternità che – annota emblematicamente Schopenhauer – fa perdere la bellezza. Come ha scritto Rosi Braidotti in *Madri Mostri Macchine*, la corporalità femminile, intoccabile e immodificabile, è legata contemporaneamente al materno e al mostruoso. Per questo motivo è necessario maturare una coscienza critica della perversa economia politica dei corpi della nostra cultura, perché alcuni contano più di altri.

Il *topos* della donna come significante dell'anomalia, e dunque della differenza come marchio d'inferiorità, resta permanente nel discorso scientifico dell'Occidente. Nei *Viaggi di Gulliver*, capolavoro della letteratura misogina, l'uomo prova orrore per il corpo femminile. Del resto, Braidotti ricorda che per Aristotele «la norma del tipo umano è basata sul modello del maschio» e la femmina è un'anomalia, contenitore passivo della vita umana generata dallo sperma. In questa prospettiva, parlare di maternità non equivale *sic et simpliciter* al riconoscimento del femminile. Per lungo tempo, infatti, il corpo delle partorienti è rimasto affidato a una costellazione di levatrici streghe, donnole e ingannatrici (Bettini, 1998), figure che la tradizione ha associato a pozioni e incantesimi. È significativo, a questo proposito, che Fenarete, madre di Socrate, esercitasse l'arte della levatrice assistendo le donne nel parto, mentre il figlio, appropriatosi metaforicamente di quella stessa arte, l'abbia trasferita dai corpi in travaglio alle anime degli uomini. In tal modo, la filosofia è divenuta arte degli uomini.

3. Autentico femminile e convenzioni

Simone de Beauvoir (1958/2014, p. 252) ricorda che «le donne provviste di un dottorato o di un'abilitazione in filosofia si contavano sulle dita di una mano» e lei agognava «di diventare una di queste pioniere», ma spiegarono a

sua madre che la filosofia corrodeva mortalmente le anime. Il valore delle donne restava legato non all'intelletto ma alla piacevolezza del corpo, che troppo spesso è stato oggetto di molestie, che restano tali anche quando, ancora oggi, le si vorrebbe presentare come complimenti. Non si pensi che tali argomentazioni siano superate, dal momento in cui, con 160 voti contrari, il 28 aprile 2026 il Parlamento Europeo ha approvato una risoluzione che impegna l'Unione Europea a definire il reato di stupro in modo uniforme, stabilendo che qualsiasi atto sessuale non basato sul consenso libero, esplicito e revocabile deve essere considerato reato.

Arianna Farinelli, oggi cinquantenne, dedica un intero capitolo del suo romanzo autobiografico per raccontare la vergogna legata a un corpo sempre giudicato. Descrive un'adolescenza fatta di voti dati dai compagni di classe e accettati dalle ragazze pur di ottenere l'attenzione maschile. Farinelli metabolizza grazie alle letture della maturità, tra le quali Susan Sontag, le esperienze vissute da adolescente, quando con le sue amiche aveva considerato il corpo diviso in parti, valutate singolarmente e anche sottoposte a molestie, come accaduto ad Arianna e a Simone, che delle molestie non avevano compreso immediatamente la gravità proprio a causa di un'educazione che spingeva le donne ad agognare l'approvazione degli uomini, ritenuti superiori. Simone de Beauvoir ricorda anche che manuali scolastici, libri, lezioni, conversazioni raccontavano un'unica verità convergente e non le era permesso ascoltare «nemmeno da lontano, nemmeno in sordina, il suono d'un'altra campana». L'insegnamento settario convinceva le donne di valere solo se somiglianti agli uomini («Papà diceva spesso: – Simone ha un cervello d'uomo; Simone è un uomo –. Però mi trattava da ragazza»). In un sistema reso tanto monolitico e incoerente diviene estremamente difficile maturare pensiero critico e la vita finisce per essere posta ai margini oppure al servizio di coloro che sono considerati più degni di valore. Già Stuart Mill aveva scritto che la società si aspetta che le donne mettano «sempre il proprio tempo e le proprie facoltà a disposizione di tutti» (1869/2021, p. 444) perché private di ambizione e desiderose di essere ammirate e amate, tanto sono condizionate dalle circostanze in cui vivono.

Simone de Beauvoir, però, capisce che pur sposando un suo compagno di studi non avrebbe potuto elevarsi con lui «verso le vette» ma «sarebbe stata votata a dirigere un "focolare chiuso"». In questa gabbia si ritrova, invece, Arianna Farinelli che, cervello in fuga dalla periferia romana, si era trasferita a New York per specializzarsi illudendosi che nella Grande Mela avrebbe trovato spazi di realizzazione. Farinelli è costretta a vivere la frattura tra madre e persona, ricomposta soltanto con il passare degli anni grazie anche all'esempio di una

nonna che nella periferia romana, seppur inconsapevolmente, aveva praticato il femminismo. Arianna Farinelli ricorda, infatti, che sua nonna appena dodicenne di notte portava da mangiare al fratello partigiano nascosto in montagna e che, rimasta vedova, aveva lavorato incessantemente lasciando in eredità una casa di proprietà e una cospicua somma di denaro. Questi modelli familiari le hanno dato la spinta a insistere, perché «non è colpa mia se la società ancora non capisce che cos'è una donna se non è una moglie e non è una madre» (Farinelli, 2025, p. 114). L'essere e restare perbene è stata la richiesta sociale destinata alle donne il cui corpo ha da sempre dovuto muoversi nell'endiadi madre/vampiro femminile e, ancora oggi, nella lotta per l'emancipazione scoprono quanto sia scandaloso il riconoscimento del femminile.

Grazie a scritti autobiografici come quelli di Simone de Beauvoir e Arianna Farinelli possiamo ricostruire una «consuetudine universale», che andrebbe identificata e scardinata nel tentativo di rispondere all'appello a conoscere e comprendere, ad agire e educare per resistere ai «fantasmi» evocati da Giroux (2022/2024) che, radicati nella storia, continuano a riemergere nel presente, ostacolando il riconoscimento autentico del femminile oltre lo scandalo delle convenzioni, il cui muro è ancora alto.

Bibliografia

Beauvoir S. de (1958). *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Paris: Gallimard (trad. it. *Memorie d'una ragazza perbene*, Einaudi, Torino, 2014).

Bettini M. (1998). *Nascere. Storie di donne, donnole, madri ed eroi*. Torino: Einaudi.

Braidotti R. (2021). *Madri, mostri, macchine*. Roma: Castelvecchi.

Burgio G., Lopez A.G. (Eds.). (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.

Cantarella E. (2021). *Gli inganni di Pandora. L'origine delle discriminazioni di genere nella Grecia antica*. Milano: Feltrinelli.

Cantarella E. (2010). *L'ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*. Milano: Feltrinelli.

Farinelli A. (2025). *Storia di una brava ragazza*. Torino: Einaudi.

Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.

Giroux H.A. (2022). *Pedagogy of Resistance. Against Manufactured Ignorance*. London: Bloomsbury (trad. it. *Pedagogia della Resistenza. Contro la fabbrica dell'ignoranza*, Anicia, Roma, 2024).

Mill J.S. (1869). *The Subjection of Women*. London: Longmans, Green, Reader, and Dyer (trad. it. *L'asservimento delle donne,* BUR, Milano, 2021).
Pelizzari M.R. (2026). *Invisibili protagoniste. Sguardi di genere nella storia sociale e culturale*. Milano: FrancoAngeli.
Pesci F. (2016). *Storia delle idee pedagogiche*. Milano: Mondadori Università.
Pizan Ch. de (1405). *Le Livre de la Cité des Dames* (trad. it. La città delle dame, Carocci, Roma, 1997).
Romano L. (1979). *Una giovinezza inventata*. Torino: Einaudi.
Rousseau J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. La Haye: Jean Néaulme (trad. it. *Émile o dell'educazione*, BUR, Milano, 2016).
Schopenhauer A. (2000). *L'arte di trattare le donne*. A cura e con un saggio di F. Volpi. Milano: Adelphi.
Ulivieri S. (Ed.). (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
Volpi F. (2000). Introduzione. In A. Schopenhauer, *L'arte di trattare le donne* (pp. 3-11). Milano: Adelphi.

III.5
Attraversare la soglia per creolizzare il confine. Arte e corporeità come atto politico trasformativo

Fernando Battista
Professore Associato
Università Link Campus - f.battista@unilink.it

Introduzione

Attraversare i confini in una realtà come quella odierna potrebbe significare violare la pace, entrare in conflitto, evocare deportazioni, remigrazioni, rischiare una sostituzione etnica o altre possibili interpretazioni che accompagnano le cronache contemporanee. Pensare al confine come ad uno spazio di resistenza ad una soglia, e non ad un muro, significa configurarlo come un dispositivo culturale e politico che organizza appartenenze, identità e possibilità di accesso al riconoscimento e ai diritti. In questa prospettiva, la soglia rappresenta uno spazio di trasformazione nel quale possono avvenire passaggi e mutamenti (Agamben, 2020), un luogo in cui i confini possono essere attraversati, reinterpretati e creolizzati.

Come fare a promuovere un modo di conoscere il mondo e di agire in esso, fondato sul pensiero complesso quando tutto sembra spingere verso la legge del più forte? L'educazione interculturale è chiamata a promuovere pratiche capaci di mettere in relazione differenze, storie e visioni del mondo. Fare ciò significa assumere una prospettiva ecologica e relazionale (Bateson, 1977; Morin, 2001), significa porre una riflessione sul ruolo del corpo e dei linguaggi artistici come dispositivi pedagogici e politici in grado di trasformare il confine in frontiera condivisa, spazio di incontro e co-costruzione di significati.

1. Creolizzare il confine, dalla separazione alla relazione

La pedagogia interculturale, in una accezione politico pedagogica inclusiva, può essere letta come una pedagogia del confine (Battista, 2024), orientata a trasformare le frontiere culturali da luoghi di esclusione a spazi di incontro. Giroux (1992) interpreta il confine come un territorio epistemologico e pedagogico nel quale è possibile mettere in discussione le narrazioni dominanti e sviluppare forme di apprendimento critico, dove attraversare il confine significa sospendere appartenenze rigide, accogliere l'alterità e generare nuove possibilità di comprensione reciproca.

In tale prospettiva il confine non divide, ma appare come una soglia che consente il passaggio e la trasformazione, separa e al tempo stesso connette, creando uno spazio intermedio nel quale soggetti, culture e linguaggi possono incontrarsi e ridefinirsi. La creolizzazione (Bourriaud, 2014), rappresenta il processo attraverso cui l'identità si costruisce nella relazione piuttosto che nella purezza delle origini, una trama di connessioni, un continuo divenire che prende forma attraverso l'incontro con l'altro. Il confine può allora essere reinterpretato come *con-fine*, come fine comune, luogo di contatto e non soltanto di separazione, dove la frontiera non indica più il limite che definisce appartenenze contrapposte, ma uno spazio di co-costruzione nel quale soggetti differenti condividono percorsi, significati e progettualità.

Questa prospettiva dialoga con l'idea di altermodernità (Bourriaud, 2014), secondo cui i processi contemporanei di traduzione, attraversamento e delocalizzazione culturale generano nuove forme di appartenenza e nuovi immaginari dove il soggetto è chiamato a muoversi tra differenti mondi simbolici, costruendo percorsi capaci di superare i confini dell'etnocentrismo e delle identità monolitiche.

Trasformare il confine in spazio poroso, co-costruito con l'alterità, con la diversità, svincolato da padroni e appartenenze, chiarisce quanto definito come effetto di creolizzazione della danza e dei linguaggi artistici. Come sostiene Freire (1970), ogni pratica educativa è inevitabilmente una pratica politica e contribuisce a formare soggetti capaci di leggere criticamente la realtà e di trasformarla. Sono quegli studenti, quegli insegnanti, mediatori, esploratori di frontiera, costruttori di ponti, come li definirebbe Langer (1994), che attraverso attribuzioni di significato ricche di senso, sviluppano competenze relazionali nate da un incontro tra corpi su una terra di mezzo, dove la differenza può essere vissuta come risorsa generativa piuttosto che come minaccia (Battista, 2024).

In questa prospettiva, il confine può essere letto anche come uno spazio ecologico, un ambiente di relazione caratterizzato da una particolare ricchezza di connessioni. Gli spazi di confine, come spazi residuali (Clément, 2005), possono diventare luoghi privilegiati di biodiversità culturale, nei quali diversità, contraddizioni e visioni del mondo differenti convivono generando nuove forme di conoscenza.

Assumere una prospettiva ecologica dell'intercultura significa riconoscere l'interdipendenza tra soggetti, culture e contesti, superando letture riduzionistiche e assimilazioniste, e riconoscersi come esseri umani. Come suggeriscono Bateson (1977) e Morin (2001), comprendere la complessità richiede la capacità di cogliere le connessioni che legano fenomeni apparentemente separati, riconoscersi come appartenenti ad uno stesso nucleo originario, quella danza che connette che genera il superamento del pensiero dualistico, fa assumere il ruolo dell'incertezza, invita a riconoscersi nella ricorsività nei sistemi viventi e alla riflessività, alla conoscenza della conoscenza. L'educazione interculturale può quindi configurarsi come una pratica politica di ricomposizione delle relazioni, dove il confine non rappresenta più il termine di un percorso ma l'inizio di un processo politico generativo nel quale nuove identità e nuove forme di cittadinanza possono emergere attraverso il confronto e la contaminazione reciproca.

2. Corpo politico, arti e trasformazione educativa

Se il confine rappresenta il luogo della trasformazione, il corpo costituisce il primo territorio in cui tale trasformazione si rende visibile in quanto spazio biografico, relazionale e politico, il luogo in cui si intrecciano memorie, appartenenze, desideri e processi di riconoscimento. Parlare di corpo politico significa riconoscere che ogni esperienza, anche quella educativa, coinvolge soggetti incarnati e che le relazioni si costruiscono sempre attraverso una dimensione corporea situata.

Il corpo politico non coincide semplicemente con il corpo che subisce dispositivi sociali e culturali, ma con il corpo che produce significati, relazioni e possibilità di trasformazione, il primo luogo nel quale si manifestano appartenenze, esclusioni, vulnerabilità e riconoscimenti (Foucault, 2005). Ogni esperienza educativa è infatti un'esperienza incarnata che coinvolge posture, gesti, emozioni, memorie e immaginari, ed è il corpo che conserva tracce biografiche e culturali, ma al tempo stesso possiede la capacità di generare nuove narrazioni attraverso l'incontro con l'altro.

In ambito interculturale ciò assume una rilevanza particolare, poiché i processi di inclusione o marginalizzazione si producono spesso attraverso rappresentazioni sociali che agiscono direttamente sui corpi. Le pratiche artistiche consentono di sospendere tali rappresentazioni e di aprire spazi nei quali soggetti differenti possano riconoscersi oltre le etichette identitarie e il corpo diviene un luogo di mediazione simbolica e politica, una soglia attraverso cui sperimentare forme alternative di convivenza e di partecipazione democratica. Attraverso il movimento, la danza e la creazione artistica è possibile costruire contesti nei quali il riconoscimento precede la categorizzazione e la relazione precede l'appartenenza e diventa possibile riconoscere l'altro come presenza concreta e irriducibile.

In questa prospettiva, le arti assumono una funzione eminentemente politica in quanto permettono di generare ciò che hooks (1994) definisce "spazi di resistenza", cioè luoghi nei quali immaginare mondi alternativi e costruire pratiche di convivenza più giuste e inclusive consentendo l'emergere di nuove forme di significato e nuove possibilità di relazione.

Il corpo in movimento produce una conoscenza che attraversa simultaneamente dimensioni cognitive, emotive, simboliche e relazionali, un luogo dove l'apprendimento si configura come esperienza incarnata, capace di modificare gli schemi interpretativi attraverso il coinvolgimento diretto dei soggetti, aprendo nuove modalità di comprensione del mondo (Mezirow, 2003).

Deleuze e Guattari (2003) descrivono il soggetto attraverso la metafora del rizoma, una struttura non gerarchica, composta da connessioni multiple e percorsi imprevedibili, prospettando una concezione dell'identità come costruzione aperta e relazionale, un processo che si sviluppa nell'incontro, nella contaminazione e nella differenza. Tutto ciò definisce il termine creolizzazione del confine, una postura pedagogica che consente di abitare la complessità dove il legame non limita la libertà individuale ma ne costituisce la condizione di possibilità. Benasayag e Schmit (2004) sottolineano come l'esistenza umana si costruisca all'interno di reti relazionali che generano senso, appartenenza e progettualità condivisa, dove la l'interconnessione rappresenta la possibilità concreta di una vita comune. Attraverso le arti e la corporeità, il confine si trasforma allora in uno spazio di relazione, un atto politico che genera nuove forme di cittadinanza e convivenza.

3. Conclusioni

Attraversare la soglia per creolizzare il confine significa assumere il carattere relazionale, politico e trasformativo dell'educazione, in una società attraversata da tensioni identitarie, disuguaglianze e processi di esclusione, dove la pedagogia è chiamata a promuovere pratiche capaci di generare incontro, riconoscimento e partecipazione.

La sfida educativa consiste nel trasformare il paradigma dell'appartenenza in un paradigma della relazione dove più che interrogarsi esclusivamente sulla provenienza, l'educazione interculturale è chiamata a chiedersi dove desideriamo andare insieme, spostando l'attenzione dalle origini alle possibilità. Tale prospettiva implica il passaggio da una concezione statica dell'identità a una visione processuale e dialogica, nella quale il soggetto si costruisce attraverso incontri, attraversamenti e trasformazioni continue consentendo al confine di divenire un dispositivo pedagogico che educa alla complessità e alla responsabilità, rendendo possibile la costruzione di comunità aperte e inclusive.

La prospettiva qui proposta individua nel corpo politico e nei linguaggi artistici strumenti privilegiati per sviluppare forme di educazione interculturale orientate alla costruzione di legami e alla valorizzazione delle differenze, costruire spazi di relazione, pratiche di libertà, cura e responsabilità condivisa.

Il corpo politico che emerge da questa prospettiva non coincide con un corpo da disciplinare o rappresentare, ma con un corpo che incontra, attraversa, traduce e costruisce relazioni, che si fa ponte, soglia e luogo di creazione comune. Attraversare la soglia per creolizzare il confine significa, in ultima analisi, assumere come categoria pedagogica e politica, il prendersi cura di sé e dell'altro come atto rivoluzionario per una cultura di pace, una cura delle relazioni, delle differenze, delle vulnerabilità. In tal senso, arte e corporeità non rappresentano semplicemente strumenti educativi, ma pratiche di umanizzazione capaci di generare nuove ecologie relazionali, nuovi immaginari di convivenza e nuove forme di cittadinanza interculturale.

Bibliografia

Agamben G. (2020). *Che cos'è una soglia?* Vicenza: Neri Pozza.
Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
Battista F. (2024). *Pedagogia del confine. Storie di corpi in movimento per una geografia delle relazioni*. Parma: Spaggiari.

Benasayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
Bourriaud N. (2014). *Il Radicante. Per un'estetica della globalizzazione*. Milano: Postmedia.
Clément G. (2005). *Manifesto del Terzo Paesaggio*. Macerata: Quodlibet.
Deleuze G., Guattari F. (2003). *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*. Roma: Castelvecchi.
Fondazione Alex Langer (1994). *Alexander Langer: dieci punti per l'arte del vivere insieme – punto 8*. Retrieved June 15, 2026, from https://www.alexanderlanger.org/-it/32/104
Foucault M. (2005). *Antologia. L'impazienza della libertà*. Milano: Feltrinelli.
Freire P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
Giroux H.A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
Glissant É. (1998). *Poetica della relazione*. Macerata: Quodlibet.
hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

III.6
Riconoscere per resistere: educare alle relazioni intime nella prevenzione della violenza di genere

Martina Bianchi
Dottoranda
Università degli Studi Roma Tre - martina.bianchi@uniroma3.it

Introduzione

Nel linguaggio pubblico, la violenza di genere tende ancora ad essere descritta attraverso una serie di episodi isolati, riconducibili al femminicidio, all'aggressione o allo specifico caso di cronaca. Tale rappresentazione, seppur indispensabile per rendere visibile la gravità del fenomeno, può finire per ridurne la complessità e oscurarne la strutturalità. La violenza di genere non si manifesta esclusivamente attraverso un atto visibile, bensì si struttura progressivamente entro processi culturali, educativi e relazionali che legittimano alcune forme di dominio e ne limitano la riconoscibilità (Connell, 2011). Guardare alla violenza soltanto nel momento in cui si manifesta o esplode significa perdere di vista la sua genesi culturale ed educativa, composta da stereotipi di genere, modelli relazionali interiorizzati e narrazioni trasmesse fin dall'infanzia.

In tale prospettiva, il lavoro preventivo ha il compito di agire prima dell'evento violento, mettendo in discussione le rappresentazioni che orientano la modalità con cui gli individui abitano le relazioni (Orr et al., 2022).

Alla base di questo contributo si colloca un'ipotesi di lavoro dalle evidenti implicazioni pedagogiche, per cui, se è vero che la violenza si stratifica nei processi educativi e culturali mediante i quali i soggetti apprendono ad abitare e leggere le relazioni intime, ne consegue che la sua prevenzione debba intervenire, in anticipo, sulle strutture relazionali e simboliche che rendono la violenza pensabile, legittima o persino invisibile.

1. Le radici culturali della violenza

Assumendo come punto di partenza la definizione offerta dalla Convenzione di Istanbul, secondo la quale la violenza di genere consiste nella violenza esercitata contro una donna proprio in ragione del suo essere donna (Council of Europe, 2011), è possibile affermare che tale fenomeno non trovi origine nel femminicidio, ma si sviluppi in una fase anteriore. Tale fase racchiude tutti quei processi di socializzazione mediante i quali bambine e bambini apprendono il significato dell'essere uomo o donna, le aspettative legate al genere e le conseguenti modalità di abitare le relazioni (Connell, 2009, 2011). Gli stereotipi di genere, che trascendono la mera rappresentazione astratta, si configurano come strutture emotive e cognitive in grado di orientare i comportamenti, i pensieri e le azioni individuali (Bussey, Bandura, 1999). La letteratura internazionale, infatti, riconosce un denso legame tra la dimensione strutturale della violenza e le disuguaglianze radicate nei ruoli familiari, nelle aspettative economiche e nelle norme sociali generali, che costituiscono un vero e proprio terreno fertile capace di invisibilizzare le forme più sottili della violenza e, di conseguenza, di favorirne le manifestazioni più esplicite (Sinha, Gupta, Singh, Srivastava, 2017). All'interno del contesto quotidiano, schemi predefiniti basati su ruoli di genere orientano donne e uomini verso modelli standardizzati di comportamento. La disuguaglianza strutturale diviene mezzo per controllare la modalità con cui un individuo si muove, agisce e parla, legittimando micropratiche quotidiane di potere e dominio (Connel, 2009, 2011). Pratiche abusive e violente, infatti, non rappresentano episodi isolati, ma una riproduzione sistematica di pratiche sociali e culturali che rispecchiano un'asimmetria di potere per lo più a vantaggio del genere maschile (Connell, 2011; Sinha, Gupta, Singh, Srivastava, 2017).

È in questo terreno culturale, fatto di narrazioni condivise e raramente messe in discussione, che si radicano le condizioni fertili della violenza, intesa non come eccezione patologica individuale, bensì come esito di un apprendimento relazionale ordinario e quotidiano, trasmesso, spesso inconsapevolmente, di generazione in generazione.

Tale difficoltà di riconoscimento, che coinvolge tanto le vittime quanto i contesti culturali, istituzionali ed educativi, trova fondamento teorico nel concetto di ingiustizia ermeneutica (Fricker, 2007). Secondo tale concetto, alcuni soggetti non dispongono di categorie interpretative sufficienti e necessarie per rendere visibile un'esperienza significativa della propria vita, non riuscendo così

a dare un nome a quanto vissuto per riconoscerlo, narrarlo e formulare una richiesta di aiuto.

Applicato alla violenza di genere, tale concetto permette di comprendere e spiegare situazioni in cui meccanismi quali controllo, manipolazione e abuso non vengono riconosciuti come violenza, ma interpretati attraverso categorie culturalmente e socialmente disponibili. I miti romantici occupano un ruolo insidioso, poiché traducono in manifestazioni d'amore dinamiche che, in realtà, celano possesso, controllo e abuso (Ramírez-Carrasco, Ferrer-Urbina, Ponce-Correa, 2023). La gelosia patologica, ad esempio, viene interpretata come prova d'amore anziché come controllo o premessa all'isolamento relazionale.

In questa prospettiva, gli interventi educativi e preventivi ricoprono un ruolo essenziale, poiché non si limitano esclusivamente alla trasmissione di informazioni, ma contribuiscono a fornire – in un'ottica specificatamente ermeneutica – strumenti per riconoscere e nominare le singole esperienze. In tal senso, l'educazione al riconoscimento significa restituire ai soggetti la capacità di nominare il proprio vissuto, condizione necessaria per orientare scelte e azioni consapevoli.

2. Gli interventi educativi e preventivi come dispositivi pedagogici

Nella misura in cui la violenza di genere si apprende, si riproduce e si legittima all'interno dei contesti relazionali e culturali quotidiani, prevenirla non può che significare riconoscerla innanzitutto come questione pedagogica, prima ancora di essere un problema giuridico o sanitario ex post. Per tale ragione, gli interventi educativi non possono limitarsi alla trasmissione di informazioni, ma devono abbracciare un lavoro preventivo ben più ampio, basato su un approccio globale in grado di lavorare sulle categorie interpretative che attraversano la quotidianità sotto molteplici aspetti (UNESCO, UN Women, 2016). Un approccio meramente informativo, infatti, corre il rischio di lasciare intatte tali categorie, finendo inconsapevolmente per riprodurle, legittimarle e cristallizzarle. Affinché un intervento educativo risulti effettivamente preventivo, è necessario che si configuri come dispositivo pedagogico in grado di agire sulle rappresentazioni, sul linguaggio e sulle normalizzazioni attraverso cui la disuguaglianza tra i generi viene sottostimata e resa invisibile sia agli occhi di chi la vive sia agli occhi di chi la osserva dall'esterno. Diversi studi hanno evidenziato come gli interventi educativi abbiano il compito di agire sui meccanismi condivisi che alimentano la violenza all'interno delle relazioni intime, lavorando però, allo stesso tempo, su tutte le altre forme di violenza di genere che attra-

versano lo spazio sociale e culturale (Orr et al., 2022). Significa, quindi, educare al consenso come processo relazionale continuo, fondato sul rispetto, sull'ascolto e sulla mutua negoziazione, e al riconoscimento dei confini personali, prestando attenzione anche a quelle forme di sconfinamento che tendono ad essere minimizzate o giustificate attraverso linguaggi di affetto o premura. Significa altresì promuovere e coltivare la reciprocità come pilastro delle relazioni paritarie, elemento essenziale per riconoscere e nominare forme di potere e abuso, esplicite o latenti, che attraversano le dinamiche relazionali quotidiane. La mancanza di consapevolezza di squilibri di potere che permeano all'interno dei diversi ambiti della vita individuale e collettiva, infatti, rappresenta un importante fattore di rischio che può inibire la capacità di riconoscere situazioni di abuso e intervenire in modo tempestivo.

Inteso in questi termini, l'intervento educativo si colloca a monte e agisce ancor prima dell'emergenza: non si limita a riparare un danno già avvenuto, bensì si configura come percorso continuativo in grado di promuovere autonomia interpretativa e competenze relazionali sane (Villardón-Gallego, García-Cid, Estévez, García-Carrión, 2023). In questo modo, gli interventi educativi si configurano come vere e proprie pratiche di risignificazione finalizzate a trasformare le cornici interpretative attraverso le quali i soggetti attribuiscono senso e significato alle proprie relazioni.

3. Conclusioni

Il percorso fin qui delineato restituisce centralità ad una concezione della prevenzione educativa della violenza di genere che oltrepassa la logica meramente emergenziale e informativa, al fine di configurarsi come vero e proprio dispositivo pedagogico in grado di agire sulle matrici simboliche e interpretative che ne favoriscono la produzione, la legittimazione e la normalizzazione. Educare alle relazioni intime, infatti, significa intervenire sugli immaginari, sulle categorie interpretative e sulle pratiche quotidiane mediante le quali, sin dall'infanzia, si apprendono le modalità di stare in relazione con l'altro, offrendo strumenti e categorie necessarie al fine di rendere visibili dinamiche che, consapevolmente o inconsapevolmente, vengono occultate o normalizzate.

In questa prospettiva, il tema della resistenza trova qui una formulazione più ampia configurandosi come capacità critica di rendere visibili le forme di violenza più invisibili che, seppur legittimate, strutturano in modo silenzioso le relazioni quotidiane.

Bibliografia

Bussey K., Bandura A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, *106* (4), 676-713. https://doi.org/10.1037/-0033-295X.106.4.676

Connell R. (2009). *Gender. In world perspective* (2nd ed.). Cambridge: Polity (trad. it. *Questioni di genere*, il Mulino, Bologna, 2011).

Connell R. (2011). *Confronting equality. Gender, knowledge and global change*. Cambridge: Polity.

Council of Europe (2011). *Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence* (Council of Europe Treaty Series No. 210). Strasbourg: Author. Retrieved July 10, 2026, from https://rm.coe.int/168008482e

Fricker M. (2007). *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001

Orr N., Chollet A., Rizzo A.J., Shaw N., Farmer C., Young H., et al. (2022). School-based interventions for preventing dating and relationship violence and gender-based violence: A systematic review and synthesis of theories of change. *Review of Education*, *10*, e3382. https://doi.org/10.1002/rev3.3382

Ramírez-Carrasco D., Ferrer-Urbina R., Ponce-Correa F. (2023). Jealousy, sexism, and romantic love myths: the role of beliefs in online dating violence. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1212737. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1212737

Sinha P., Gupta U., Singh J., Srivastava A. (2017). Structural violence on women: An impediment to women empowerment. *Indian Journal of Community Medicine*, *42* (3), 134-137. https://doi.org/10.4103/ijcm.IJCM_276_15

UNESCO, UN Women (2016). *Global guidance on addressing school-related gender-based violence*. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/VFOP6248

Villardón-Gallego L., García-Cid A., Estévez A., García-Carrión R. (2023). Early educational interventions to prevent gender-based violence: A systematic review. *Healthcare*, *11* (1), 142. https://doi.org/10.3390/healthcare11010142

III.7
Epistemologie transfemministe e queer e contronarrazioni dai margini per contrastare l'ingiustizia epistemica

Chiara Borelli
Assegnista di ricerca
Università di Bologna - chiara.borelli4@unibo.it

Introduzione

Il presente contributo non intende proporsi come innovativo in senso stretto, ma come ripresa critica di un'acquisizione teorico-politica già ampiamente formulata in particolare dal pensiero femminista afroamericano, e ben sintetizzata nell'affermazione di Audre Lorde "gli strumenti del padrone non demoliranno mai la casa del padrone" ("*The master's tools will never dismantle the master's house*": Lorde, 1984), elaborata a partire da posizionamenti minoritari e marginalizzati nell'intersezione tra genere, razza, classe e orientamento sessuale. In questa sede, la riflessione di Lorde viene assunta in relazione ai processi di costruzione, legittimazione e diffusione del sapere: l'obiettivo è evidenziare la rilevanza sociale ed educativa di epistemologie e contronarrazioni prodotte dai margini, al fine di contrastare le dinamiche di esclusione che continuano a investire specifiche soggettività. La necessità di ribadire tale prospettiva deriva, infatti, dalla sua persistente attualità.

1. Personale e politico

Si ritiene utile aprire la riflessione a partire da alcune esperienze personali e professionali: esplicitare il proprio posizionamento, dichiarando il punto di vista da cui si osservano e interpretano i fenomeni, costituisce una condizione epistemologicamente rilevante anche nella ricerca accademica (Haraway, 1988; Harding, 1986). A partire dall'assunto femminista secondo cui il personale è

politico, propongo dunque un breve racconto autobiografico e due episodi professionali.

Ho preso consapevolezza della mia identità lesbica a 29 anni e, in quanto pedagogista e ricercatrice in ambito educativo, tale esperienza mi ha condotta a interrogarmi sulle condizioni che avevano in precedenza ostacolato questo riconoscimento. Sono cresciuta in una famiglia bianca, istruita, cattolica e relativamente benestante; ho attraversato contesti scolastici pubblici e privati in una città di medie dimensioni del Nord Italia, oltre a spazi educativi non formali prevalentemente parrocchiali e scout, ma anche nei contesti educativi informali degli anni Novanta e Duemila – televisione, letteratura per l'infanzia, primi social network– le rappresentazioni delle identità queer risultavano assenti, marginali o fortemente parziali. Pur riconoscendo che i percorsi di soggettivazione sono multidimensionali e complessi, ritengo che tale povertà nelle narrazioni sulle identità sessuali abbia inciso notevolmente sulla possibilità di riconoscere la mia identità.

Dal punto di vista professionale, un episodio che vorrei condividere riguarda la mia esperienza come insegnante di sostegno di una decina di anni fa, che ora sono in grado di rileggere alla luce di nuove conoscenze e consapevolezze: riconosco oggi come forma di violenza le mie richieste (persistenti) rivolte a un'alunna autistica di tre anni finalizzate a farle la convenzione neurotipica del contatto oculare durante l'interazione. La letteratura più recente, anche grazie al contributo delle comunità autistiche e dei movimenti delle persone disabili, mostra invece la pluralità dei modi neuroatipici di stare in relazione e segnala come il contatto oculare possa generare disagio, fino a compromettere la relazione stessa. La persistenza oggi di pratiche educative e terapeutiche normalizzanti è conseguenza del fatto che a lungo la conoscenza sulle persone neuroatipiche è stata prodotta prevalentemente da saperi medico-"scientifici" che hanno fatto ricerca *su* di loro, più che *con* loro, marginalizzandone i vissuti e le prospettive.

Un ulteriore episodio interessante è, invece, avvenuto recentemente durante una formazione sulle questioni di genere rivolta a genitori di un nido d'infanzia: una collega competente e professionalmente qualificata ha risposto a una domanda descrivendo la *transness* esclusivamente in termini di sofferenza e disagio, a dimostrazione del fatto che la narrazione patologizzante delle identità trans* continui a essere dominante nei saperi formativi e accademici, mentre prospettive trans*-affermative e depatologizzanti, più presenti nei contesti queer e nei saperi situati, faticano ancora a ottenere piena legittimazione nei luoghi istituzionali della produzione della conoscenza.

2. La necessità di contronarrazioni e di epistemologie dai margini

Le esperienze personali e professionali richiamate, lette alla luce della letteratura, consentono di individuare nelle soggettività queer (in particolare trans*), neuroatipiche e *neuroqueer* casi emblematici del modo in cui le epistemologie e le narrazioni dominanti svolgano un ruolo centrale nella marginalizzazione di specifici gruppi sociali. Osservando le ricerche sul tema, infatti, è possibile individuare una continuità tra il basso livello di benessere psicofisico e il *minority stress* vissuto dalle persone queer (e in particolare trans*), neuroatipiche e *neuroqueer* e i processi di patologizzazione e normalizzazione, che sembrano a loro volta generati (anche) da una persistente ingiustizia epistemica (Fricker, Jenkins, 2017; Lorusso et al., 2025; Marocchini, 2024; Santambrogio, 2022, 2025; Santambrogio, Burgio, 2024; Walker, 2025).

Il concetto di ingiustizia epistemica (Fricker, 2007) evidenzia il danno prodotto quando alcune soggettività vengono escluse, svalutate o rese non intelligibili nei processi di produzione e circolazione del sapere: l'ingiustizia epistemica di tipo testimoniale si verifica quando un pregiudizio riduce la credibilità attribuita alla parola di chi parla; l'ingiustizia epistemica di tipo ermeneutico avviene quando una lacuna nelle risorse interpretative collettive impedisce a determinati gruppi di comprendere e rendere comunicabili le proprie esperienze sociali (Fricker, 2007). Come osservano Fricker e Jenkins (2017), tali dinamiche non solo producono ignoranza, ma contribuiscono anche a conservarla.

In questo quadro, emerge la necessità di fare spazio a epistemologie dai margini, a partire da quelle femministe, queer e trans*. Un contributo importante arriva dai *Feminist Studies*, e in particolare dalla *Standpoint Theory* di Harding (1986) e dai *Situated Knowledges* di Haraway (1988), che hanno mostrato come ogni conoscenza sia situata: ciò che chi fa ricerca osserva, domanda e interpreta è infatti influenzato dalla posizione occupata nei rapporti di potere. Ne deriva una critica all'idea di oggettività come neutralità e distacco: Haraway rifiuta l'illusione di uno sguardo neutrale e onnisciente – il cosiddetto "trucco di dio" – ridefinendo l'oggettività come responsabilità, parzialità dichiarata e riflessività; la *strong objectivity* proposta da Harding richiede di esplicitare il posizionamento di chi produce conoscenza e di includere le prospettive dei gruppi storicamente esclusi.

Un ulteriore elemento interessante proviene dai *Queer Studies*, che criticano i processi di normazione del genere, della sessualità e dei confini tra normalità e devianza, appartenenza ed esclusione. "*To queer something*" significa sovvertire

l'ordine normativo di un fenomeno e interrogare i rapporti di potere che lo producono (Marocchini in Borelli, Marocchini, Scarpini, 2024).

Un terzo filone di riflessioni rilevante per la presente trattazione è rappresentato dai *Transgender Studies*, sviluppatisi a partire dagli anni Novanta innanzitutto attraverso i saperi prodotti da studios* trans*: essi analizzano e criticano i sistemi di oppressione materiale, simbolica, epistemica e discorsiva che attraversano le vite trans*, configurandosi come alternativa alla produzione di sapere storicamente dominata, in Occidente, da medicina e psichiatria. Tali saperi medico-psichiatrici hanno interpretato le identità trans* entro paradigmi classificatori, diagnostici e medicalizzanti, contribuendo a forme di violenza materiale ed epistemica (Santambrogio, 2025).

La rilevanza epistemologica del margine è evidenziata anche da hooks, che lo definisce come "spazio radicale di possibilità" (hooks, Nadotti, 2020): chi si colloca ai margini, infatti, conosce tanto il margine quanto il centro e può quindi produrre forme di sapere capaci di svelare i limiti delle narrazioni dominanti. In questa prospettiva, le contronarrazioni non sono semplicemente racconti "su" gruppi marginalizzati, ma narrazioni prodotte "dai" margini, a partire dalle voci, dalle prospettive e dalle esperienze di chi è stato storicamente escluso: come osserva Mora (2014), esse costituiscono uno spazio di resistenza alla dominazione, poiché consentono alle comunità marginalizzate di scegliere le proprie parole, esercitare agency e produrre rappresentazioni più complesse delle proprie realtà. Proprio per questo, le contronarrazioni rappresentano una risorsa pedagogica e politica essenziale per decostruire i rapporti di potere che continuano a sostenere processi di esclusione, patologizzazione e normalizzazione.

3. Direzioni

Quali riflessioni pedagogiche e quali direzioni educative è possibile trarre da queste considerazioni per *educare alla resistenza*? Appare essenziale e urgente:

- assumersi la responsabilità scientifica ed educativa del benessere degli educandi/e/*, dal nido all'accademia;
- assumersi la responsabilità scientifica ed educativa di attingere a – e contribuire a produrre – conoscenze aggiornate, epistemologie incarnate e saperi costruiti non esclusivamente da chi occupa posizioni di potere, valorizzando le contronarrazioni dai margini e decolonizzando le bibliografie;

– interrogare il proprio posizionamento e l'esercizio del potere in quanto figure educative e ricercatrici, promuovendo pratiche educative e di ricerca partecipative e posizionate;
– contrastare la depoliticizzazione della cura e dell'inclusione, che non possono essere ridotte a un generico atteggiamento benevolo, ma devono fondarsi sul riconoscimento delle asimmetrie di potere, tanto materiali quanto simboliche;
– costruire e diffondere pratiche educative e di ricerca neuro-affermative e trans*-affermative.

Si tratta, in altri termini, di "neuroqueerizzare" (Walker, 2025) il sistema educativo, assumendo il *neuroqueer* come prospettiva post-essenzialista e come "sovversione attiva della neuronormatività e dell'eteronormatività" (Walker, 2025, p. 147), e quindi di "neuroqueerizzare" la costruzione dei saperi come resistenza alle oppressioni.

Bibliografia

Borelli C., Marocchini E., Scarpini M. (2024). Contro la normalizzazione delle identità dissidenti: Riflessioni pedagogiche a partire dalla neuroqueerness. *Educational Reflective Practices*, 14(1), 145-163.

Fricker M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Fricker M., Jenkins K. (2017). Epistemic injustice, ignorance, and trans experiences. In A. Garry, S.J. Khader, A. Stone (Eds.), *The Routledge companion to feminist philosophy* (pp. 268-278). New York: Routledge.

Harding S.G. (1986). *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press.

Haraway D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, *14* (3), 575-599.

hooks b., Nadotti M. (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.

Lorde A. (1984). The master's tools will never dismantle the master's house. In *Sister outsider: Essays and speeches* (pp. 110-114). Trumansburg (NY): Crossing Press.

Lorusso M.M., Rosati F., Loopuijt C., Pistella J., Baiocco R., Albanesi C. (2025). Navigating the gap: Unveiling the hidden minority stressors faced by trans and nonbinary clients in gender affirming pathways. *International Journal of Transgender Health*, *26* (2), 330-350.

Marocchini E. (2024). *Neurodivergente. Capire e coltivare la diversità dei cervelli umani*. Roma: Tlon.

Mora R.A. (2014). Counter-narrative. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 36.
Santambrogio A. (2022). Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell3 adolescenti trans*. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, *51* (2), 283-300.
Santambrogio A.A. (2025). Fare ricerca pedagogica con studenti trans*. Una proposta metodologica trans*-affermativa e trans*-posizionata. *Education Sciences & Society*, *16* (1), 233-245.
Santambrogio A., Burgio G. (2024). Promoting gender affirmative pedagogy in Italian early childhood education and care services: Addressing the needs of trans and gender expansive children. *Zero-a-Seis*, *26* (50), 603-623.
Walker N. (2025). *Neuroqueer. Autismo e futuri post-normali*. Pisa: ETS.

III.8
Educare alla complessità a partire dalle questioni di genere

Sara Bortolati
Educatrice e tutor DSA
Associazione "La foresta in testa" - Sara.bortolati@gmail.com

Introduzione

Le questioni di genere rappresentano uno degli ambiti più vivi, complessi, trasformativi e al contempo più urgenti su cui la pedagogia contemporanea è chiamata a interrogarsi. In un contesto come quello italiano in cui, anche alla luce del DDL Valditara, l'educazione affettiva e sessuale nelle scuole rimane un terreno largamente assente e conteso, affrontare queste questioni nei servizi educativi diventa un atto insieme pedagogico e politico. Portare lo sguardo sulle norme che regolano i corpi, i ruoli e le soggettività – che si trasmettono nei gesti quotidiani, nei linguaggi, nelle aspettative implicite dei contesti educativi, spesso senza essere riconosciute come tali proprio perché appaiono naturali e inevitabili – significa interrogare qualcosa di strutturale, che precede e attraversa qualsiasi intervento educativo.

Le riflessioni che seguono nascono da un'esperienza pluriennale in contesti educativi molto diversi tra loro: nel lavoro domiciliare con minori in situazioni di grave disagio familiare e povertà educativa, su invio del Tribunale; nell'accompagnamento di persone con DSA e nello spettro autistico e nella costante collaborazione di équipe con colleghi e colleghe capaci di portare sguardi diversamente situati.

È a partire da queste esperienze di incontro con l'altro, nell'attrito quotidiano con realtà oppresse e vulnerabili, che si è andato delineando un approccio pedagogico che mette al centro la complessità come categoria educativa fondamentale: non la complessità come ostacolo da semplificare, ma come spazio da abitare, in cui i corpi e le identità possono dispiegarsi al di là delle norme di genere che li definiscono e li limitano.

1. Il genere come dispositivo normativo: tra ripetizione e sovversione

Per affrontare il tema dell'educazione di genere è necessario partire da una chiarificazione teorica di cosa si intende per "genere" e perché esso costituisce un terreno pedagogico privilegiato.

Secondo Judith Butler (1990), il genere non è un'essenza innata né un dato biologico immutabile, ma il risultato di una serie di atti ripetuti nel tempo che si cristallizzano in norme culturali e sociali. Il genere, in altri termini, si fa, si performa e può essere disfatto e sovvertito.

Questa prospettiva apre uno spazio pedagogico fondamentale: se il genere è il risultato di una ripetizione, allora è possibile interrompere quella ripetizione, introdurre variazioni, aprire fessure nel tessuto normativo. Come afferma Butler (2004), è proprio nella possibilità di "disfare il genere" che risiede il potenziale trasformativo delle pratiche educative.

Paul B. Preciado (2019) radicalizza ulteriormente questa prospettiva, sottolineando come i ruoli e le pratiche attribuiti al maschile e al femminile non siano che un insieme di costruzioni sociali iscritte nei corpi con lo scopo di naturalizzare e rendere immutabili rapporti di potere. Il corpo, in questa lettura, non è semplicemente il luogo in cui la norma si inscrive, ma anche – e soprattutto – uno spazio di resistenza e trasformazione.

Monique Wittig (2018) aveva già messo in luce come il pensiero eterosessuale costituisca un regime politico che attraversa e struttura le categorie del pensiero stesso, rendendo invisibile la propria natura normativa. È a partire da queste smagliature del tessuto normativo che diventa possibile, anche nei contesti educativi, interrogare le relazioni sociali e orientare le pratiche verso forme fondate sulla cura reciproca, l'autodeterminazione e il riconoscimento, al di là e oltre il genere.

2. Educare alla complessità: il genere come spazio pedagogico

Riconoscere il genere come dispositivo normativo e performativo non significa semplicemente "parlare di genere" nei contesti educativi. Significa, piuttosto, utilizzare le questioni di genere come lente attraverso cui leggere e interrogare le dinamiche relazionali, i meccanismi di potere e le aspettative che strutturano la vita quotidiana nei gruppi educativi. In questo senso, il genere e la *queerness* diventano strumenti epistemologici potenti: aprono fessure nel pensiero normativo, rendono visibili le costruzioni sociali che spesso passano per "naturali",

e creano spazio per immaginare e praticare forme alternative di relazione e di esistenza.

Questa prospettiva si inscrive in una concezione più ampia di educazione alla complessità, intesa come capacità di abitare l'ambiguità, di sostenere la tensione tra categorie diverse, di riconoscere e valorizzare la differenza senza ridurla a gerarchia. Come sottolinea Rachele Borghi (2020), decostruire i privilegi legati alle norme genderizzanti richiede non solo un lavoro intellettuale, ma una trasformazione delle pratiche quotidiane, dei corpi, delle relazioni.

In questo senso l'educazione di genere non può essere ridotta a un contenuto da trasmettere, ma deve essere intesa come una pratica trasformativa che coinvolge l'intera comunità educante. Freire (2002) aveva già intuito questa dimensione quando sosteneva che l'educazione autentica non è mai un atto di deposito di contenuti, ma sempre un processo dialogico e trasformativo in cui educatori ed educandi si co-costruiscono reciprocamente. Applicata alle questioni di genere, questa prospettiva suggerisce che non è sufficiente "insegnare il genere" ai minori: è necessario che l'intera comunità educante – insegnanti, educatori, operatori – attraversi essa stessa un processo di consapevolezza e trasformazione.

3. La formazione della comunità educante: pratiche esperienziali e teatro dell'oppresso

È a partire dalle considerazioni precedenti che, nel corso degli anni di pratica educativa, si è andata affermandosi una riflessione sul ruolo della formazione della comunità educante come condizione preliminare e indispensabile per qualsiasi intervento con i minori sulle questioni di genere. Prima di proporre attività inclusive, di scoperta di sé e dell'alterità – nella sua radicale differenza – a bambin* e adolescenti, è fondamentale che educator* e insegnant* abbiano avuto l'opportunità di attraversare essi stessi quei territori, di fare esperienza concreta delle proprie zone di comfort e di disagio rispetto alle norme di genere, di acquisire un linguaggio condiviso e posizionamenti consapevoli rispetto agli studi di genere e ai queer studies.

A tal fine, le pratiche esperienziali si rivelano strumenti formativi di straordinaria efficacia. In particolare, il teatro dell'oppresso, elaborato da Augusto Boal (2011) a partire dalla pedagogia critica di Freire, offre un dispositivo formativo che consente di mettere in scena, letteralmente, le dinamiche di potere legate al genere, di "giocare" nei panni di soggetti diversi, di sperimentare nei

propri corpi le conseguenze delle norme genderizzanti. All'interno di percorsi formativi con comunità educanti, l'utilizzo di tecniche teatrali ispirate al teatro dell'oppresso ha prodotto effetti significativi: ha creato nuove configurazioni relazionali tra educator* e insegnant*, ha favorito l'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto alle potenzialità dei corpi al di là della loro riduzione metonimica alla differenza sessuale, e ha aperto spazi di riflessione collettiva su stereotipi, aspettative e dinamiche di potere spesso invisibili nella quotidianità educativa.

4. Un'esperienza di formazione situata: il laboratorio con la comunità educante

La riflessione teorica fin qui sviluppata ha trovato una delle sue applicazioni più significative in un laboratorio di formazione sulle questioni di genere condotto con l'équipe di tutor dell'APS La Foresta in Testa – colleghi con formazione psicologica e pedagogica, quotidianamente a contatto con bambini e adolescenti con DSA e nello spettro autistico. Un contesto, questo, in cui le questioni di genere potrebbero sembrare secondarie o lontane dalla pratica quotidiana, e che invece si è rivelato un terreno straordinariamente fertile per interrogare le norme che attraversano i corpi, i linguaggi e le relazioni educative.

Il laboratorio è stato progettato a partire da un posizionamento esplicito: la scelta dello spazio – organizzato in cerchio, mobile e mutevole –, l'utilizzo di un linguaggio inclusivo con l'asterisco e la schwa, la struttura stessa del tempo formativo, non sono stati presentati come scelte neutre o meramente tecniche, ma come atti politici nel senso gramsciano del termine: azione pratica collettiva capace di trasformare la subalternità in autonomia. L'educazione è sempre un atto politico, che si situa oltre la mera trasmissione di conoscenze e incoraggia la consapevolezza critica e l'emancipazione.

Il percorso ha alternato una fase teorica di introduzione alle tematiche legate all'identità di genere e all'orientamento sessuale, a momenti di lavoro in gruppo e di restituzione collettiva, con la produzione di una guida pratica di supporto al tutoraggio. Le domande che hanno attraversato il gruppo all'inizio – si parla di teoria gender? è davvero necessario specificare il proprio orientamento sessuale? come si inserisce il linguaggio inclusivo nel lavoro con persone con DSA e nello spettro? – non sono state rimosse né semplificate, ma accolte come punto di partenza per un processo di consapevolezza critica collettiva. La fase laboratoriale, che ha visto il coinvolgimento fisico degli operatori, suddivisi in

gruppi, prevede l'esperienza del teatro forum tipico del teatro dell'Oppresso. Il Teatro dell'Oppresso (Boal, 2011) come dispositivo esperienziale rende visibili e lavorabili le dinamiche di potere nei contesti educativi. In chiave freireana, la scena teatrale diventa spazio di praxis (riflessione + azione). Da un punto di vista pratico prevede la suddivisione degli operatori in tre gruppi, a cui verrà assegnato un caso tipo con annessa situazione problematica legata a complesse questioni di genere; gli operatori dovranno collettivamente ragionare e poi recitare tre ruoli diversi (associati sempre alla medesima situazione): il ruolo del genitore 1 e 2, il ruolo del*figl*, il ruolo del* tutor.

Le tre situazioni-tipo hanno guidato il forum:

– Linguaggio violento/omofobo ricorrente (adolescente): definizione di confini chiari e pratiche riparative; passaggio dall'"opinione" all'atto performativo che esclude.
– Sessismo interiorizzato (studentessa eccellente, bullizzata): contro-narrazioni situate e graduale presa di parola; dallo stereotipo individualizzato alla lettura strutturale.
– Identità di genere e documenti incongruenti (bambin , genitore iperprotettivo): riconoscimento del nome/pronomi d'elezione nel setting educativo; alleanza scuola–famiglia e protocolli anti-bullismo.

Gli esiti principali durante il lavoro di rappresentazione in gruppo sono stati: riduzione del linguaggio discriminante nello spazio di lavoro; aumento dei turni di parola di soggetti marginalizzati; patti operativi più chiari tra tutor, scuola e famiglia. Il laboratorio ha confermato che scelte di setting, linguaggio e regole condivise sono atti politici che spostano il senso comune e sostengono pratiche educative di cura e autodeterminazione (Freire, 2002; Gramsci, 2007).

Attraversando quindi insieme varie resistenze, dubbi e posizionamenti, ogni gruppo ha potuto costruire nuove configurazioni relazionali tra i vari attori e soprattutto una maggiore consapevolezza rispetto alle norme di genere che attraversano, spesso invisibilmente, la pratica educativa quotidiana.

5. Conclusioni

Le riflessioni presentate in questo contributo non pretendono di offrire un modello definitivo o una ricetta pedagogica applicabile in tutti i contesti. Si tratta, piuttosto, di una serie di indicazioni emerse da una pratica concreta e situata,

che suggeriscono alcune direzioni possibili per chi voglia intraprendere percorsi di educazione di genere nei contesti educativi. La prima indicazione riguarda la necessità di investire nella formazione della comunità educante come condizione preliminare e indispensabile per qualsiasi intervento con i minori. La seconda riguarda l'importanza di privilegiare approcci esperienziali e corporei, capaci di coinvolgere non solo la dimensione cognitiva ma anche quella emotiva e relazionale. La terza riguarda la centralità della complessità come categoria pedagogica: non semplificare, non ridurre, non normalizzare, ma creare spazio per l'ambiguità, la differenza e la trasformazione. Educare alla complessità a partire dalle questioni di genere significa, in ultima analisi, contribuire a formare soggetti capaci di abitare il mondo nella sua irriducibile pluralità, di riconoscere l'altro nella sua radicale alterità, e di costruire relazioni fondate sulla cura reciproca e sull'autodeterminazione, al di là e oltre le categorie normative del genere.

Bibliografia

Boal A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana.

Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.

Butler J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Butler J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. New York: Routledge.

Butler J. (2004). *Undoing gender*. New York–London: Routledge.

Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Freire P. (2008). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*. Torino: EGA.

Gramsci A. (1973). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.

Gramsci A. (2007). *Quaderni del carcere* (ed. critica a cura di V. Gerratana). Torino: Einaudi.

Legge approvata dal Senato il 4 giugno 2026 sull'educazione sessuo-affettiva e il consenso informato.

Preciado P.B. (2019). *Manifesto controsessuale*. Milano: Fandango Libri.

Wittig M. (2018). *La pensée straight*. Paris: Éditions Amsterdam.

III.9
Talking Back.
La Parola come pratica politica e pedagogica

Aurora Bulgarelli
Ricercatrice
Università degli Studi Link - a.bulgarelli@unilink.it

Introduzione

Il titolo del presente contributo riprende un importante volume pubblicato nel 1989 da bell hooks – *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black* – all'interno del quale definisce il *Talking Back* come la pratica di parlare da pari a pari con una figura di autorità, osando dissentire e/o esprimere la propria opinione. Nello specifico, con questo termine/pratica, intende il lavoro faticoso e coraggioso che coinvolge i gruppi e le individualità marginalizzate, per le quali è più complesso far emergere o far ascoltare la propria voce:

"*Talking Back* has been and continues to be a work that encourages readers to find and/or celebrate coming to voice, especially folks from exploited and oppressed groups who struggle with breaking silences. Finding our voice and using it, especially in acts of rebellion and resistance, pushing past fear, continues to be one of the most powerful ways feminist thinking and practice changes life"[1] (ivi, p. XI).

A partire da questa riflessione, si intende analizzare il silenzio come esercizio di potere, finalizzato al mantenimento e al consolidamento della strutturazione sociale che governa le relazioni tra società, comunità e soggettività, per poi ragionare sulla Parola come dispositivo e processo liberante.

1 Traduzione autonoma a cura dell'autrice: "*Talking Back* è stato, e continua a essere, un'opera che incoraggia chi legge a conquistare la propria voce e a celebrarne l'emersione, in particolare le persone appartenenti a gruppi sfruttati e oppressi che cercano di rompere il silenzio imposto. Conquistare la propria voce e usarla, soprattutto attraverso atti di ribellione e di resistenza, andando oltre la paura, continua a rappresentare uno dei modi più potenti con cui il pensiero e la pratica femminista trasformano l'esistenza".

1. Negare la Parola: il silenziamento come pratica di esclusione e controllo

Il silenzio, parimenti alla parola, riveste un fondamentale ruolo comunicativo, determinato da regole sociali, culturali e contestuali. È normale, allora, che in determinate occasioni – si pensi a cerimonie ufficiali, commemorazioni e, anche, la più tradizionale lezione frontale – il silenzio sia l'atteggiamento socialmente condiviso e in cui, solitamente, vi è un soggetto che detiene la parola e le altre persone lo ascoltano. In altre culture, come quelle orientali, il tempo del silenzio è dedicato alla riflessione introspettiva e alla connessione con il proprio io interiore, come nel Buddismo zen, in cui il silenzio viene praticato tramite la meditazione, consentendo al soggetto di esperire autenticamente sé stesso e il mondo che lo circonda.

Anche durante un'interazione dialogica il silenzio è presente e svolge un importante funzione comunicativa, rappresentando il momento dedicato all'ascolto e alla comprensione del messaggio, alla formulazione del pensiero e della risposta, dell'accettazione implicita del messaggio altrui e dell'evitamento del conflitto (Pacelli, 2014).

Le condizioni finora descritte – sociali, situazionali e culturali – vedono un "uso" consapevole del silenzio, per cui quest'ultimo risulta convivere in una relazione armonica con la parola, che vede le soggettività coinvolte negoziarne il significato, a volte tramite un patto sociale condiviso, altre volte perché la relazione comunicativa risulta simmetrica, ovvero in cui entrambe le soggettività sono contemporaneamente interlocutrici e ascoltatrici attive.

Può però accadere che questa simmetria e negoziazione comunicativa condivisa non si realizzi, facendo sì che il silenzio assuma un significato differente, traducendosi in una pratica di esercizio del potere sociale. In questi casi si può parlare di *silenziamento*, ovvero l'impedimento ad usare la propria voce (Bulgarelli, 2025), riducendo al silenzio le identità considerate subalterne, configurando uno "stato di soggezione o subordinazione rispetto ad altri attori o al sistema sociale" (Gasparini, 1995, p. 113).

Sono molteplici i casi di silenziamento che si realizzano nelle società. In riferimento all'Occidente si può riportare quanto subìto dalle persone con background migratorio o con culture *altre*, escluse dal dibattito pubblico e dalla possibilità di autonarrarsi, per cui sono costrette ad essere costantemente definite, categorizzate e incasellate dallo sguardo esterno della cultura dominante (Dal Lago, 1999, 2001; Fanon, 1952; Gheno, 2021; Ghirelli, 2024; Gümüsay, 2021; Spivak, 1988).

Un'ulteriore evidenza è rappresentata dal *women silencing*, il silenziamento

sistemico del femminile e in cui l'educazione ha svolto un ruolo cruciale nel mantenimento della condizione di esclusione delle donne. Facendo sempre riferimento alle società occidentali, sono numerose le fiabe e i miti che hanno contribuito a consolidare il silenzio come virtù femminile; ne è un esempio il secondo libro dei *Fasti*, in cui Ovidio racconta la storia di una naiade di nome Lara, Lala o Larunda, poi divenuta la Dea Tacita a seguito del tentativo di salvaguardia della sorella Giuturna dalle attenzioni di Giove. Quest'ultimo, data la sua impudenza, ha deciso di punirla strappandole la lingua e, come se non fosse sufficiente, il Dio Mercurio le usa violenza, per cui:

> "la punizione raggiunge la cristallina perfezione della condanna eterna: partorisce figli divini, numi che tutelano il perimetro domestico, entro cui ogni donna deve stare" (Polla-Mattiot, 2019, p. 78).

La condizione di silenzio sociale imposta alle donne è stata coadiuvata anche dai sistemi educativi, primariamente a loro totalmente inaccessibili, per poi essere finalizzati allo studio di quelli che, nel caso del contesto italiano con la Legge Casati del 1859, furono definiti come *lavori donneschi*, ovvero orientati al mantenimento del ruolo sociale loro (pre)destinato.

2. La Parola: pratica pedagogica trasformativa

Riprendendo la domanda posta da Gayatri Chakravorty Spivak nel 1988, è oggi importante chiedersi se le soggettività subalterne possano parlare, intendendo, in questo senso, non solo l'atto comunicativo, ma risignificando la dimensione della Parola come un processo trasformativo, in cui ha valore di diritto e prende forma anche come *luogo* (Bulgarelli, 2025; Ribeiro, 2020).

La Parola, in effetti, riveste un ruolo centrale nella riflessione pedagogica, in tal senso, si può fare riferimento alla tradizione italiana del Novecento citando l'opera educativa realizzata da Don Milani prima nella scuola di Calenzano e poi in quella di Barbiana, 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" (Simeone, 2011, p. 188). Oppure ancora si può citare il progetto del Borgo di Dio a Trappeto, in cui Danilo Dolci, attraverso la maieutica reciproca, incentivava processi dialogici popolari, finalizzati all'emancipazione e alla responsabilizzazione comunitaria.

Se gli autori menzionati criticavano duramente la società italiana classista dell'epoca, oggi, oltre alla dimensione socioeconomica, è fondamentale adottare uno sguardo intersezionale nell'analisi dei fenomeni e dei processi di marginalizzazione ed esclusione sociale. È allora importante definire le voci *altre*, spesso inascoltate o silenziate, incarnate da quelle soggettività che subiscono i processi di socializzazione forzata e di esclusione imposti dalle società patriarcali, eurocentriche, eteronormative, razziste e classiste. In questo scenario la Parola delle identità plurali diviene curativa e rivoluzionaria, come sostengono numerose autrici – che si identificano proprio in quelle identità oppresse, subalterne e marginalizzate –, le quali evidenziano il valore sociale, educativo e, certamente, pedagogico del ri-appropiarsi di una voce. Come sostiene Gloria Evangelina Anzaldúa nel descrivere la pratica della scrittura, intesa come un bisogno vitale, talmente profondo e radicato da divenire una costrizione necessaria per disvelare le questioni identitarie singolari e comunitarie che prendono forma nell'atto contronarrativo:

> "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 writing"[2] (Anzaldúa, 2002, p. 187).

2 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 da. 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

3. Conclusioni

La riflessione pedagogica intorno al tema della Parola è ampia e, soprattutto, porosa, aperta a nuove incursioni e ridefinizioni, che siano queste identitarie, culturali, politiche, sociali e/o linguistiche. Ma soprattutto, la pedagogia della parola rappresenta un filone di studi e analisi attuale, questo perché "le parole hanno un peso talvolta effimero, talaltra invece cosi 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, p. 23). Per queste ragioni continuare a problematizzare le dimensioni che assume la Parola nei contesti sociali ed educativi è fondamentale, non incorrendo nel rischio di esaurire l'argomento. Questo perché le tensioni identitarie e comunitarie delle soggettività storicamente e socialmente marginalizzate evidenziano come gli spazi e il diritto di parlare non siano ancora pienamente accessibili, ma esclusivi.

L'approccio alla Parola, quindi, richiede indubbiamente dinamicità, interdisciplinarietà e uno sguardo intersezionale, interculturale e decoloniale, così come è necessario che le figure educative si interessino alle voci *altre*, le ascoltino, così da cooperare nella decostruzione e nella decolonizzazione di pratiche autoreferenziali e riproduttive.

Bibliografia

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* (pp. 183-193). USA: Third Woman Press.

Bulgarelli A. (2025). *Voci Plurali. Educare alla parola*. Roma: Roma TrE-Press.

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.

Demetrio D. (Ed.). (2012). *Educare e narrare. Le teorie, le pratiche, la cura.* Milano-Udine: Mimesis.

scoprirmi, per preservarmi, per costruirmi fino a raggiungere l'autonomia 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 e 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».

Fanon F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. *Pelle nera, maschere bianche*, ETS, Pisa, 2015).
Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
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 M. (2004). L'immagine degli altri. In G. Favaro, L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 195-226). Milano: FrancoAngeli.
Gümüsay, K. (2021). *Lingua e essere* [Kindle iOS version]. Roma: Fandango.
hooks b. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black* (2nd ed.). New York: Routledge.
Pacelli D. (2014). Il posto del silenzio nella teoria sociale: da forma relazionale a strumento di esclusione. *M@gm@, 12* (2). Retrieved June 11, 2026, from https://www.magma.analisiqualitativa.com/1202/articolo_04.htm.
Polla-Mattiot N. (2019). *Singolare femminile. Perché le donne devono fare silenzio* [Kindle iOS version]. Milano-Udine: Mimesis.
Ribeiro D. (2020). *Il luogo della parola.* Alessandria: Capovolte.
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* (pp. 185-204). Macerata: EUM.
Spivak G.C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson, L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). Urbana (IL): University of Illinois Press.

III.10
Manosfera, intelligenza artificiale e corpi femminili. La scuola come spazio di resistenza educativa

Chiara Carletti
Assegnista di ricerca e Docente a contratto
Università degli Studi di Siena - chiara.carletti@unisi.it

Introduzione

Le tecnologie digitali, oltre a veicolare contenuti, producono rappresentazioni dei corpi che orientano immaginari, desideri e modelli relazionali. Quando tali rappresentazioni vengono create da sistemi di intelligenza artificiale – chatbot, generatori di immagini e piattaforme social – il rischio è quello di acuire le disparità di genere, legittimando forme di violenza simbolica. A questo scenario si affianca la crescente influenza della *manosfera*, ecosistema digitale che aggrega comunità e influencer accomunati da una visione misogina, anti-egalitaria e neo-patriarcale delle relazioni di genere, capaci di penetrare in profondità negli immaginari adolescenziali. Si tratta di una questione pedagogica urgente, ancora insufficientemente tematizzata nella ricerca educativa italiana. Il presente contributo propone una riflessione critica delle retoriche della *manosfera* e dei loro effetti sugli immaginari corporei e relazionali, mostrando come tali narrazioni trovino ulteriore amplificazione nei sistemi di intelligenza artificiale generativa che, come nel caso emblematico di Grok AI, tendono a riprodurre e normalizzare rappresentazioni oggettivanti dei corpi femminili. La riflessione converge, dunque, sulla scuola come spazio di resistenza educativa, entro cui attivare pratiche di alfabetizzazione critica ai media, in una prospettiva intersezionale, attenta cioè al modo in cui genere, età, esposizione tecnologica e vulnerabilità sociale si intrecciano nel definire l'impatto degli immaginari digitali sugli e sulle adolescenti. Si delineano così prospettive per una pedagogia trasformativa capace di restituire *agency* alle soggettività in formazione, contrastando i processi di disumanizzazione che attraversano gli ambienti digitali contemporanei.

1. La *manosfera* come curricolo informale

Con il termine *manosfera* si designa un insieme eterogeneo di comunità *online* – dagli *incel* ai *MGTOW*, dai *pick-up artists* ai *red-pillers* – accomunate da una matrice ideologica neo-patriarcale (Ging, 2019). Figure come Andrew Tate raggiungono milioni di adolescenti attraverso piattaforme come TikTok, YouTube e Instagram, mobilitando registri retorici molteplici: linguaggio motivazionale, pseudo-scienza delle "differenze biologiche", sarcasmo come strategia di normalizzazione della misoginia ed esaltazione del "maschio alfa". L'architettura algoritmica delle piattaforme favorisce una radicalizzazione progressiva, conducendo l'utente da contenuti sull'autostima maschile verso narrazioni apertamente misogine in tempi estremamente brevi. La rilevanza pedagogica del fenomeno non risiede tanto nei suoi contenuti, quanto nella sua forma: la *manosfera* intercetta, infatti, bisogni autentici, quali il desiderio di appartenenza, la paura del rifiuto e l'incertezza identitaria, e vi risponde in modo evidentemente convincente, seppur distorto. Tali dispositivi generano pertanto una sorta di curricolo informale che educa – *diseducando* – al genere e che finisce così per concorrere con la scuola sul terreno della formazione delle soggettività. Tale ecosistema non produce soltanto una maschilità tossica (Di Grigoli, 2025), ma simultaneamente un'immagine del femminile ridotta a oggetto da valutare, conquistare o neutralizzare.

2. IA generativa e *automazione* dello stereotipo

I sistemi di IA generativa apprendono da *dataset* che riflettono secoli di disparità, amplificando i *bias* culturali sedimentati nel corso dei decenni: la sovrarappresentazione di immagini femminili sessualizzate e l'associazione sistematica tra femminilità e disponibilità sessuale ne sono manifestazione ricorrenti (Noble, 2018; D'Ignazio, Klein, 2020). Tali disparità non restano confinate ai singoli output: gli studi su larga scala mostrano come i sistemi testo-immagine non si limitano a riflettere gli stereotipi di genere e razziali presenti nei dati, ma li amplificano, producendoli anche a partire da prompt apparentemente neutri (Bianchi et al., 2023). Rispetto alla produzione culturale tradizionale, l'IA introduce due elementi inediti. Innanzitutto questa funziona come una macchina di reiterazione capace di produrre migliaia di immagini. Ciascuna di esse è una ripetizione automatizzata delle norme di genere. Ne consegue una forma di *performatività* che, tuttavia, non è più esercitata da sog-

getti "incarnati", ma delegata a un processo computazionale de-soggettivato, che cita e reitera la norma senza alcun soggetto che la incorpori (Butler, 1996; 2023). Il secondo è la naturalizzazione: l'immagine algoritmica non viene percepita come un prodotto intenzionale di un determinato soggetto, rendendola più difficile da decostruire. Il caso di Grok, sviluppato da xAI, ne costituisce l'esempio emblematico. Questo dispositivo è stato appositamente progettato per essere meno vincolato eticamente: il sistema ha, infatti, generato – anche in assenza di *prompt* sessuali espliciti – immagini sessualizzate, spogliando, su grande scala e in maniera non consensuale, donne ignare, talvolta anche minori (Bates, 2025). La connessione con la *manosfera* non è accidentale, poiché la piattaforma X ne è divenuta un canale privilegiato di circolazione e l'idea che la "libertà" dell'IA coincida con l'assenza di vincoli etici traduce la rimozione dei filtri in una sorta di legittimazione dei discorsi d'odio (Carletti, 2026). Come riconosce il *Digital Services Act* (Commissione Europea, 2022), la progettazione di tali sistemi rappresenta un vero e proprio atto politico e culturale con effetti diretti sulla formazione degli immaginari collettivi.

3. Corpi, algoritmi e soggettivazione: una lettura intersezionale

L'effetto più rilevante della convergenza tra *manosfera* e IA è un rinforzo reciproco, in quanto la prima fornisce la cornice ideologica, la seconda le immagini che le conferiscono visibilità. Ne risulta un ambiente simbolico in cui le gerarchie di genere si presentano come dati di fatto (Bourdieu, 2014) e in cui si intensificano i processi di oggettivazione del corpo femminile teorizzati dagli studi femministi (Fredrickson, Roberts, 1997; Nussbaum, 1995). Tali processi non agiscono in modo uniforme: l'esperienza adolescente non può essere compresa attraverso categorie monodimensionali, poiché genere, classe sociale, appartenenza etnica ed esposizione tecnologica si intrecciano nel modularne l'impatto, secondo una prospettiva intersezionale (cfr. Dello Preite, Gheno, 2025). Questo significa che minori sono le risorse educative, maggiori sono i rischi della radicalizzazione e del diffondersi di forme subdole di razzismo e discriminazione. Da qui la necessità di promuovere una pedagogia capace di mettere in luce le peculiarità e le specificità dell'età adolescenziale, senza trattare i giovani come un blocco indifferenziato e monolitico. Occorre però evitare di pensare agli adolescenti come recettori passivi, plasmati automaticamente dai contenuti della *manosfera* e dalle immagini prodotte dall'IA. Questo sarebbe teoricamente scorretto, oltre che pedagogicamente sterile. In realtà i giovani

non subiscono i messaggi in modo meccanico: li "interpretano" attivamente, li "negoziano" e li filtrano attraverso la propria esperienza e, talvolta, li "sovvertono", ovvero li ribaltano, li usano contro il loro senso originario, deridendoli. La loro è però un'*agency* situata, esercitata entro vincoli strutturali che non si spezzano con un atto di volontà individuale. Da qui il compito della pedagogia di creare le condizioni affinché la resistenza divenga collettiva e non solo individuale.

4. La scuola come spazio di resistenza educativa

È in questo orizzonte che la scuola può configurarsi come spazio di resistenza. La società post-mediale richiede nuovi alfabeti – critici, etici ed estetici – senza i quali la cittadinanza digitale resta vuota (Rivoltella, 2020). Si propone pertanto di articolare la risposta educativa lungo tre dimensioni integrate. La dimensione analitica concerne la decostruzione delle retoriche manosferiche e delle rappresentazioni algoritmiche, attraverso il riconoscimento dei loro meccanismi di persuasione e dei *bias* impliciti: essa richiede una *media literacy* criticamente orientata al genere, capace di estendersi fino a una *critical AI literacy*. Quest'ultima non va intesa come competenza meramente tecnico-funzionale, ma come capacità di interrogare il funzionamento e le implicazioni politiche insite nei sistemi. La dimensione riflessiva riguarda, invece, l'interrogazione del proprio posizionamento rispetto a tali contenuti e le emozioni che essi suscitano. La dimensione creativa, infine, impegna gli studenti nella produzione di contro-narrazioni che non si limitino alla critica, ma costruiscano immaginari alternativi. Questa impostazione richiede una pedagogia dell'*agency* che, nel solco della coscientizzazione freiriana (Freire, 1970) e dell'insegnamento come pratica della libertà (hooks, 1994), promuova pensiero critico, *empowerment* e partecipazione democratica. Decisivo è il ruolo del corpo docente (Dello Preite, 2025), non solo come esperto che trasmette sapere critico, ma come ricercatore che esplora con gli studenti il territorio degli immaginari digitali. La formazione degli insegnanti su genere e culture digitali non può, quindi, restare occasionale, ma deve divenire una priorità istituzionale sistematica. La sfida ultima è, infatti, rispondere alle domande esistenziali autentiche che la *manosfera* intercetta, offrendo relazione là dove l'algoritmo produce isolamento e complessità là dove la radicalizzazione produce semplificazione.

5. Verso una pedagogia critica dell'intelligenza artificiale

Le considerazioni precedenti delineano i contorni di una pedagogia critica dell'intelligenza artificiale che superi tanto il mero entusiasmo verso lo strumento in sé, quanto il rifiuto tecnofobico. *Manosfera* e IA generativa sono, infatti, manifestazioni convergenti di una trasformazione del modo in cui gli immaginari di genere si producono e si incorporano nelle soggettività contemporanee. La specificità della nostra epoca non risiede, infatti, nell'esistenza della misoginia, bensì nella potenza dei dispositivi che la amplificano, normalizzano e automatizzano. Una pedagogia critica dell'IA richiede pertanto l'integrazione tra alfabetizzazione mediale di genere, comprensione dei processi algoritmici ed educazione alla corporeità, in dialogo con la regolamentazione digitale (Commissione Europea, 2022). È evidente, infatti, come la convergenza tra ecosistemi manosferici e IA generativa costituisca una sfida educativa emergente, capace di incidere sui processi di soggettivazione adolescenziale attraverso la produzione automatizzata di immaginari misogini. A tale sfida la scuola può rispondere come spazio di resistenza generativo, attivando una *media literacy* critica di genere, una *critical AI literacy* e una pedagogia dell'*agency* in prospettiva intersezionale. Resistere significa, in ultima analisi, restituire alle soggettività in formazione la possibilità di pensarsi altrimenti. Si apre così un'agenda di ricerca che la pedagogia italiana – in particolare quella di genere (Burgio, Lopez, 2023) – è chiamata a presidiare con strumenti teorici e metodologici propri.

Bibliografia

Bates L. (2025). *The new age of sexism. How AI and emerging technologies are reinventing misogyny*. London: Simon & Schuster.

Bianchi F., Kalluri P., Durmus E., Ladhak F., Cheng M., Nozza D., et al. (2023). Easily accessible text-to-image generation amplifies demographic stereotypes at large scale. In *Proceedings of the 2023 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (FAccT'23), pp. 1493-1504. New York: ACM. https://doi.org/10.1145/3593013.3594095

Bourdieu P. (2014). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.

Burgio G., Lopez A.G. (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.

Butler J. (1996). *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "sesso"*. Milano: Feltrinelli.

Butler J. (2023). *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Roma-Bari: Laterza.

Carletti C. (2026). Corpi, consenso e media education: il ruolo della scuola e il caso di Grok AI. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *4* (1), 140-149. https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-18.

Commissione Europea (2022). Regolamento (UE) 2022/2065 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 19 ottobre 2022, relativo a un mercato unico dei servizi digitali e che modifica la direttiva 2000/31/CE (regolamento sui servizi digitali) (GU L 277 del 27.10.2022, pag. 1): https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/digital-servi-ces-act.html

D'Ignazio C., Klein L.F. (2020). *Data feminism*. Cambridge (MA): MIT Press.

Dello Preite F. (2025). Scuola e prevenzione della violenza maschile sulle donne. Il ruolo del corpo docente come leva per promuovere una cultura paritaria e gender-oriented. In *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 313-320). Lecce: Pensa MultiMedia.

Di Grigoli A.R. (2025). *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*. Milano: FrancoAngeli.

Fredrickson B.L., Roberts T.A. (1997). Objectification Theory: Toward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002).

Gheno V., Dello Preite F. (Eds.). (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*. Milano: FrancoAngeli.

Ging D. (2019). Alphas, Betas, and Incels: Theorizing the Masculinities of the Manosphere. *Men and Masculinities*, *22* (4), 638-657. https://doi.org/10.1177/-1097184X17706401

hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020).

Noble S.U. (2018). *Algorithms of oppression. How search engines reinforce racism*. New York: New York University Press.

Nussbaum M.C. (1995). Objectification. *Philosophy & Public Affairs*, 24, 249-291. https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.1995.tb00032.x

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.

III.11

Diritti dell'infanzia, generi e sessualità: traiettorie pedagogiche e queer a partire da una ricerca qualitativa

Simone Colli Vignarelli
Dottorando
Università degli Studi di Milano-Bicocca - simone.collivignarelli@unimib.it

Introduzione

Il presente contributo prende avvio da una ricerca dottorale che si è interrogata sulla relazione tra diritti dell'infanzia, il genere e la sessualità attraverso la lente dei *childhood studies* (Qvortrup, Corsaro e Honig, 2009; Tripi, 2025) e della pedagogia queer (Burgio, 2012; Mayo, Rodriguez, 2019). In questa sede si intende restituire parte del quadro teorico, il disegno metodologico, alcuni dati della ricerca e le riflessioni pedagogiche che da essi emergono.

1. La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza come cornice pedagogica

La *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (UNCRC, 1989) ha rappresentato una svolta fondamentale per il riconoscimento delle persone di età inferiore ai 18 anni come soggettività titolari di diritti, estendendo ad esse il pieno riconoscimento alla cittadinanza. La UNCRC può essere letta anche come una cornice pedagogica fondamentale (Moro, 1991; Macinai, 2013) per chiunque lavori con le persone bambine. Essa orienta il modo in cui le istituzioni educative, i servizi, le famiglie e la società tutta sono chiamati a tutelare le persone bambine e adolescenti. Riconoscere l'infanzia come soggetto di diritti significa però superare una logica puramente protettiva, verso la costruzione di contesti capaci di rendere effettivi tutti i diritti, compresi quelli civili e sociali.

Questa cornice, tuttavia, richiede di essere interrogata nelle condizioni con-

crete della sua interpretazione. La UNCRC estende i diritti a tutte le persone bambine e adolescenti, ma rischia di universalizzare l'idea di infanzia, trascurando le differenze materiali, simboliche, sociali e culturali delle singolarità. Per questa ragione, la Convenzione costituisce un riferimento imprescindibile, ma anche un campo da presidiare e interrogare continuamente, affinché i diritti non diventino concetti astratti che ri-producono un'immagine universale di infanzia (Colli Vignarelli, 2025). Occorre, quindi, chiedersi come i diritti vengano tradotti nelle pratiche, quali immagini di infanzia li sostengono e quali soggettività rischiano di essere marginalizzate.

2. Il quadro teorico: pensare l'infanzia oltre le norme

I *childhood studies* permettono di riconoscere l'infanzia come una struttura sociale generazionale e permanente, oltre che come una fase biologica della vita (Qvortrup, 2004), spostando l'attenzione dalla crescita individuale delle persone bambine alle condizioni storiche e socioculturali che producono l'idea stessa di infanzia. Queste teorie hanno fondato il proprio sguardo anche sulla critica di alcune teorie dello sviluppo (Burman, 2008) che hanno contribuito a consolidare un'immagine lineare della crescita – Piaget è un esempio paradigmatico di questo approccio –, orientata verso un modello di adultità universale – capitalista, classista, coloniale, abilista, ciseteronormativo –, e che incasellano le differenze nel parametro della "normalità". L'infanzia rischia così di essere pensata come un tempo preparatorio a una forma di vita adulta già definita, tralasciando le esperienze presenti delle persone bambine e le culture che queste producono.

La prospettiva pedagogica queer permette di approfondire questa critica mostrando come l'idea normativa di infanzia sia spesso sostenuta da un immaginario di *innocenza*, che porta a considerare le dimensioni di genere e sessualità come estranee o inadatte alle persone bambine (Robinson, 2013). Tale immaginario rende difficile mettere a tema queste dimensioni nei luoghi educativi dedicati all'infanzia e ostacola la decostruzione delle norme di genere e sessuali, rendendo meno pensabili le esperienze delle persone bambine e adolescenti che eccedono il binarismo di genere e l'ordine eterosessuale.

Accanto ai *childhood studies*, la critica queer consente dunque di rendere visibile questa architettura normativa, mostrando come i corpi e le soggettività infantili siano spesso orientati verso un futuro ri-produttivo, ciseterosessuale e conforme alle norme sociali (Edelman, 2004). In questo senso, l'infanzia stessa può essere letta come un dispositivo biopolitico (Foucault, 1976/1977), cioè

come una struttura di potere in cui le istituzioni, i saperi accademici, le pratiche educative e i discorsi giuridici contribuiscono a ri-produrre le norme che rendono intelligibili e desiderabili alcuni corpi e alcune soggettività, limitando il riconoscimento e gli spazi di esistenza di altri.

3. Il disegno di ricerca e la metodologia

La ricerca sul campo si è svolta attraverso 9 interviste semi-strutturate, fenomenologiche (van Manen, 2016) e queer (Kong, Mahoney, Plummer, 2011), e 2 focus group con giovani LGBTQIA+ tra i 18 e i 25 anni. L'impianto qualitativo ha permesso di esplorare che cosa significhi vivere l'infanzia come persona LGBTQIA+, in che modo lə giovani LGBTQIA+ attribuiscono significato ai diritti dell'infanzia e come tali diritti si intrecciano, nelle loro narrazioni, con le questioni di genere e sessualità.

L'intervista fenomenologica ha consentito di avvicinare i vissuti prestando attenzione ai modi in cui l'infanzia viene ricordata e reinterpretata a partire dal presente. La prospettiva queer ha orientato la lettura critica di tali esperienze, permettendo di comprenderle come situate all'interno di dispositivi di potere.

Le interviste hanno dunque indagato il vissuto delle infanzie queer, il significato da loro attribuito ai diritti dell'infanzia e il modo in cui tali diritti si intrecciano con le questioni di genere e sessualità. L'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006), condotta anche con il supporto di *NVivo*, ha permesso di individuare alcune aree tematiche rilevanti, successivamente utilizzate come base per la discussione nei focus group.

4. Infanzie LGBTQIA+ tra ostacoli e risorse per divenire sé

Le parole delle persone partecipanti rendono visibili i modi in cui le norme educative, familiari e socioculturali abbiano inciso sulle possibilità di riconoscersi e di essere riconosciute a partire dall'infanzia. La consapevolezza di essere state immerse in una società ciseteronormativa attraversa tutte le interviste, con riferimenti alla pressione verso il binarismo di genere, alla mancanza di rappresentazioni queer e all'assenza di modelli non eterosessuali o non cisgender.

Le narrazioni raccolte mostrano come l'infanzia sia stata spesso vissuta come un tempo in cui alcune domande non potevano essere fatte. L'orientamento sessuale e l'identità di genere emergono spesso come un vuoto nei discorsi

adulti, cioè come temi difficili da pensare e nominare nei contesti educativi formali e informali. Quando venivano intercettati, erano frequentemente percepiti come questioni "troppo adulte" o non adatte all'infanzia, quindi escluse da ciò che una persona bambina avrebbe potuto sapere, dire o desiderare. In questo senso, dalle storie di vita emerge l'interconnessione tra i dispositivi ciseteronormativi e adultisti che hanno limitato il godimento di alcuni diritti nell'infanzia.

Lo scarto tra i diritti sanciti e quelli reali emerge anche nella conoscenza limitata della UNCRC. Le persone partecipanti dichiarano spesso di averla sentita nominare solo in modo generico, senza conoscerne il contenuto. Riferiscono inoltre che le figure adulte con un ruolo educativo nella loro crescita non l'hanno mai richiamata in modo esplicito.

La famiglia appare come luogo ambivalente: in alcuni racconti è spazio di mancato riconoscimento o violenza; in altri, è contesto che non si è costituito come un ostacolo esplicito, ma che non è stato in grado di garantire spazi sicuri di scoperta e sperimentazione di sé non ciseteronormativi.

Accanto agli ostacoli, la ricerca mette però in luce le risorse mobilitate dalle persone intervistate per divenire sé. Il gruppo dei pari, l'attivismo, i riferimenti culturali queer e i linguaggi artistici o mediali si configurano come spazi di autoformazione, nei quali riconoscersi e dare forma a possibilità non accolte dai contesti educativi abitati da persone adulte. In questa direzione, emerge anche la necessità di formare genitori, insegnanti, professionisti dell'educazione, affinché possano divenire riferimenti reali per le persone bambine al di fuori dei dispositivi di potere normativo.

5. Verso una pedagogia queer per i diritti

I risultati della ricerca consentono di delineare una prospettiva pedagogica radicata nella UNCRC e nella pedagogia queer, orientata a sovvertire i dispositivi ciseteronormativi e adultisti che attraversano famiglie, scuole, servizi educativi, pratiche professionali e i discorsi sui diritti dell'infanzia.

Tale postura richiede di oltrepassare il futurismo riproduttivo che orienta l'infanzia verso traiettorie di adultità ciseterosessuale, costruendo contesti educativi in cui le soggettività possano divenire pensabili già nel presente, senza essere ricondotte a un modello di crescita prestabilito. In questo senso, riconoscere diritti di genere e sessualità a partire dall'infanzia significa anche superare l'innocenza come unico paradigma educativo, smettendo di usarla per rendere

indicibili domande, corpi ed esperienze che eccedono la norma. La formazione delle professionalità educative assume un ruolo decisivo, poiché permette di riconoscere le norme implicite attraverso cui vengono letti i corpi, le identità e le relazioni delle persone bambine (Colli Vignarelli, 2024).

Una *pedagogia queer per i diritti* lavora dunque per sovvertire le norme che definiscono ciò che viene riconosciuto come umano, rendendo possibile l'esistenza di corpi e soggettività che spesso restano ai margini dell'intelligibilità (Butler, 2006).

Bibliografia

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3* (2), 77-101.

Burgio G. (2012). La pedagogia e il queer. Sessi, generi e desideri nel postmoderno. In M. Stramaglia (Ed.), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi* (pp. 69-84). Lecce: Pensa MultiMedia.

Burman E. (2008). *Deconstructing developmental psychology* (2nd ed.). New York: Routledge.

Butler J. (2006). Doing justice to someone. Sex reassignment and allegories of transsexuality. In S. Stryker, S. Whittle (Eds.), *The transgender studies reader* (pp. 183-193). New York: Routledge.

Colli Vignarelli S. (2024). Queerizzare il maschile: La sovversione della norma eterosessuale attraverso l'auto-formazione dellə professionistə. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, *LIII* (2), 19-32.

Colli Vignarelli S. (2025). Prospettive future per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Oltre il mito del bambino universale. *Bambini*, *XLI* (6), 4-5.

Edelman L. (2004). *No future. Queer theory and the death drive*. Durham-London: Duke University Press.

Foucault M. (1976). *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard (trad. it. *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 1977).

Kong T.S.K., Mahoney D., Plummer K. (2011). Queering the interview. In J.F. Gubrium, J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 239-258). Thousand Oaks (CA): SAGE Publications.

Macinai E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.

Mayo C., Rodriguez N.M. (Eds.). (2019). *Queer pedagogies. Theory, praxis, politics*. New York (NY): Springer.

Moro A.C. (1991). *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi. La Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*. Milano: Mursia.

Qvortrup J. (2004). I bambini e l'infanzia nella struttura sociale. In H. Hengst, H. Zeiher (Eds.), *Per una sociologia dell'infanzia* (pp. 25-44). Milano: FrancoAngeli.

Qvortrup J., Corsaro W., Honig M.S. (Eds.). (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillan.

Robinson K. (2013). *Innocence, knowledge, and the construction of childhood. The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. London-New York: Routledge.

Tripi M. (2025). *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al childism*. Milano: Ledizioni.

United Nations (1989). *Convention on the rights of the child*. New York: Department of Public Information, United Nations.

van Manen M. (2016). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). New York: Routledge.

III.12

Bullismo femminile e rappresentazioni delle femminilità: un'analisi visuale tra immaginari, pratiche e gerarchie simboliche

Stella Rita Emmanuele
Dottoressa di ricerca
Università di Enna Kore - stellarita.emmanuele@unikore.it

1. Bullismo femminile e processi di costruzione del genere

Negli ultimi decenni il bullismo è divenuto uno dei temi centrali della ricerca educativa, psicologica e sociologica. La ricerca (De Vita, Burgio, 2026) ha progressivamente evidenziato come il bullismo rappresenti un dispositivo di regolazione sociale attraverso cui vengono negoziate appartenenze, gerarchie e posizioni di status. In questa prospettiva, le condotte aggressive non costituiscono semplicemente espressioni di conflitti individuali, ma assumono una funzione normativa all'interno dei gruppi.

Nel caso delle ragazze, tali dinamiche si manifestano frequentemente attraverso forme indirette o relazionali di aggressività. Gli studi di Crick e Grotpeter (1995) hanno mostrato come pratiche quali l'esclusione sociale, la diffusione di pettegolezzi, la manipolazione delle amicizie e gli attacchi alla reputazione rappresentino modalità ricorrenti attraverso cui si esercitano forme di potere tra pari.

Queste pratiche risultano particolarmente significative se lette attraverso la lente dei *gender studies*. Come evidenziato da Judith Butler (2006), il genere non costituisce un attributo naturale degli individui, bensì un processo performativo continuamente prodotto e riprodotto attraverso pratiche sociali, discorsi e rappresentazioni. Le adolescenti apprendono fin dall'infanzia specifiche modalità di incarnare la femminilità, confrontandosi con aspettative che definiscono il comportamento appropriato, la gestione delle emozioni, la presentazione del corpo e le forme della socialità.

Il bullismo può dunque essere interpretato come uno strumento attraverso

cui tali norme vengono rafforzate e rese operative. Le ragazze che si discostano dagli standard dominanti di femminilità possono diventare oggetto di stigmatizzazione, esclusione o derisione. In questo senso, il bullismo non produce semplicemente sofferenza individuale, ma contribuisce alla riproduzione delle gerarchie simboliche che attraversano le relazioni di genere (De Vita, Vittori, 2024).

2. Immagini, cultura visuale e immaginari delle femminilità

La crescente centralità delle tecnologie digitali ha trasformato profondamente i processi di socializzazione adolescenziale. Le piattaforme social costituiscono oggi ambienti privilegiati di costruzione identitaria nei quali le immagini assumono una funzione centrale nella produzione di significati e forme di riconoscimento.

Secondo la prospettiva dei *visual studies*, le immagini non possono essere considerate semplici rappresentazioni della realtà, bensì esse partecipano attivamente alla costruzione degli immaginari sociali, contribuendo a definire ciò che è visibile, desiderabile e legittimo (Stagi, Quierolo Palmas, 2015). Le adolescenti si confrontano quotidianamente con modelli di femminilità proposti da influencer, celebrità, pubblicità e contenuti generati dagli utenti, interiorizzando spesso standard estetici e relazionali difficilmente raggiungibili o addirittura inesistenti.

In tale scenario si sviluppa ciò che Gill (2006) definisce una cultura della sorveglianza del sé, nella quale il corpo femminile diviene oggetto costante di monitoraggio, valutazione e confronto. L'attenzione verso l'aspetto fisico, la popolarità e la visibilità online contribuisce alla costruzione di gerarchie simboliche che influenzano significativamente le relazioni tra pari.

Le immagini diventano pertanto strumenti attraverso cui vengono prodotte inclusioni ed esclusioni. La visibilità digitale non rappresenta una condizione neutrale, ma un campo attraversato da rapporti di potere che possono favorire processi di marginalizzazione e discriminazione.

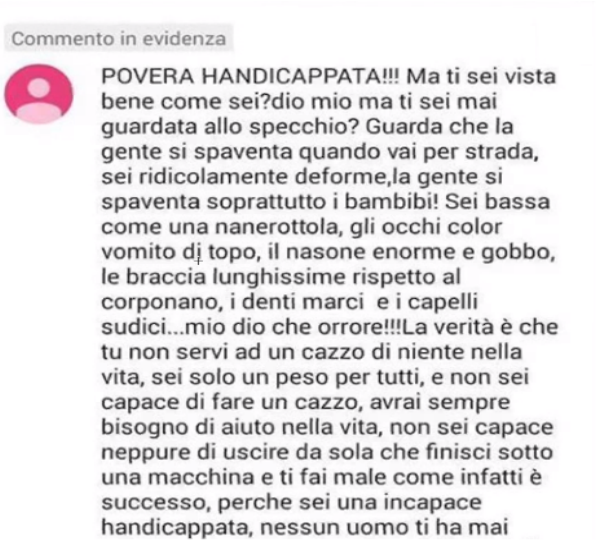
3. Metodologia della ricerca e risultati

La ricerca qui presentata si fonda su un approccio qualitativo che integra la *visual analysis* e gli studi di genere. Il corpus empirico è costituito da dieci web-based focus group che hanno coinvolto complessivamente settantasei studentesse provenienti da sette istituti scolastici della città di Palermo (Edu-

candato Maria Adelaide; liceo scientifico Benedetto Croce; I.I.S.S. Ascione; liceo scientifico Galileo Galilei; liceo delle scienze umane Danilo Dolci; liceo classico Vittorio Emanuele II; I.p.s.s.e.o.a. Pietro Piazza).

L'utilizzo della *visual analysis* si è rivelato particolarmente utile per esplorare i significati attribuiti dalle partecipanti alle rappresentazioni delle femminilità. Infatti, in linea con la metodologia della *photo elicitation*, alle partecipanti è stato preventivamente richiesto di selezionare e portare ai focus group immagini e altri artefatti visuali ritenuti significativi rispetto al tema della ricerca. Attraverso la discussione di tali materiali – comprendenti immagini, testi di canzoni, screenshot di conversazioni sui social media, fumetti e altri contenuti visuali – è stato possibile accedere non soltanto alle opinioni esplicite delle ragazze, ma anche ai sistemi simbolici, culturali e valoriali che orientano le loro interpretazioni e attribuzioni di significato.

Le immagini hanno funzionato come dispositivi evocativi capaci di stimolare riflessioni sulle relazioni tra pari, sul bullismo, sui modelli di femminilità e sulle esperienze di esclusione vissute o osservate nei contesti scolastici e digitali. Di seguito un'immagine che costituisce il sunto di tante altre:


Commento in evidenza

POVERA HANDICAPPATA!!! Ma ti sei vista bene come sei?dio mio ma ti sei mai guardata allo specchio? Guarda che la gente si spaventa quando vai per strada, sei ridicolamente deforme,la gente si spaventa soprattutto i bambibi! Sei bassa come una nanerottola, gli occhi color vomito di topo, il nasone enorme e gobbo, le braccia lunghissime rispetto al corponano, i denti marci e i capelli sudici...mio dio che orrore!!!La verità è che tu non servi ad un cazzo di niente nella vita, sei solo un peso per tutti, e non sei capace di fare un cazzo, avrai sempre bisogno di aiuto nella vita, non sei capace neppure di uscire da sola che finisci sotto una macchina e ti fai male come infatti è successo, perche sei una incapace handicappata, nessun uomo ti ha mai

L'immagine rappresenta uno screenshot di un commento online, verosimilmente tratto da un social media (si nota la dicitura "Commento in evidenza" e l'icona utente anonima). Non è solo un contenuto verbale, ma un oggetto visuale che incorpora: una forma grafica standardizzata (layout piattaforma);

un anonimato parziale (avatar generico); una gerarchizzazione discorsiva (commento "in evidenza")

Questi elementi sono già significativi in quanto la piattaforma non è un contesto neutrale, ma contribuisce alla visibilità e legittimazione del discorso violento.

Inoltre, si può notare a livello denotativo:

– un blocco di testo lungo, continuo, senza interruzioni
– uso di maiuscole iniziali ("POVERA HANDICAPPATA!!!")
– presenza di ripetizioni, insulti e dettagli corporei
– linguaggio volgare e aggressivo
– assenza di elementi dialogici: è un monologo unidirezionale

Visivamente, il testo appare denso, invasivo, saturante poiché non c'è respiro grafico, e questo contribuisce a trasmettere un senso di attacco continuo. A livello connotativo il commento costruisce la vittima attraverso una tripla operazione simbolica:

a) Deumanizzazione corporea
   Il corpo viene descritto attraverso metafore degradanti:
   – "occhi color vomito di topo"
   – "denti marci"
   – "capelli sudici"
   – "naso enorme e gobbo"

   Queste immagini producono una animalizzazione e mostruosizzazione, trasformando il corpo in oggetto disgustoso. Qui il corpo femminile è sottoposto a un regime di valutazione estetica estrema, la deviazione dalla norma diventa motivo di esclusione.
b) Infantilizzazione e riduzione
   Espressioni come:
   – "nanerottola"
   – "non servi a un cazzo"
   – "sei solo un peso"
   – costruiscono il soggetto come privo di valore sociale e autonomia.
c) Disabilità come stigma totale
   Il termine "handicappata" viene usato come insulto e categoria totalizzante:
   – non descrive una condizione, ma definisce l'intera identità
   – viene associato a incapacità, dipendenza, non desiderabilità

Qui si intrecciano abilismo e sessismo: la non conformità corporea diventa anche esclusione dal mercato affettivo ("nessun uomo ti ha mai…").

La violenza non è casuale, ma colpisce specificamente:

– il corpo femminile (estetica, pulizia, proporzioni)
– la desiderabilità eterosessuale (assenza di uomini)
– la capacità relazionale e sociale

Il commento è profondamente inscritto in una normatività di genere in cui la violenza non è casuale, ma colpisce intenzionalmente:

La vittima è punita perché percepita come "non conforme a un ideale di femminilità":

– bella
– desiderabile
– autonoma ma non troppo
– socialmente accettata

Il bullismo qui agisce, cioè, come dispositivo di regolazione delle femminilità.

4. Conclusioni: implicazioni pedagogiche

Dal punto di vista educativo emerge la necessità di superare modelli interpretativi individualizzanti che riducono il bullismo a una questione di comportamenti problematici (Burgio, 2018). Una prospettiva pedagogica critica richiede invece di interrogare le condizioni culturali che rendono possibili tali pratiche.

In questa direzione, la *visual analysis* può rappresentare un potente strumento educativo. Lavorare con immagini e contenuti mediali consente infatti di sviluppare competenze critiche utili a riconoscere stereotipi, disuguaglianze e meccanismi di esclusione. Attraverso percorsi di *media education* (Rivoltella, 2017) e *visual literacy* (Newman, Ogle, 2019) è possibile promuovere forme di riflessività capaci di mettere in discussione le norme implicite che regolano le relazioni tra pari, nelle quali la differenza non costituisca motivo di marginalizzazione ma occasione di crescita individuale e collettiva

Parallelamente, appare fondamentale promuovere modelli di femminilità plurali e non gerarchici. Contrastare il bullismo significa intervenire sugli immaginari che lo sostengono, favorendo pratiche educative orientate al riconoscimento reciproco, alla solidarietà e alla valorizzazione delle differenze.

Certo è che il bullismo femminile costituisce un fenomeno complesso che si colloca all'intersezione tra processi di socializzazione, rappresentazioni di ge-

nere e dinamiche di potere. L'analisi visuale consente di cogliere come le immagini partecipino attivamente alla costruzione degli immaginari che orientano le relazioni tra pari, contribuendo alla produzione di inclusioni ed esclusioni.

Bibliografia

Burgio G. (Ed.). (2018). *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Burgio G. (2018). La femminilità corretta. I copioni di genere nel bullismo femminile. In G. Burgio (Ed.), *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Butler J. (2006). *La disfatta del genere*. Milano: Meltemi.

Connell R.W. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.

Crick N.R., Grotpeter J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *20* (2), 107-115.

De Vita A., Vittori F. (2024). Bullismo femminile e costruzione dell'identità di genere. In A. De Vita (Ed.), *Fragilità contemporanee. Fenomenologie della violenza e della vulnerabilità* (pp. 139-161). Milano: Mimesis.

De Vita A., Burgio G. (Eds.). (2026), *Il bullismo femminile in Italia. Indagine nazionale sulla violenza in adolescenza*. Pisa: ETS.

Gentry R.H., Pickel K.L. (2014). Male and Female Observers' Evaluations of a Bullying Case as a Function of Degree of Harm, Type of Bullying, and Academic Level. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *23* (10), 1038-1056.

Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.

Gill R., (2006). *Gender and the Media*. Cambridge: Polity Press.

Leonelli S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, *6* (1), 1-15.

Newman M., Ogle D. (2019). *Visual Literacy: Reading, Thinking, and Communicating with Visuals.* Lanham: Rowman & Littlefield.

Olweus D. (1998). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti.

Rivoltella P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola SEI.

Stagi S., Queirolo Palmas L. (Eds.). (2015), *Fare sociologia visuale. Immagini, movimenti e suoni nell'etnografia*. Retrieved June 1, 2026: https://www.laboratoriosociologiavisuale.it/lab/wp-content/uploads/2015/02/Fare-sociologia-visuale.pdf.

Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.

III.13
Corpi divergenti per un'inclusività radicale. Donne, disabilità, formazione

Rosa Gallelli
Professoressa Ordinaria
Università degli Studi di Bari - rosa.gallelli@uniba.it

Introduzione

La sfida dell'inclusione si gioca sulla messa in discussione di sedimentati stereotipi che associano sia i soggetti con disabilità sia le donne nello stigma della fragilità, della instabilità emotiva e del bisogno di cura intesi come cifre che ne contrassegnano il disvalore. Tale svalorizzazione è ancorata a un paradigma di identità personale che qualifica quest'ultima nei termini della *indipendenza*, del *logos*, della *prestanza abile*, termini chiaramente riconducibili al modello "virile" di individuo, celebrato dalla tradizione del pensiero occidentale. È, questo, un modello ideale che ha destinato i corpi e le menti sia delle donne sia delle persone con disabilità a una storia di violenze e sottomissione.

Accade, così, che le donne con disabilità siano vittime di una doppia discriminazione: rispetto ai soggetti cosiddetti normodotati, ossia coloro che presentano caratteri fisici nonché uno sviluppo neurologico, un funzionamento cerebrale e comportamenti tipici, per cui il sistema socio-ambientale predispone servizi e opportunità culturali e formative; e rispetto ai bambini, ragazzi e uomini con disabilità, i quali, nonostante gli ostacoli posti dai contesti sociali che raramente predispone spazi, ambienti, servizi e occasioni formative pensati per loro, sono beneficiari di maggiori opportunità rispetto alle persone con disabilità di genere femminile.

1. L'identità in-dividuale e il mito della in-dipendenza

La tradizione del pensiero occidentale ci ha consegnato una concezione dell'*identità soggettiva* come unitaria e autoriferita, stabile e autosufficiente, saldamente organizzata attorno all'esistenza di confini netti e inviolabili. Una identità "individuale", per l'appunto, la cui integrità si presenta altresì ancorata a rigidi dualismi oppositivi: maschile/femminile, mente/corpo, interno/esterno, io/mondo, realtà/finzione, naturale/artificiale, umano/ non umano. Sono, tali confini, la protezione per l'identità così intesa, dal "rischio" a cui l'incontro con l'"altro" continuamente espone. Le polarizzazioni oppositive appena accennate non fanno che consolidare l'ideale individualistico, autocentrato e "indipendente" di identità personale che, nel dibattito attuale, viene ben riconosciuto nel modello del cosiddetto "soggetto liberale".

È noto come le svolte epistemologiche, culturali e scientifiche del Novecento abbiano avviato la crisi del modello di *ragione* che fa da sfondo integratore a tale ideale di *identità individuale.*

Di là da ogni dualità oppositiva, l'identità del soggetto si rivela adesso non più come sostanza conchiusa e autoreferenziale, bensì come *processo*: un processo fatto di negoziazioni fra le molteplici e diverse condizioni materiali e semiotiche entro le quali il sé incessantemente si muove e si modifica. Una realtà "corpomentale" (Gallelli, 2014) connotata da una natura costitutivamente relazionale.

In questo quadro interpretativo, ben si colloca la possibilità pedagogica di accedere a territori interpretativi in cui l'"identità" trova a suo "fondamento" non più una "sostanza" – una, autosufficiente, permanente, indipendente – bensì un "bisogno transazionale" (Dewey 1974) che apre all'esperienza creativa della inter-definizione con gli altri e, conseguentemente, della inter-dipendenza.

In altre parole, le cifre ontologiche della soggettività umana appaiono la "relazionalità" e, con essa, la vulnerabilità a cui l'esposizione all'altro ci espone.

2. Dall'autosufficienza alla inter-dipendenza: oltre l'abilismo

La questione è complessa perché chiama in causa il lungo processo che, a partire dall'età moderna, ha visto l'individuo occidentale progressivamente rivendicare la propria autonomia rispetto alle autorità della religione e della tradizione grazie a profondi cambiamenti culturali, filosofici e politici. Non potendo qui approfondire il discorso, mi limito a richiamare due elementi di riflessione.

Il primo elemento è lapalissiano. Il soggetto moderno, concepito come libero, responsabile e capace di orientare autonomamente le proprie scelte, origina da tale processo: la libertà e l'autodeterminazione che ciascuna e ciascuno di noi può oggi rivendicare come diritto democratico è il frutto maturo di tale percorso di individualizzazione.

Il secondo elemento riguarda il fatto che tale processo ha comportato anche il rincrudirsi inusitato della qualità più antica del modello tradizionale di identità individuale: incrociandosi la qualità in-dividuale del soggetto con le istanze e le idealità dei sistemi socio-economici delle attuali democrazie occidentali, l'in-dividuo ideale appare oggi quanto mai proiettato verso l'esaltazione acritica della qualità della in-dipendenza.

Il problema, allora, è questo: l'idea che il soggetto umano sia costitutivamente "vulnerabile" impone di rivoluzionare il sedimentato modello di in-dividuo di cui si è detto sopra, mettendone in discussione dalla radice la prerogativa dell'in-dipendenza. Una rivoluzione radicalmente controcorrente che necessita di un profondo ripensamento critico dell'umano e che, pertanto, chiama in campo tutte le migliori energie trasformative del pensiero e della progettualità formativa.

In tale quadro, se la vulnerabilità, la dipendenza e l'interdipendenza appaiono caratteri costituivi dell'umano, occorre subito dire che esse si manifestano massimamente nella condizione esistenziale delle persone con disabilità.

Martha Nussbaum (2005) annota acutamente come talune forme di disprezzo e di rifiuto nei confronti delle persone con disabilità sono legate in parte proprio al fatto che, manifestando queste più di altre la vulnerabilità e la precarietà dell'esistenza umana, suscitano talora reazioni istintive di difesa sotto forma di avversione e di allontanamento. A ciò si aggiungono i condizionamenti sociali indotti dal regime normativo dominante nelle società occidentali, ossia quello che valorizza oltremodo una serie di canoni estetici associati alla desiderabilità e alla seduzione e qualità come l'efficienza, la prestanza, la razionalità e l'indipendenza.

Rosemarie Garland-Thomson (2002), studiosa femminista delle questioni legate alla disabilità, già a partire dagli anni Novanta bene inquadra come la condizione di disabilità rappresenti massimamente la caducità del corpo e la mutevolezza costitutiva dell'identità. Chiunque, infatti, nel corso del proprio vissuto personale può entrare in qualsiasi momento in uno stato di disabilità e pertanto sperimentare l'inconsistenza della tradizionale e rassicurante convinzione per cui l'identità è una dotazione stabile e duratura della persona.

In definitiva, gli studi sulla vulnerabilità quale invariante esistenziale e pre-

ziosa opportunità di apertura al mondo mostrano la fallacia della ideologia individualistica centrata su un soggetto abile e indipendente (McRuer, 1999).

3. Violenza intersezionale: abilismo e sessismo maschilista

In quale modo l'ideologia abilista impatta sui vissuti delle persone di genere femminile e, in particolare, sulle donne con deficit/disturbi?

La riflessione femminista contemporanea, pur con approcci anche molto differenti l'uno dall'altro, ha fatto emergere con forza quanto i corpi e le menti (la "realtà corpomentale", dico io) femminili fossero di per sé in contraddizione rispetto agli stereotipi liberali e patriarcali. L'ideologia patriarcale (trasposta oggi nel paradigma del soggetto liberale), infatti, assegnando valore morale e prestigio sociale alla "razionalità" e alla "indipendenza" e associando tale valore e prestigio all'ideale paradigmatico del corpo maschile (bianco, prestante, autosufficiente, abile), pone ogni altra realtà corpomentale in una condizione deviante, inferiore e surrettizia. Al proposito, è stato notato come, nella tradizione del pensiero occidentale, vi sia stata una vera e propria omologazione tra femminilità e disabilità, entrambe considerate deviazioni difettose rispetto a uno standard ideale. La filosofa politica femminista statunitense Iris Marion Young (1990) ha osservato che le donne in una società sessista risultano fisicamente handicappate.

La specificità dei vissuti delle donne con disabilità, tuttavia, inizia a essere approfondita dalla metà degli anni Ottanta, all'interno dei *Feminist Disability Studies* (Wendell, 1996; Kafer, 2013; Morris, 1991; Hall, 2011; Garland-Thomson, 1997).

Garland-Thomson (1997, 2022) evidenzia come diverse indagini effettuate sugli stereotipi relativi alla femminilità e alla disabilità abbiano dimostrato che ruoli tipicamente identificati femminili, come la casalinga, vengano associati agli stessi atteggiamenti e alle stesse valutazioni negative associate alle persone con disabilità. Casalinghe, disabili, ciechi, cosiddetti ritardati e anziani sono tutti giudicati ugualmente incompetenti.

In tal senso, se storicamente il genere femminile è stato qualificato come incompleto (rispetto all'ideale paradigmatico e normativo di perfezione umana), debole e dipendente, in questa stessa concezione la donna disabile risulta doppiamente discriminata: sottoposta simultaneamente all'oppressione di un regime che la discrimina in quanto donna e in quanto persona disabile.

A fondare il movimento sono femministe con disabilità decise a prendere

direttamente la parola su sé stesse e ad affrontare in prima persona le questioni che le riguardano. Esse partono da una serrata critica nei confronti sia dei *Feminist Studies* sia dei *Disability Studies* (Shakespeare, 2013; Goodley, 2025; Medeghini et al., 2013).

Questi ultimi avevano avviato, negli anni Settanta nel mondo anglosassone, il decisivo cambio di rotta degli studi sulla disabilità spostando il focus dalla disabilità come caratteristica individuale alla disabilità come il risultato dell'interazione tra la persona e le barriere sociali, culturali, politiche e ambientali. Secondo le femministe, sia i *Feminist Studies* sia i *Disability Studies* mostrano un marcato disconoscimento della specifica condizione delle donne con disabilità e dei loro vissuti: gli studi femministi, per lungo tempo attestati su rivendicazioni conformate sul modello del soggetto liberale e, pertanto, impegnati a promuovere l'immagine di una donna potente, indipendente, produttiva e competente, hanno ignorato le donne disabili, i cui vissuti sembravano rinforzare gli stereotipi tradizionali della donna dipendente, passiva, fragile, bisognosa; gli studi sulla disabilità, innervati da un preciso modello sociale e, pertanto, impegnati nella riformulazione di un concetto di disabilità non più legato alla specificità di una condizione biologica ma al contesto e alle interazioni che l'individuo ha con l'ambiente, hanno a lungo considerato il genere irrilevante all'interno di una visione unitaria della disabilità.

Nello stesso solco dei Feminist Disability Studies, taluni studi giuridici circa i diritti delle donne disabili sollecitano ulteriori riflessioni. Maria Giulia Bernardini (2016), analizzando i parallelismi tra regimi di oppressione sperimentati dalle persone con disabilità e dalle donne, mette in luce il destino comune a cui entrambe sono andate incontro mostrando, tuttavia, le peculiarità proprie della condizione delle donne con disabilità. La disabilità costituisce, *tout court*, un "rimosso" sia del pensiero liberale (legato come già detto al modello paradigmatico del soggetto autonomo, indipendente e produttivo) sia della stessa riflessione femminista, sicché le donne disabili sono state consegnate a una condizione di invisibilità pressoché totale quali soggetti di giustizia, di inessenzialità della loro presenza e di irrappresentabilità delle loro esistenze.

4. Il principio dell'autodeterminazione per una inclusività radicale

In questo quadro, occorre ripensare l'inclusione nei termini di una *inclusività radicale*. Ripensare l'inclusione delle persone con disabilità nei termini di una inclusività radicale implica un cambiamento di paradigma molto più profondo

rispetto a quanto faccia il modello tradizionale dell'inclusione. In ambito pedagogico, filosofico e sociale, significa passare dal chiedersi come includere le persone con disabilità al chiedersi come ripensare l'intero sistema affinché nessuno sia mai escluso. Spostando, in primo luogo, il fuoco del discorso dalla "persona" con disabilità, che deve essere adattata al contesto, al "contesto" stesso che nasce fin dall'inizio per accogliere la pluralità delle differenze umane; e, in secondo luogo, leggendo il "contesto" nella sua ampiezza di sistema fisico e simbolico ove si pongono e si oppongono, si interconnettono e si stratificano visioni, istanze ed economie singolari, collettive, istituzionali. Un sistema di sistemi, per meglio dire, le cui forze in campo necessitano di essere interrogate profondamente: chi decide cosa sia la normalità? chi possiede il potere di definire le differenze? quali modelli culturali producono l'invisibilità, la inessenzialità, la esclusione di talune persone e di taluni gruppi?

Senza dubbio, l'approccio intersezionale dei *Feminist Disability Studies* ha aperto la strada verso un *ripensamento critico radicale* di quel "sistema di sistemi" che costituisce, come già detto, il contesto materiale e simbolico in cui continuano a nutrirsi pervicacemente i pensieri e le pratiche della svalorizzazione, inferiorizzazione ed esclusione delle donne con disabilità.

L'obiettivo dei *Feminist Disability Studies* è per l'appunto quello di mettere in discussione tutte le rappresentazioni stereotipizzate di disabilità e genere femminile operando l'integrazione dei *Disability Studies* e delle teorie femministe attraverso una logica multiprospettica. All'interno di questo panorama, essi insistono molto sul concetto di *autodeterminazione*, che è un costrutto cardine anche nel dibattito interno al mondo pedagogico e didattico che si occupa di disabilità. Difatti, la dignità della persona – ha argomentato efficacemente Lucio Cottini (2016) - si esprime nella possibilità di orientare consapevolmente le proprie azioni attraverso processi di scelta tra diverse alternative. Tale tensione verso l'autodeterminazione rappresenta una dimensione fondamentale dell'esistenza umana e accomuna tutti gli individui, indipendentemente dal livello delle loro capacità funzionali o delle competenze possedute. In questa prospettiva, il percorso educativo finalizzato alla promozione della libertà personale e della partecipazione attiva non può prescindere dal riconoscimento e dal sostegno dell'autodeterminazione, anche quando si opera con persone che presentano disabilità complesse e limitati livelli di autonomia personale.

Il riconoscimento delle donne disabili come *soggetti in azione*, capaci di prendere decisioni autonome sulla propria vita e sul proprio corpo, comporta la messa in discussione degli stereotipi e dei pregiudizi che si radicano sui loro corpi difformi e che le rappresentano come inadatte a prendersi cura di se stesse

e degli altri, asessuate e impossibilitate alla vita di coppia, incapaci di ricoprire ruoli di cura (come quello di madre e di moglie). Conquistare la capacità di autodeterminazione significa, pertanto, per le donne disabili svincolarsi dalla condizione di "doppio svantaggio", implementando le risorse di cui sono in possesso e sviluppando quelle che possono essere potenziate e significa altresì, per la stessa via, accedere alla piena espressione di sé e della propria capacità di agire autonomamente nel mondo.

Alla progettualità pedagogica e didattica spetta il compito di tradurre in azione formativa la prospettiva di promuovere l'autodeterminazione e l'empowerment delle donne con disabilità e di lavorare sui "contesti" affinché questi, liberati dalle pastoie delle ideologie abilista e patriarcale, si profilino come "contesti abilitanti" per ogni persona. Il compito, in altre parole, di rivoluzionare le pratiche di incorporazione dei saperi e delle competenze in modo critico e trasformativo.

Bibliografia

Bernardini M.G. (2016). Corpi muti: per una critica alla prevalente irrappresentabilità del soggetto-donna disabile nel pensiero femminista. *Etica & Politica*, *18* (3), 297-309.

Borruso F., Gallelli R., Seveso G. (Eds.). (2022). *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza*. Milano: Unicopli.

Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.

Dewey J., Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Gallelli R. (2014). La mente incarnata. Insegnare a comprendere l'"unità corpomentale". In G. Annacontini, R. Gallelli (Eds.), *Formare altre(i)menti* (pp. 148-181). Bari: Progedit.

Garland-Thomson R. (1997). *Extraordinary Bodies. Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia University Press.

Garland-Thomson R. (2002). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. *NWSA Journal*, *14* (3), 1-32.

Goodley D. (2025). *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction* (3rd ed.). London: Sage.

Hall K.Q. (Ed.). (2011). *Feminist Disability Studies*. Bloomington: Indiana University Press.

Haraway D. (2020). *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Roma: Nero.

Kafer A. (2013). *Feminist, Queer, Crip*. Bloomington: Indiana University Press.

McRuer R. (1999, December 28). *Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled*

Existence. Paper presented at the Modern Language Association Convention, Chicago (IL).
Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
Morris J. (1991). *Pride Against Prejudice. Transforming Attitudes to Disability*. London: Women's Press.
Nussbaum M.C. (2005). *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*. Roma: Carocci.
Remotti F. (2022). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Roma-Bari: Laterza.
Shakespeare T. (2013). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. London: Routledge.
Wendell S. (1996). *The Rejected Body. Feminist Philosophical Reflections on Disability*. London: Routledge.
Young I.M. (1990). Throwing like a girl. In I.M. Young, *Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory*. Bloomington: Indiana University Press.

III.14

Corpi femminili tra visibilità digitale e pratiche di resistenza educativa

Valentina Guerrini
Professoressa Associata
Università degli Studi di Sassari - vguerrini@uniss.it

Introduzione

Negli ecosistemi digitali contemporanei il corpo rappresenta uno dei principali luoghi nei quali si intrecciano processi educativi, dinamiche comunicative e rapporti di potere. La riflessione pedagogica riconosce nella corporeità una dimensione costitutiva della formazione, attraverso la quale si costruiscono identità, appartenenze e processi di riconoscimento (Gamelli, 2001; Contini, 1992; Cambi, 2010). In questa prospettiva, il corpo si configura come uno spazio educativo nel quale prendono forma significati, relazioni e modelli culturali.

La crescente diffusione delle piattaforme digitali ha trasformato profondamente tali processi. I social media e le architetture algoritmiche non si limitano infatti a ospitare rappresentazioni della realtà, ma contribuiscono a produrre immaginari, gerarchie simboliche e criteri di visibilità che incidono sulla costruzione delle soggettività (Gill, 2007; van Dijck et al., 2018). Il corpo femminile costituisce, in questo scenario, un osservatorio privilegiato per comprendere come le logiche della "piattaformizzazione" influenzino le forme contemporanee del riconoscimento e della partecipazione sociale.

Muovendo da queste considerazioni, il contributo propone di interpretare tali dinamiche attraverso la categoria del "curriculum algoritmico nascosto", intesa non come una nozione già consolidata nella letteratura pedagogica, ma come una prospettiva teorica utile a leggere i processi educativi impliciti prodotti dall'interazione tra sistemi algoritmici, logiche di piattaforma e pratiche degli utenti. A partire da questa chiave interpretativa, il saggio riflette sul rapporto tra corpo femminile ed ecosistema digitale, delineando alcune piste pedagogiche orientate alla formazione di uno sguardo critico e alla promozione

di una cittadinanza digitale capace di valorizzare il riconoscimento delle differenze (Buckingham, 2003; Rivoltella, 2017; Lopez, 2018).

1. Corpo, formazione e riconoscimento: una prospettiva pedagogica

La riflessione pedagogica ha contribuito a superare una concezione riduttiva della corporeità, riconoscendo nel corpo il luogo originario dell'esperienza, della relazione e della formazione della persona. La corporeità costituisce lo spazio attraverso cui il soggetto entra in rapporto con il mondo, costruisce la propria identità e attribuisce significato alle esperienze vissute. Educare significa pertanto accompagnare la persona nello sviluppo di una relazione consapevole con il proprio corpo, valorizzandone le dimensioni cognitive, emotive, affettive e relazionali (Gamelli, 2001; Cambi, 2010). In particolare, il corpo delle donne è stato storicamente oggetto di processi di disciplinamento e normazione, che ne hanno condizionato la rappresentazione sociale e le possibilità di autodeterminazione (Cagnolati, Pinto Minerva, Ulivieri, 2013).

In questa prospettiva, si richiama l'esigenza di una formazione capace di riconoscere la complessità della persona, superando ogni separazione tra pensiero, emozioni e corporeità (Contini, 1992). Il corpo non rappresenta un semplice oggetto dell'educazione, ma una dimensione costitutiva dei processi formativi, nella quale si intrecciano vissuti, relazioni e costruzione del sé.

Tale concezione dialoga con gli studi sociologici e femministi che hanno evidenziato come la corporeità sia attraversata da norme, dispositivi culturali e rapporti di potere (Foucault, 1978; Butler, 1990; Le Breton, 2007). Le rappresentazioni del corpo, e in particolare del corpo femminile, non sono quindi naturali, ma il risultato di processi storici e culturali che definiscono modelli di normalità, desiderabilità e riconoscimento. Nel corso degli anni, il corpo femminile è stato rappresentato, idealizzato e desiderato, anche nelle forme artistiche, pubblicitarie e mass mediatiche, in modo diverso a seconda dei diversi modelli culturali dominanti.

Da un punto di vista pedagogico, tali processi assumono una particolare rilevanza poiché contribuiscono a orientare la costruzione delle identità fin dalle prime esperienze di socializzazione. Educare alle differenze significa, in questa prospettiva, sviluppare uno sguardo critico capace di interrogare i modelli culturali che definiscono quali corpi risultino visibili, legittimi e socialmente riconosciuti, cercando di ridurre stereotipi e condizionamenti (Lopez, 2018; Guerrini, 2022; Ulivieri, 1995).

È proprio questa riflessione che conduce a interrogare gli ecosistemi digitali come nuovi contesti educativi. Una parte crescente dei processi di socializzazione si sviluppa oggi all'interno di piattaforme governate da logiche algoritmiche che organizzano la visibilità dei contenuti e influenzano la costruzione degli immaginari collettivi. Comprendere il loro ruolo formativo significa riconoscere che tali ambienti esercitano una funzione educativa implicita, contribuendo a orientare modi di vedere il corpo, interpretare la differenza e costruire il riconoscimento sociale.

2. Ecosistemi digitali e curriculum algoritmico nascosto

La diffusione delle piattaforme digitali ha profondamente trasformato i processi di socializzazione e di costruzione delle soggettività. Gli ecosistemi digitali non costituiscono semplicemente nuovi strumenti di comunicazione, ma autentici contesti educativi informali nei quali si apprendono valori, linguaggi, pratiche relazionali e modelli culturali (Buckingham, 2003; Rivoltella, 2017).

Gli algoritmi, pertanto, non possono essere considerati dispositivi neutrali. Come osservano van Dijck, Poell e de Waal (2018), le piattaforme classificano, gerarchizzano e rendono visibili contenuti differenti, contribuendo alla costruzione di immaginari collettivi, criteri di riconoscimento e modelli di partecipazione. Ciò che gli utenti incontrano online non è il risultato di una selezione casuale, ma di processi di mediazione che influenzano progressivamente ciò che appare desiderabile, rilevante o socialmente legittimo.

In questa prospettiva, il concetto di curriculum nascosto, elaborato da Jackson (1968) e successivamente sviluppato da Giroux (1983), può essere riletto alla luce delle trasformazioni introdotte dagli ecosistemi digitali. Il presente contributo propone la categoria del curriculum algoritmico nascosto come prospettiva interpretativa capace di mettere in evidenza la funzione educativa esercitata dalle architetture algoritmiche. Tale categoria non coincide con l'algoritmo in sé, né intende attribuire alla tecnologia una diretta intenzionalità educativa; essa rimanda, piuttosto, ai processi di apprendimento impliciti che scaturiscono dall'interazione tra sistemi algoritmici, logiche di piattaforma e pratiche partecipative degli utenti. L'oggetto dell'analisi pedagogica non è dunque la tecnologia, ma gli effetti formativi che essa contribuisce quotidianamente a produrre.

In questa prospettiva, il curriculum algoritmico nascosto può essere definito come l'insieme dei processi educativi impliciti attraverso i quali gli ecosistemi

digitali orientano la costruzione di significati, modelli culturali e criteri di riconoscimento.

Queste dinamiche risultano particolarmente evidenti nel caso del corpo femminile. Nell'economia dell'attenzione (Citton, 2017), la visibilità delle immagini è strettamente connessa alla capacità di generare coinvolgimento e interazione. I sistemi algoritmici tendono così a privilegiare rappresentazioni conformi a specifici standard estetici, alimentando processi di confronto sociale, oggettivazione e omologazione (Gill, 2007; Duffy, Hund, 2015). Al tempo stesso, tuttavia, gli stessi ambienti digitali possono trasformarsi in spazi di partecipazione e di resistenza, nei quali movimenti come *#MeToo* o *Body Positivity* promuovono narrazioni alternative e nuove forme di riconoscimento. Tale ambivalenza conferma come gli ecosistemi digitali non siano semplicemente luoghi di riproduzione degli stereotipi, ma contesti educativi complessi, il cui funzionamento richiede una lettura criticamente orientata.

3. Prospettive pedagogiche: educare al valore della differenza per resistere ai condizionamenti sociali e digitali

Interpretare gli ecosistemi digitali come contesti educativi implica un ripensamento del ruolo della formazione di fronte ai processi contemporanei di costruzione delle soggettività. Se il curriculum algoritmico nascosto contribuisce implicitamente a definire modelli corporei, criteri di riconoscimento e gerarchie simboliche, il compito dell'educazione non può limitarsi alla prevenzione dei rischi connessi all'uso delle tecnologie, ma consiste nel rendere visibili quei processi che, proprio perché impliciti, influenzano profondamente la costruzione dell'identità e delle relazioni. Educare significa allora sviluppare la capacità di interrogare criticamente non solo i contenuti che circolano online, ma anche le logiche che ne regolano produzione, selezione e diffusione.

In questa prospettiva, la *Media Education* rappresenta un riferimento imprescindibile. Come sottolineano Buckingham (2003) e Rivoltella (2017), educare ai media significa promuovere competenze interpretative, riflessive ed etiche che consentano di comprendere i media come ambienti culturali e formativi, piuttosto che come semplici strumenti tecnologici. In ambito pedagogico, tale prospettiva trova ulteriore sviluppo nella riflessione di Cambi (2010), che invita a considerare i media come luoghi di costruzione dell'esperienza e della cittadinanza, richiedendo una formazione capace di coniugare pensiero critico e responsabilità educativa.

Accanto alla *Media Education*, la pedagogia delle differenze offre una chiave interpretativa essenziale per comprendere i processi di normalizzazione che attraversano le rappresentazioni del corpo femminile negli ambienti digitali. In tale prospettiva, educare alle differenze significa contrastare quelle logiche di omologazione che il curriculum algoritmico nascosto può contribuire a rafforzare, favorendo invece rappresentazioni plurali, inclusive e rispettose dell'unicità di ogni persona.

L'educazione alla cittadinanza digitale assume così un significato che va oltre l'acquisizione di competenze tecniche. Essa implica la capacità di comprendere come gli algoritmi influenzino la costruzione degli immaginari, orientino le pratiche di riconoscimento e contribuiscano alla definizione dei modelli di desiderabilità sociale. Rendere espliciti tali processi significa promuovere forme di consapevolezza che consentano di abitare gli ecosistemi digitali in modo critico e responsabile, riconoscendo che il valore delle persone non può essere misurato attraverso le metriche della visibilità o della popolarità, ma trova fondamento nella dignità, nella reciprocità e nel rispetto delle differenze.

La sfida attuale consiste nel promuovere pratiche educative capaci di rendere visibili i meccanismi impliciti dietro ai contenuti algoritmici e dei social, trasformando gli ecosistemi digitali in spazi di partecipazione democratica, riconoscimento reciproco e costruzione di cittadinanza.

Bibliografia

Buckingham D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Butler J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (Eds.). (2013). *Le frontiere del corpo*. Pisa: ETS.

Cambi F. (Ed.). (2010). *Media education tra formazione e scuola*. Pisa: ETS.

Citton Y. (2017). *The ecology of attention*. Cambridge: Polity Press.

Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.

Duffy B.E., Hund E. (2015). 'Having it all' on social media: Entrepreneurial femininity and self-branding among fashion bloggers. *Social Media + Society*, *1* (2), 1-11.

Foucault M. (1978). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.

Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.

Gill R. (2007). *Gender and the media*. Cambridge: Polity Press.

Giroux H.A. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley: Bergin & Garvey.
Guerrini V. (2022). L'educazione alla parità di genere nella formazione dei docenti. L'esperienza del progetto europeo "Generi alla pari a scuola" *Annali online della didattica e della formazione docente*, 14, 113-127.
Jackson P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Le Breton D. (2007). *Antropologia del corpo e modernità*. Milano: Giuffrè.
Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia.* Pisa: ETS.
Rivoltella P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé.
Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
van Dijck J., Poell T., de Waal M. (2018). *The platform society. Public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press.

III.15

Stigma pronatalista e non-maternità: prospettive pedagogiche critiche sulle narrazioni *childfree* e *childless*

Gaetana Tiziana Iannone
Contrattista di Ricerca
Università degli Studi Roma Tre - gaetanatiziana.iannone@uniroma3.it

Introduzione

La maternità continua a occupare una posizione simbolicamente privilegiata nell'immaginario sociale contemporaneo, configurandosi non soltanto come una possibilità esistenziale, ma come uno dei principali criteri attraverso cui vengono definiti la rispettabilità sociale, la realizzazione personale e l'identità delle donne (Rich, 1976; Russo, 1976; Santos, 2018). Come osserva Rich (1976), la maternità è al contempo esperienza e istituzione: accanto alla dimensione del vissuto personale opera, infatti, un sistema di norme, aspettative e rappresentazioni che ne regolano il significato sociale.

Alla luce di queste considerazioni, le esperienze delle donne *childfree* e *childless* consentono di interrogare criticamente i processi attraverso cui la maternità viene naturalizzata e assunta come destino femminile. Le loro narrazioni rendono visibili quei meccanismi culturali che contribuiscono a definire quali biografie siano considerate desiderabili, riconoscibili e legittime e quali, invece, debbano essere spiegate o giustificate (Park, 2002; Butler, 2004; Serri et al., 2019).

1. Il pronatalismo come dispositivo educativo

Il pronatalismo può essere definito come quell'insieme di rappresentazioni culturali, valori sociali e pratiche istituzionali che attribuiscono alla maternità una funzione privilegiata nella costruzione dell'identità femminile (Russo, 1976; Santos, 2018). Esso si riproduce attraverso una molteplicità di contesti educativi formali e informali – famiglia, scuola, media, religione e cultura popolare

– contribuendo a costruire una rappresentazione della femminilità centrata sulla cura, sull'accudimento e sulla riproduzione.

Il concetto di *motherhood mandate* (Russo, 1976) descrive tale fenomeno indicando il sistema di aspettative che considera la maternità non come una possibilità tra le altre, ma come un obbligo identitario e morale. Da una prospettiva foucaultiana, il pronatalismo può essere interpretato come un dispositivo che orienta i processi di soggettivazione, definendo ciò che appare normale, desiderabile e socialmente intelligibile (Foucault, 1978).

Tale meccanismo emerge anche nelle pratiche quotidiane più ordinarie. Domande apparentemente innocue come «Hai figli?» presuppongono la maternità come esito atteso della vita adulta e trasformano la sua assenza in una condizione da spiegare. In questo modo, la maternità diviene un criterio implicito di valutazione sociale, mentre le donne senza figli vengono frequentemente associate a forme di egoismo, individualismo o incompiutezza.

Il pronatalismo agisce quindi come un dispositivo educativo che orienta le biografie femminili e contribuisce alla riproduzione di specifiche norme di genere (Dondi, 2023, pp. 27-28).

2. *Childfree*, *childless* e il linguaggio della mancanza

La letteratura distingue generalmente tra la scelta volontaria di non avere figli (*childfree*) e la condizione involontaria di assenza di figli (*childless*) (Park, 2002; Gillespie, 2000). Sebbene la distinzione risulti concettualmente utile, entrambe le categorie condividono una caratteristica significativa: definiscono l'identità femminile attraverso una negazione.

Come osservano Demetrio e Rigotti (2012), la condizione del "senza figli" rivela la difficoltà culturale di concepire la femminilità indipendentemente dalla maternità.

Le donne vengono nominate in relazione a ciò che non sono o che non hanno, piuttosto che attraverso i progetti, le relazioni o le forme di generatività che caratterizzano la loro esistenza.

Gli autori sottolineano inoltre come, nonostante l'esperienza della mancata genitorialità accompagni da sempre le storie individuali e collettive, la lingua non disponga di un termine neutro e condiviso capace di nominarla senza ricorrere a categorie di privazione. I termini più utilizzati – infertilità, sterilità, infecondità – appartengono infatti a un lessico prevalentemente medico e biologico che richiama l'idea di mancanza o deficit.

Questo vuoto lessicale riflette una più ampia difficoltà simbolica nel riconoscere percorsi femminili differenti da quelli fondati sulla maternità. Un significativo tentativo di contrastare tale invisibilità è rappresentato dal progetto *Lunàdigas* che, come mostra Di Filippo (2017), ha dato voce alle donne senza figli attraverso pratiche di racconto e autorappresentazione. Il nome stesso del progetto, che in sardo indica le «capre che non figliano», richiama il ciclo lunare e rimanda simbolicamente al tempo corporeo e femminile. La scelta di adottare tale termine consente di trasformare una denominazione tradizionalmente stigmatizzante in una risorsa identitaria, capace di rendere riconoscibili esperienze spesso marginalizzate nel discorso pubblico (Di Filippo, 2017; Gillespie, 2003; Makhoul-Khoury et al., 2026).

3. Stigma, riconoscimento sociale e pratiche di resistenza

Le riflessioni di Goffman (1963) consentono di interpretare la non-maternità come una forma di identità discreditabile. Poiché l'assenza di figli non è immediatamente visibile, lo stigma emerge soprattutto nelle interazioni sociali e nei momenti in cui tale condizione viene resa nota. Tuttavia, nel caso delle donne senza figli, lo stigma non può essere compreso esclusivamente come un fenomeno interpersonale, poiché affonda le proprie radici in un sistema culturale che continua ad associare femminilità e maternità.

Numerosi studi mostrano come le donne *childfree* vengano frequentemente percepite come egoiste, immature, individualiste o incapaci di comprendere il significato autentico della cura (Park, 2002). Tali rappresentazioni riflettono l'idea che la maternità costituisca la forma più compiuta di espressione femminile e che la sua assenza debba essere necessariamente spiegata o giustificata.

Si evidenzia come le società contemporanee siano ancora attraversate da una forte ideologia pronatalista che naturalizza il nesso tra donna e madre e costruisce la procreazione come esito atteso della vita femminile (Di Filippo, 2017; Serri et al., 2019).

La cosiddetta norma procreativa attribuisce un minor riconoscimento sociale alle donne che se ne discostano, sottoponendole a continue richieste di spiegazione e legittimazione.

Le testimonianze raccolte nel progetto *Lunàdigas* (Di Filippo, 2017; Serri et al., 2019) mostrano come la delegittimazione si traduca in pratiche discorsive ricorrenti: le donne senza figli vengono descritte come incomplete, immature, irresponsabili oppure destinate a un inevitabile pentimento futuro.

Lo stereotipo dell'egoismo e la retorica del rimpianto funzionano così come strumenti di controllo simbolico attraverso cui l'ordine sociale tenta di ricondurre le donne entro il mandato materno.

Lo stigma non opera soltanto attraverso giudizi espliciti. Come osserva Gillespie (2000), la scelta di non avere figli viene spesso accolta con incredulità e interpretata come una decisione temporanea o destinata a cambiare. Mentre la maternità non necessita di particolari giustificazioni, la non-maternità richiede frequentemente spiegazioni, producendo una condizione di asimmetria nel riconoscimento sociale.

La ricerca di Park (2002) mostra come le donne volontariamente senza figli sviluppino differenti strategie di *stigma management*: possono rimandare la discussione dichiarando una futura intenzione di maternità, attribuire l'assenza di figli a ragioni biologiche oppure rivendicare esplicitamente la propria scelta.

Tali pratiche possono essere lette non soltanto come modalità di adattamento, ma anche come forme di agency attraverso cui le donne negoziano il proprio riconoscimento sociale.

In relazione a tali processi, il racconto di sé assume una funzione particolarmente significativa.

Le pratiche autobiografiche consentono infatti di rielaborare l'esperienza dello stigma, attribuire nuovi significati alla propria storia e costruire forme alternative di riconoscimento (Demetrio, 1996; Formenti, 2017). Il progetto Lunàdigas rappresenta, in tal senso, uno spazio di risignificazione collettiva nel quale donne con storie differenti rendono visibili esperienze spesso marginalizzate e contribuiscono a decostruire l'associazione automatica tra femminilità e maternità.

4. Conclusioni: riconoscimento sociale e superamento dello stigma

L'analisi delle esperienze *childfree* e *childless* mostra come la maternità continui a rappresentare uno dei principali criteri di riconoscimento sociale delle donne. Più che l'assenza di figli in sé, ciò che emerge è la persistenza di un sistema di aspettative culturali che attribuisce differente valore alle biografie femminili in base alla loro conformità al mandato materno.

Lo stigma associato alla non-maternità rivela il carattere storicamente costruito delle norme che legano femminilità, cura e riproduzione. Attraverso pratiche discorsive apparentemente ordinarie, le donne senza figli vengono fre-

quentemente collocate in una posizione di marginalità simbolica che richiede spiegazioni, giustificazioni e negoziazioni identitarie.

Da una prospettiva pedagogica, la questione centrale riguarda pertanto il riconoscimento. La sfida non consiste nel contrapporre maternità e non-maternità, ma nel promuovere contesti culturali ed educativi capaci di legittimare la pluralità delle esperienze femminili senza trasformare la maternità in un criterio normativo di appartenenza o realizzazione.

Come ricorda Mortari (2015), la cura costituisce una dimensione fondamentale dell'esperienza umana che non coincide necessariamente con la maternità. Riconoscere tale distinzione significa ampliare lo spazio del possibile, valorizzando le molteplici forme attraverso cui le donne costruiscono relazioni, responsabilità e significati. Entro questo orizzonte di riflessione, le narrazioni *childfree* e *childless* non rappresentano semplicemente esperienze marginali, ma risorse interpretative attraverso cui mettere in discussione i processi di stigmatizzazione e ampliare le possibilità di riconoscimento delle differenze.

Bibliografia

Butler J. (2004). *Undoing Gender*. London: Routledge.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio D., Rigotti F. (2012). *Senza figli. Una condizione umana*. Milano: Raffaello Cortina.

Di Filippo G. (2017). Voicing Italian childfree women on new media: The Lunàdigas project. In G.F. Lerner, M.E. D'Amelio (Eds.), *Italian Motherhood on Screen* (pp. 235-256). Cham: Palgrave Macmillan.

Dondi I.M. (2023). *Libere. Di scegliere se e come avere figli*. Milano: Rizzoli.

Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Foucault M. (1978). *The History of Sexuality. Volume 1. An Introduction*. New York: Pantheon Books.

Gillespie R. (2000). When no means no: Disbelief, disregard and deviance as discourses of voluntary childlessness. *Women's Studies International Forum*, *23* (2), 223-234.

Gillespie R. (2003). Childfree and feminine identity. *Gender & Society*, *17* (1), 122-136.

Goffman E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Makhoul-Khoury S., Lans O., Shenaar-Golan V. (2026). Beyond motherhood: Un-

derstanding the lives of voluntarily childless women in a pronatalist society. *Culture, Health & Sexuality*. Pubblicazione online anticipata. https://doi.org/-10.1080/13691058.2026.2618746.

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Park K. (2002). Stigma management among the voluntarily childless. *Sociological Perspectives*, *45* (1), 21-45.

Rich A. (1976). *Of Woman Born. Motherhood as Experience and Institution*. New York: W.W. Norton.

Russo N.F. (1976). The motherhood mandate. *Journal of Social Issues*, *32* (3), 143-153.

Santos A.C. (2018). Repronormativity and its others: Queering parental love in times of culturally contested reproduction. In A.C. Santos, A. Gato (Eds.), *Queering Reproduction. Achieving Pregnancy in the Age of Technoscience* (pp. 37-54). Cham: Palgrave Macmillan.

Serri F., Garau F., De Simone S., Lasio D. (2019). Childless, childfree o lunàdigas? Sulle scelte non riproduttive come sovversione del femminile. *La Camera Blu*, 21, 167-180.

III.16
La genialità negata: discriminazioni di genere tra pagine letterarie e riscontri empirici

Marco Leggieri
Dottorando
Università degli Studi della Tuscia - marco.leggieri@unitus.it

Introduzione

Radicata in storiche asimmetrie socio-culturali tra i sessi, la violenza di genere si presenta come un fenomeno strutturale e multidimensionale. Le proposte di prevenzione e contrasto non possono esaurirsi in interventi educativi di natura emergenziale e sporadica, ma impongono l'adozione di politiche sistemiche, volte a strutturare nelle nuove generazioni una solida coscienza critica contro ogni forma di discriminazione e intolleranza (Bianchi et al., 2026).

Secondo la più recente Mappa dell'intolleranza redatta da Vox del 2026, la misoginia si conferma la categoria maggiormente rappresentata tra i contenuti violenti, con il 37% del totale. Il dato va approfondito, in quanto sebbene appaia in calo rispetto al 50% registrato nel 2024, il discorso d'odio di tipo misogino non è diminuito, bensì si è normalizzato. Le violenze contro le donne si sono progressivamente strutturate nel linguaggio quotidiano, mutando da attacchi diretti alla categoria femminile a insulti generici, svincolati dal riferimento sessista. Quando ciò accade, significa che lo stereotipo si è sedimentato al punto da rendersi quasi invisibile – e ciò lo rende più pericoloso. Anche il cinema ha ampiamente trattato il tema della violenza di genere.

1. Il romanzo come dispositivo educativo

Sul tema delle discriminazioni di genere, e non solo, la tetralogia di Elena Ferrante "L'amica geniale", ambientata dal secondo dopoguerra fino ai primi anni del 2000, racconta le vite intrecciate delle due protagoniste Lenù e Lila (i cui veri nomi sono Elena e Raffaella), seguendo lo schema del *Bildungsroman*. Le

due amiche-nemiche, in un vortice di amore, stima e odio reciproci, vengono descritte come bambine alle scuole elementari, poi come giovani nel rione periferico di Napoli, in seguito come adulte e donne sposate, successivamente come donne che si separano dai mariti diventando autonome, fino alla vecchiaia di Lenù e alla sparizione di Lila (Sammut, 2021).

In una prospettiva che prescinde dall'età, le due protagoniste subiscono, affrontano e resistono a un mondo maschile fatto da padri, mariti e datori di lavoro che agiscono con la violenza per correggerle e possederne i corpi, con la parola per zittirle e infine educarle (Jobey, 2015). Già in tenera età Lila mostra una spiccata intelligenza che condurrà la Maestra Oliviero, durante la scuola elementare, a proporre alla famiglia la prosecuzione degli studi. Le speranze della bambina si infrangono presto di fronte al rifiuto del padre, il capofamiglia, che le impedisce la prosecuzione degli studi in quanto ragazza. L'insistenza di Lila le costerà un volo dalla finestra e un braccio rotto. L'impossibilità di emanciparsi mediante lo studio la relegherà al lavoro nel calzaturificio di famiglia e a un matrimonio troppo precoce, destinandola a un'esistenza burrascosa e oscillante come un pendolo tra lo sterile sforzo emancipatore di fuggire dalla prigione dell'ignoranza rappresentata dal rione e la fallace illusione che lo stesso rappresenti una zona di comfort da cui evadere è inutile. Al contrario, Lenù riesce a proseguire gli studi dopo la licenza elementare grazie a un difficile accordo tra la maestra Oliviero e la famiglia, formandosi in seguito come scrittrice di successo, dopo la laurea in Lettere alla "Normale" di Pisa (Leggieri, 2022). La vita adulta di Lenù, sebbene costellata da vividi momenti di emancipazione femminile come il trasferimento a Pisa, la frequentazione di ambienti femministi e i successi editoriali, sarà macchiata da eventi che rappresentano lo spettro del patriarcato. Il matrimonio con il giovane e altolocato professore Airota, per una ragazza che proviene dalla miseria della periferia napoletana, appare un successo; tuttavia, il ruolo di madre la rinchiuderà presto in una prigione invisibile fatta di rinunce e di abnegazione coatta nei confronti della prole. Il padre, infatti, si arrogherà il diritto di dedicarsi unicamente al lavoro, in quanto uomo. E anche i racconti "piccanti" tra le pagine dei suoi libri, che la renderanno famosa, diventeranno un pretesto dei maschi del rione per denigrarla in quanto donna dai facili costumi. Il continuo intreccio di sovrapposizioni e antitesi fra Lenù e Lila si gioca lungo tutto l'arco delle rispettive traiettorie sociali, cui si associano dei paradigmi oppositivi bipolari, sul piano sociologico, psicologico, ma anche simbolico: ricchezza / povertà; inclusione / emarginazione; mobilita / immobilità (Turchetta, 2016), valori sempre interpretabili all'interno di un contesto storico-culturale in cui la donna è oggetto plasmato dall'uomo.

2. Alcuni dati

Si riportano di seguito alcune risposte salienti estratte da un questionario quanti-qualitativo realizzato per valutare la conoscenza del fenomeno dell'*hate speech* in generale e nelle sue diverse declinazioni. Il questionario anonimo e composto da 28 domande (22 a risposta chiusa e 6 a risposta aperta) è stato somministrato tramite la piattaforma LimeSurvey agli studenti del quarto e quinto anno di 6 scuole italiane. In particolare, sono state scelte tre città: Bari, Roma e Milano e in ognuna di essere è stato individuato un liceo del centro e un istituto professionale/tecnico della periferia. Le tre città metropolitane condividono caratteristiche socioculturali e antropologiche simili, ma presentano contesti economici differenti (BES delle province, 2026a; 2026b; 2026c). Al termine dell'indagine sono stati raggiunti complessivamente 1.365 studenti, sebbene siano state fornite 1.157 risposte valide.

Il questionario è uno strumento che il ricercatore ritiene utile per valutare la conoscenza degli studenti sul fenomeno dell'incitamento all'odio e sulle sue manifestazioni, non solo in ambito scolastico ma anche in termini sociali più ampi, come l'effetto dell'interferenza sociale sull'aumento della discriminazione e del cyberbullismo, l'influenza tossica dei pregiudizi e degli stereotipi (Fiorucci, 2019) e gli effetti psicosociali, tra cui femminicidi e relazioni sociali malsane. Nello specifico, il questionario è strutturato in cinque sezioni corrispondenti alle seguenti aree: Dati biografici (sezione uno); Ambiente scolastico (sezione due); Conoscenza e consapevolezza del fenomeno (sezione tre); Indagine sulla percezione delle caratteristiche delle categorie vulnerabili (sezione quattro); Riflessioni sul fenomeno in contesti scolastici (sezione cinque).

All'interno della quarta sezione che ha trattato le discriminazioni di genere, il razzismo e l'omofobia, vengono messe in rilievo due domande: "Gli uomini sono più adatti al lavoro che alla cura dei figli e/o della casa?" e "Le donne che si divertono troppo sono poco raccomandabili?".

Alla prima domanda, il 33,3% del totale del campione ha risposto in maniera positiva, con dei picchi del 48% nelle classi degli istituti tecnici/professionali che, a onor del vero, sono composti da una maggioranza di maschi; quest'ultimo dato potrebbe aver influenzato la percentuale più alta. Alla seconda domanda il 22,7% ha affermato di essere d'accordo, con picchi del 33%, attestando che fino a un terzo del campione ritiene che le donne non debbano divertirsi troppo, evidentemente perché ciò non è confacente con la loro natura.

Tali risposte meriterebbero un approfondimento di tipo qualitativo, mediante la motivazione rispetto alla risposta data; tuttavia, il dato è già suffi-

ciente perché si rivaluti l'urgenza di una postura educativa che ponga al centro il rispetto delle donne e delle differenze in generale. Si riportano altresì alcuni risultati di una recentissima ricerca di Ipsos (2026), svolta a livello globale e suddivisa per generazioni: Baby Boomers (1946-1964); Gen X (1965-1980); Millenials (1981-1996); Gen Z (1997-2010). Alle domande inerenti alla possibilità che la moglie possa guadagnare più denaro del marito oppure a quella che la moglie debba sempre obbedire al marito, in media i maschi appartenenti alle generazioni più giovani hanno risposto in maniera negativa alla prima e affermativa alla seconda più di quelle precedenti; il dato è invertito se a rispondere sono le donne. Ciò che risalta è che, contrariamente a quanto si possa pensare, l'acquisizione di maggiori diritti civili negli ultimi decenni non ha contribuito a una sensibilità maggiore da parte della popolazione maschile, anzi ha prodotto l'effetto opposto.

3. Conclusioni

Alla luce dei dati riportati, emerge l'urgenza e la necessità di scelte politiche deliberate e intenzionali che favoriscano l'educazione scolastica alla sana gestione delle relazioni, alla conoscenza e al rispetto di ogni diversità.

La scuola è inclusiva se si apre alle sfide del presente, predisponendo un curricolo finalizzato all'emarginazione delle discriminazioni. Questo percorso non può prescindere dall'educazione alla cittadinanza, che include quella sessuo-affettiva. Sviluppare un simile curricolo significa guidare gli studenti all'esplorazione critica delle percezioni di genere e garantire la piena inclusione delle donne decostruendo stereotipi e pregiudizi (Loiodice, 2023) fin dalle aule scolastiche. Educare all'uso di un linguaggio inclusivo che freni la violenza verbale; educare all'uso corretto delle tecnologie digitali per evitare che i *bias* presenti in società si reiterino anche sulle piattaforme *social*. E di conseguenza educare al rispetto anche dei differenti orientamenti sessuali e delle differenti identità di genere. Ma ciò vuol dire soprattutto educare alla maschilità, in quanto i fenomeni sessisti e discriminatori in generale, il cui ventaglio spazia dalle molestie fino al femminicidio e all'omofobia, sono realizzati spesso dagli uomini che continuano ad agire il culto del "macho", il senso di possesso e l'indifferenza all'educazione alle emozioni (Burgio, 2020; 2023).

Bibliografia

BES delle Province. (2026a). *Il benessere equo e sostenibile nella città metropolitana: Bari*. Retrieved July 6, 2026, from https://www.besdelleprovince.it/fileadmin/-grpmnt/BES/Anno_2025/Pubblicazioni/BES_2025_FASCICOLO_BARI.pdf

BES delle Province. (2026b). *Il benessere equo e sostenibile nella città metropolitana: Roma Capitale*. Retrieved July 6, 2026, from https://www.besdelleprovince.it/fileadmin/grpmnt/BES/Anno_2025/Pubblicazioni/BES_2025_FASCICOLO_ROMACAPITALE.pdf

BES delle Province. (2026c). *Il benessere equo e sostenibile nella città metropolitana*: Milano. Retrieved July 6, 2026, from https://www.besdelleprovince.it/fileadmin/-grpmnt/BES/Anno_2025/Pubblicazioni/BES_2025_FASCICOLO_MILANO.pdf

Bianchi L., Crescenza G., Riccardi V., Iori M., Leggieri M. (2026). Transformative and Emancipative Pedagogy: Intercultural Education and Global Civic Education for the Promotion of the Common Good. In A. Cortijo Ocaña, V. Martines (Eds.), *Political Theory, History, and Modern Practice for the Common Good* (pp. 165-194). Hershey: IGI Global.

Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *12* (20), 27-42.

Burgio G. (2023). Formare i docenti per insegnare la pluralità del maschile. *Lifelong Lifewide Learning*, *19* (42), 233-240.

Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *9* (2), 15-34.

Ipsos (2026). *International Women's Day*. Retrieved July 6, 2026, from https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2026-03/IWD%202026%20Global%20Charts%20FINAL.pdf

Leggieri M. (2022). Genere, sessualità e intersezionalità. Una questione di diritti umani. *Articolo 33*, 4, 38-44.

Loiodice I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.

Jobey L. (2015). Intervista a Elena Ferrante: i miei libri e l'enigma della mia vera identità. *Il Sole 24 Ore*, 23.12.2015. Retrieved July 6, 2026, from https://st.ilsole24ore.com/art/cultura/2015-12-22/intervista-elena-ferrante-miei-libri-e-enigma-mia-vera-identita-202748.shtml

Sammut P. (2021). *Donne e spazi nella tetralogia L'amica geniale di Elena Ferrante: un Bildungsroman del ventunesimo secolo?* University of Malta.

Turchetta G. (2016). Dal rione al mainstream. *L'amica geniale* di Elena Ferrante. In V. Spinazzola (Ed.), *Tirature 16. Un mondo da tradurre* (pp. 104-111). Milano: Fondazione Mondadori / Il Saggiatore.

Vox-Osservatorio sui diritti. (2026). *La mappa dell'intolleranza, Anno 9*. Retrieved July 6, 2026, from https://www.voxdiritti.it/wp-content/uploads/2026/05/MAPPA-DELLINTOLLERANZA-9.pdf

III.17

Maschilità recluse. Adolescenza, omosocialità e pedagogie della resistenza negli Istituti Penali per i Minorenni

Maria Rita Mancaniello
Professoressa Associata
Università di Siena - mariarita.mancaniello@unisi.it

Antonio Raimondo Di Grigoli
Borsista di ricerca
Università di Siena - antonio.digrigoli@unisi.it

1. L'Istituto Penale per i Minorenni come contesto pedagogico per lo studio delle maschilità

L'Istituto Penale per i Minorenni (IPM) costituisce, nel panorama della giustizia italiana, un contesto educativo peculiare nel quale la limitazione della libertà personale si accompagna, sul piano normativo e pedagogico, all'obiettivo prioritario della responsabilizzazione e della costruzione di un nuovo progetto di vita. La legislazione italiana, a partire dal D.P.R. 448/1988 e, più recentemente, dal D.Lgs. 121/2018, assegna, infatti, all'esecuzione penale minorile una finalità eminentemente educativa, orientata alla tutela dello sviluppo della persona adolescente e alla promozione dei processi di inclusione sociale, ponendo la relazione educativa, l'istruzione, la formazione e la partecipazione quali elementi centrali del percorso trattamentale (Mancaniello, 2022). L'istituzione penale minorile non rappresenta pertanto soltanto uno spazio di controllo, ma un ambiente complesso nel quale convivono esigenze di sicurezza, pratiche educative, dinamiche relazionali e processi identitari che incidono profondamente sulla costruzione del Sé.

L'adolescenza, infatti, costituisce una fase evolutiva nella quale l'identità personale e sociale è ancora profondamente plastica e continuamente ridefinita attraverso le relazioni con i pari e con gli adulti significativi. In tale prospettiva, la detenzione non sospende questi processi, ma li riorganizza all'interno di uno

spazio sociale caratterizzato da forti asimmetrie di potere, da codici relazionali specifici e da una quotidianità altamente regolata. Il carcere diventa così un contesto privilegiato per osservare come le appartenenze, le vulnerabilità e le rappresentazioni di sé vengano continuamente negoziate e ricostruite. La letteratura pedagogica ha mostrato come proprio nella relazione educativa risieda la possibilità di trasformare l'esperienza detentiva da semplice contenimento a occasione di crescita, favorendo competenze riflessive, consapevolezza emotiva e capacità di attribuire nuovi significati alla propria esperienza (Mancaniello, 2017).

In questa prospettiva, la categoria della maschilità assume un particolare interesse interpretativo. La popolazione degli IPM italiani è composta in larga prevalenza da adolescenti maschi, rendendo tali contesti luoghi nei quali le norme di genere vengono continuamente prodotte, confermate o contestate. Le forme di appartenenza tra pari, i modelli di forza e vulnerabilità, le pratiche di riconoscimento e di esclusione non costituiscono elementi marginali dell'esperienza detentiva, ma attraversano quotidianamente le relazioni educative e influenzano le possibilità di cambiamento. Studiare le maschilità negli IPM significa allora interrogare sia i modelli culturali che gli adolescenti portano con sé all'ingresso nell'istituzione, sia il modo in cui il contesto penale contribuisce a riprodurli o, al contrario, a renderli oggetto di decostruzione critica attraverso l'azione educativa. È proprio all'interno di questa tensione tra dispositivo istituzionale, costruzione identitaria e possibilità trasformativa che si colloca il presente contributo.

2. Maschilità egemoniche e dispositivi di potere nel carcere minorile

Se l'IPM emerge, dalla ricognizione condotta finora, come spazio di disciplinamento in cui si addensano marginalità plurali, occorre ora interrogare più da vicino la variabile di genere che attraversa – spesso implicitamente – tali dinamiche. A tal proposito, il riferimento teorico che accompagna l'analisi di genere nella costruzione identitaria delle maschilità nei contesti detentivi è quello dei *Critical Studies on Men and Masculinities*, che ci invitano a leggere le maschilità non come dato naturale, ma come configurazione sociale storicamente situata, prodotta attraverso pratiche relazionali e gerarchie di potere tra uomini prima ancora che tra uomini e donne (Connell, Messerschmidt, 2005).

Le ricerche di Cesaroni, Maycock e Vaswani (2023) riportano che i contesti carcerari, in quanto istituzioni totalizzanti, contribuiscono in modo decisivo a irrigidire i processi di configurazione del maschile, poiché il codice detentivo

tende a esasperare uno specifico codice delle maschilità egemoniche per cui un "vero uomo" non mostra fragilità, non dipende da alcuno e sopporta il dolore in silenzio. La performance connessa al modello delle maschilità egemoniche – fondata su forza, controllo emotivo, capacità di intimidazione – si connota come una delle poche risorse simbolicamente spendibili per acquisire status e protezione (Burgio, 2012; Caldarera, 2025). Tale egemonia non va tuttavia letta come blocco monolitico e immutabile: gli studi condotti in contesti nazionali diversi mostrano forme plurali e situate, mai riducibili a un unico copione egemonico (Bartlett, Ricciardelli, 2023), e la letteratura individua, accanto alla posizione egemonica, posizioni complici, subordinate e marginali (Connell, 1995). Demetriou (2001) radicalizza questa prospettiva, mostrando come l'egemonia maschile non operi per semplice esclusione delle maschilità subordinate, ma attraverso un pragmatismo dialettico: il "blocco storico maschile" si ricompone costantemente assorbendo selettivamente tratti, pratiche e stili anche da posizioni marginali o subordinate, purché funzionali al mantenimento della propria posizione dominante. In questo senso l'egemonia non è mai data una volta per tutte, ma è un processo ibrido e negoziato di inclusione/esclusione, la cui posta in gioco – chi/cosa può essere riassorbito e chi/cosa va invece espulso – è proprio ciò che l'omosocialità è chiamata a regolare. A tenere insieme queste posizioni interviene infatti l'omosocialità: il legame non sessuale tra pari attraverso cui le maschilità egemoniche si riproducono e si impongono come norma condivisa, relegando ai margini chi vi si sottrae (Bird, 1996). La violenza – fisica, verbale, e in particolare omofobica – agisce qui come tecnologia di sorveglianza dei confini omosociali più che come mero eccesso individuale: punisce lo scarto dalla norma, sanziona l'espressione della vulnerabilità, ribadisce i confini di un'appartenenza sempre a rischio.

3. Soggettivazione, vulnerabilità e pedagogia critica delle maschilità

Questa lettura non esaurisce la complessità dei processi in atto. Gli adolescenti reclusi non sono soggetti passivi delle norme di genere che attraversano l'istituzione: le negoziano, vi si adattano parzialmente, talora le eccedono (Mancaniello, 2022). La tensione tra adattamento – che garantisce protezione al prezzo della negazione di sé – e resistenza – che espone al rischio ma apre spazi di autenticità – definisce il campo entro cui si gioca la soggettivazione adolescenziale in carcere. È in questo spazio di tensione, e non nella sua rimozione, che si annida la possibilità pedagogica.

L'assunzione di una prospettiva pedagogica critica sulle maschilità (Di Grigoli, 2025) implica la consapevolezza che genere, classe e background culturale si intersecano nel definire l'esperienza detentiva (Zizioli, 2021), e che un intervento educativo poco attento a tale intersezione rischia di riprodurre, invece che decostruire, le gerarchie che pretende di contrastare. Una lettura informata dalle epistemologie sulle maschilità alla luce delle teorie queer e decoloniali aiuta, inoltre, a decentrare lo sguardo pedagogico dal modello di maschilità bianca, eterosessuale e occidentale implicitamente assunto come norma, restituendo peso alle traiettorie culturali e alle soggettività non conformi che l'istituzione tende a rendere invisibili o a patologizzare. Le pedagogie della resistenza (Giroux, 2011; Mantegazza, 2021) offrono in tal senso una cornice utile: non un repertorio di tecniche, ma una postura che riconosce nella vulnerabilità – propria e altrui – non un deficit da correggere ma una risorsa relazionale da abitare. Educare alla maschilità plurale negli IPM significa costruire spazi in cui cura, ascolto e riconoscimento reciproco possano competere, sul piano simbolico, con i modelli dominanti di forza e controllo, restituendo agli adolescenti reclusi la possibilità di immaginare configurazioni di sé più abitabili di quelle imposte dal dispositivo penale.

4. Conclusioni

La riflessione sulle maschilità negli Istituti Penali per i Minorenni consente di ampliare lo sguardo pedagogico oltre la sola dimensione della devianza, mettendo in luce come il genere rappresenti uno dei principali dispositivi attraverso cui gli adolescenti costruiscono appartenenza, riconoscimento e identità. L'IPM diviene così un osservatorio privilegiato per comprendere la relazione tra processi educativi, dinamiche omosociali e vulnerabilità adolescenziali. In questa prospettiva, una pedagogia critica delle maschilità costituisce una componente essenziale dei processi rieducativi, capace di trasformare il carcere minorile in un contesto nel quale il cambiamento identitario possa diventare realmente possibile (Burgio, 2021; Di Grigoli, 2025). Nel panorama pedagogico italiano, ancora poco attento alla dimensione di genere nei contesti penali minorili, questo contributo intende proporsi come una prima lettura critica delle maschilità detentive. Sul piano operativo, ciò richiede di investire nella formazione degli educatori e delle educatrici, affinché sappiano riconoscere le espressioni delle maschilità egemoniche come strategie di sopravvivenza istituzionale, e non come mera indisciplina, integrando una lente informata al genere nelle pratiche

trattamentali (Mascarenhas, 2025). Restano aperte questioni che la ricerca futura dovrà affrontare in chiave intersezionale e comparativa, verificando come le pratiche educative italiane dialoghino con le esperienze internazionali qui richiamate.

Bibliografia

Bartlett T., Ricciardelli R. (Eds.). (2023). *Prison masculinities. International perspectives and interpretations*. New York: Routledge.

Bird S.R. (1996). Welcome to the men's club: Homosociality and the maintenance of hegemonic masculinity. *Gender & Society*, *10* (2), 120-132.

Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano: Mimesis.

Burgio G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano: Mimesis.

Caldarera R. (2025). *Maschilità detenute. Dagli spazi di socializzazione al campo del penitenziario*. Varazze: PM.

Cesaroni C., Maycock M., Vaswani N. (2023). Incarcerated young men, masculinity, and trauma. *Men and Masculinities*, *26* (2), 188-209. https://doi.org/10.1177/1097184X231166690

Connell R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

Connell R.W., Messerschmidt J.W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, *19* (6), 829-859. https://doi.org/10.1177/0891243205278639

Decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448. *Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 250, 24 ottobre 1988, Supplemento ordinario.

Decreto legislativo 2 ottobre 2018, n. 121. *Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni, in attuazione della delega di cui all'articolo 1, commi 82, 83 e 85, lettera p), della legge 23 giugno 2017, n. 103*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 250, 26 ottobre 2018.

Demetriou D.Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. *Theory and Society*, *30* (3), 337-361. https://doi.org/10.1023/A:1017596718715

Di Grigoli A.R. (2025). *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*. Milano: FrancoAngeli.

Giroux H.A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury con Continuum.

Mancaniello M.R. (2017). La professionalità educativa in ambito penitenziario: l'educatore e il suo ruolo pedagogico. *Studi sulla Formazione*, *20* (2), 365-374. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22193

Mancaniello M.R. (2022). Essere adolescenti detenuti negli istituti penali minorili durante la pandemia. *Critical Hermeneutics*, *6* (1), 123-150.

Mantegazza R. (2021). *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*. Milano: Mimesis.

Mascarenhas M. (2025). Straight from foster care to the youth detention center? The (mis)paths of child protection and juvenile justice policies in the construction of violent masculinities. *Frontiers in Sociology*, *10*, 1483042. https://doi.org/10.3389-/fsoc.2025.1483042

Zizioli E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: Franco-Angeli.

III.18

Decolonizar el currículo: la categoría de cuerpo-territorio como perspectiva pedagógica feminista en la educación superior latinoamericana

Daniela Paz Vargas Castillo
Programa de Formación Transversal
Universidad Viña del Mar - daniela.vargas.castillo@docente.uvm.cl

Introducción: Hacia una pedagogía de la presencia

Como docente universitaria y psicóloga comprometida con la transformación pedagógica, problematizo la persistencia de estructuras androcéntricas y eurocéntricas en los currículos de educación superior en nuestra región. Estas estructuras, que han operado históricamente como dispositivos de poder, han contribuido a invisibilizar el cuerpo como dimensión constitutiva y epistémica del conocimiento. La universidad, lejos de ser un espacio neutral, funciona a menudo como un engranaje que valida un conocimiento aséptico, desconectado de la vida y del sufrimiento que conlleva el sistema capitalista y colonial. Desde un enfoque cualitativo, feminista e interseccional, este análisis desmantela cómo la universidad opera como un mecanismo de colonialidad del saber, perpetuando la escisión moderna mente-cuerpo y relegando a las subjetividades disidentes, racializadas y feminizadas a los márgenes del canon académico.

Ante esta realidad, propongo la categoría política de "Cuerpo-Territorio" —elaborada desde las potencias del feminismo comunitario— como una clave interpretativa y un dispositivo pedagógico para desafiar las lógicas tradicionales. El propósito es transitar, desde nuestras aulas en Abya Yala o América como la nombraron los conquistadores europeos, de una pedagogía de la distancia y la asepsia intelectual hacia una praxis del sentipensar, donde la enseñanza se convierta en una práctica encarnada, situada y soberana.

1. Colonialidad del Saber, del Poder y del Ser

En el contexto de América Latina, conocemos de cerca cómo la colonialidad del saber se manifiesta como el mecanismo de dominación estructural que, heredado de los procesos de conquista y colonización, que ha jerarquizado el conocimiento bajo cánones objetivistas y eurocéntricos que relegan nuestros saberes a la marginalidad. Quijano (2000, 2002) ha evidenciado que este patrón de poder global no se limita a clasificar a la población mediante la invención de la "raza", sino que impone una racionalidad que escinde la subjetividad humana, alojando la producción del saber exclusivamente en una razón descorporeizada y separándola de la experiencia vital. Esta estructura no es un simple legado histórico, sino una tecnología de control activa que moldea el pensamiento científico contemporáneo, dictando qué es "científico" y qué no, qué se entiende por producción intelectual y qué no, quién aprende y quién enseña.

La institucionalización del conocimiento académico ha operado históricamente bajo la premisa de la neutralidad. Sin embargo, esta "neutralidad" es, en sí misma, una construcción política que oculta la posición de enunciación del sujeto occidental, el cual se posiciona como el "ojo de dios" que observa al mundo sin ser observado. Al despojar al conocimiento de su anclaje territorial y corporal, la academia facilita la extracción de saberes locales, procesándolos a través de marcos teóricos eurocéntricos que terminan por validar solo aquello que se ajusta a sus estándares de cientificidad. Lugones (2008) profundiza este análisis al demostrar cómo la colonialidad impone una dicotomía sexual binaria y patriarcal que borra las formas ancestrales de complementariedad y reciprocidad que históricamente sostuvieron la vida en nuestros territorios. Esto no solo impone un control sobre el intelecto y sobre el conocimiento, sino también una disciplina de los afectos y las formas de relacionamiento humano, las cuales son fundamentales para mantener el orden de la modernidad colonial. La colonialidad del ser, por tanto, se asienta en la negación de la existencia plena del sujeto colonizado, cuya historia, corporalidad y modos de vida son sistemáticamente deslegitimados en favor de una modernidad que nos impone una única forma de habitar el mundo.

2. Descolonización Curricular y la categoría Cuerpo-Territorio

La descolonización del currículo no debe entenderse como una mera inclusión aditiva de autores diversos en nuestros programas, sino como una subversión

radical de las estructuras de poder que sostienen el canon académico actual. Walsh (2017) propone la "pedagogía de la re-existencia" como una vía para cuestionar los fundamentos mismos del conocimiento considerado legítimo. En este sentido, la categoría Cuerpo-Territorio, saber central en el feminismo comunitario, se erige como una herramienta epistemológica insustituible y como una metodología completamente posible, robusta y situada, que contempla la interseccionalidad como eje central complementario, diferente de lo planteado en la ciencia cartesiana, la interseccionalidad amplia para nuestro conocimiento integral sobre la multiplicidad de dimensiones que se van configurando y, que ya traemos, en el desarrollo integral de nuestras vidas. El cuerpo no es un objeto pasivo; es el primer territorio de soberanía frente al extractivismo epistémico que intenta colonizar nuestra memoria como la trinchera donde se libran las luchas contra la invisibilización sistemática de nuestras historias y ontologías y, esas prácticas, emergen en las aulas cuando compartimos el espacio jerarquizado con otra lógica, para otro fin, para el diálogo y el encuentro, para la democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta categoría nos convoca a reconocer que no habitamos el conocimiento desde un vacío, sino desde geografías y corporalidades específicas, marcadas por la historia de lucha y resistencia. En nuestros territorios del sur global, es común que se nos inste a considerar áreas de estudio, trabajo o investigación que refleje nuestros avances, creaciones y adelantos en una relación vertical y comparativa con los contenidos del mundo blanco, europeo, heteronormado, como una estrategia de validación hacia nuestras propias trayectorias y saberes . Espinosa (2016) señala que las epistemologías dominantes han operado mediante un "blanqueamiento del pensamiento" que ignora deliberadamente que la producción de conocimiento está intrínsecamente ligada a la vivencia racializada, de clase y de género. En ese sentido, comprender la potencialidad que tiene la horizontalidad en la relación docente- estudiante resulta vital para fisurar, agrietar y romper con los mecanismos de control sobre las subjetividades que nos convocan en un mismo momento de aprendizaje sobre la experiencia.

Al integrar el Cuerpo-Territorio, no solo buscamos visibilizar a los sujetos marginados, sino que desafiamos la primacía de la abstracción teórica sobre la experiencia vivida. Viveros Vigoya (2016) sostiene que la interseccionalidad es la herramienta crítica para entender que nuestras identidades no son monolíticas, sino que están configuradas por múltiples ejes de opresión que se intersectan. Un currículo decolonial debe, por tanto, facilitar el encuentro con autoras chilenas y latinoamericanas que han problematizado estas mismas es-

tructuras desde el territorio. Al traer a estas pensadoras al centro del debate, estamos convirtiendo el aula en un espacio de restitución de dignidad y legitimidad histórica, desafiando la hegemonía de la voz europea que, por siglos, se ha arrogado la representación de lo universal. El currículo decolonial no solo cambia lo que enseñamos, sino cómo lo enseñamos: cuestionando quién tiene derecho a producir conocimiento y cómo ese conocimiento puede servir a la liberación de nuestros cuerpos- identidades del sur.

3. Justicia Curricular: Hacia una Praxis del Sentipensar

Alcanzar la justicia curricular implica transitar decididamente hacia una praxis del sentipensar, donde la emoción y la razón se funden en el acto pedagógico de aprender. En el contexto del sur global, la educación universitaria ha sido típicamente descrita como una máquina reproductora y dispensadora de profesionales que, al poco andar en sus carreras, reclaman sobre la falta de preparación para los contextos de la realidad local, de sus propios entornos de desarrollo laboral y la demanda de incorporar contenidos, referencias, metodologías y espacios de enseñanza que se relacionen con sus propias identidades. Sobre los contextos en nuestros territorios, Korol (2016) enfatiza que la pedagogía debe ser una herramienta estratégica de emancipación, capaz de transformar el aula en un espacio de acuerpamiento y construcción colectiva que desborde los muros de la institución. Las "pedagogías de la insurgencia" que propone Korol (2016) apuestan por la "ternura radical" y el cuidado como respuestas esenciales frente a la violencia sistémica del mercado. En un contexto de creciente mercantilización de la educación, el cuidado se convierte en un acto subversivo que cuestiona la productividad medida exclusivamente por resultados cuantitativos, rescatando el valor del proceso y el vínculo afectivo.

La justicia curricular requiere ir más allá de la teoría; exige una reconfiguración metodológica profunda de la evaluación, de la interacción docente-estudiante y de la gestión administrativa del aprendizaje. No basta con integrar temáticas de género como un apéndice en los programas; se requiere democratizar la construcción del saber, reconociendo que los y las estudiantes no son recipientes vacíos, sino sujetos que traen consigo saberes territoriales valiosos. Siguiendo a Viveros Vigoya (2016), la interculturalidad crítica (Walsh, 2017) permite que la academia deje de ser una torre de marfil y se convierta en un espacio poroso, permeable a las demandas y sentires de la sociedad civil. Al fomentar la horizontalidad dialógica, validamos la memoria viva del territorio,

transformando al sujeto cognoscente de un ente pasivo a un agente político capaz de incidir en su realidad.

Este compromiso es el cimiento de una educación superior que no solo informa, sino que transforma radicalmente las relaciones de poder hacia una sociedad más equitativa, democrática y soberana, donde la voz de los pueblos latinoamericanos sea finalmente escuchada con la dignidad que le corresponde en la historia universal. La educación, desde esta perspectiva, deja de ser un mecanismo de reproducción de las desigualdades para convertirse en una herramienta de justicia social en que se visibilicen, integren y valoren los saberes ancestrales en que se manifiesta que cada cuerpo es reconocido como un espacio de saber, con su historia y en resistencia, capaz de re imaginar el futuro de nuestra región en el corazón de nuestras universidades, como mencionaba Walsh (2017) que se genere una pedagogía para re conocer, re valorar y re existir.

Referencias

Espinosa Y. (2016). *La descolonización de la política y de los afectos*. Buenos Aires: Enteativo.

Korol C. (2016). *Pedagogías de la insurgencia*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

Lugones M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, *9*, 73-101.

Quijano A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

Quijano A. (2002). *Colonialidad, globalización y democracia. Tendencias y desafíos*. Lima: Editorial Universitaria.

Viveros Vigoya M. (2016). *La interseccionalidad. Una herramienta crítica para el estudio de las desigualdades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Walsh C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Caminando y preguntando*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

III.19
Riflessioni pedagogiche sull'"Omocausto". Quale ruolo per la memoria?

Lorenzo Zaffram
Dottorando
Sapienza Università di Roma - lorenzo.zaffram@uniroma1.it

Introduzione

Il contributo propone una riflessione, da una prospettiva pedagogica, sulla persecuzione dei maschi omosessuali durante il regime nazista, interpretandola non solo come violenza diretta, ma anche come violenza culturale e strutturale, in linea con le riflessioni di Galtung (1969).

Lo scritto si concentrerà sulla persecuzione dei maschi omosessuali, sebbene anche le donne lesbiche e soggettività queer siano state oggetto della violenza nazista (cfr. Schoppmann, 1995).

1. Il caso tedesco

La storiografia ha evidenziato come la Germania abbia rappresentato uno dei luoghi fondamentali per la nascita delle prime rivendicazioni legate all'omosessualità. Nella Berlino di Weimar si sviluppò una realtà relativamente tollerante caratterizzata dalla presenza di locali, associazioni ed una nascente comunità queer (De Leo, 2021).

All'interno di questo contesto emerge la figura di Magnus Hirschfeld, medico, sessuologo e attivista, tra i primi studiosi ad occuparsi dell'omosessualità con una visione non patologizzante. Hirschfeld, nel 1919, inaugurò a Berlino l'*Institut für Sexualwissenschaft*, centro di ricerca e consulenza che svolse un ruolo fondamentale di *advocacy* ed *empowerment* per quei soggetti che oggi considereremmo appartenenti alla comunità LGBTQIA+. L'attività dell'Istituto non si limitava alla ricerca teorica, ma comprendeva consulenze sessuologiche, sostegno

alle persone transgender e intersessuali, sperimentazioni sulle terapie ormonali e il rilascio dei *Transvestitenpässe*, documenti che consentivano alle persone di indossare abiti del genere desiderato senza incorrere nell'arresto (Beachy, 2016).

L'esperienza di Hirschfeld si interruppe drammaticamente il 6 maggio 1933, quando l'istituto fu assaltato dai nazisti. La biblioteca e gli archivi vennero devastati e i libri bruciati. Utilizzando le lenti analitiche di Michel Foucault, comprendiamo come la diade sapere/potere sia qui operante: l'annientamento delle persone omosessuali passava attraverso la cancellazione dell'impalcatura epistemologica che garantiva loro legittimazione, ricacciandoli, di nuovo, verso l'innominabilità e la patologia (Foucault, 2013).

Nel 1935 il Paragrafo 175, che puniva i comportamenti omosessuali, fu inasprito (Grau, 1995). Da questo momento qualsiasi delazione poteva essere sufficiente a provocare l'arresto e la deportazione all'interno del sistema concentrazionario nazista. Grau (1995) individua quattro motivazioni che corroborarono la persecuzione degli omosessuali: l'incapacità, e il rifiuto, di procreare, non potendo contribuire alla crescita demografica; il pericolo di corruzione dei giovani al "vizio" dell'omosessualità; la tendenza a formare dei "circoli chiusi" e dunque, nelle logiche naziste, la possibilità di ciascun omosessuale di essere un potenziale oppositore e il pericolo della pubblica moralità, inquadrata in una matrice borghese, su cui anche Mosse (1996) ha scritto.

Gli omosessuali furono così sottoposti a schedature, arresti, deportazioni, torture, castrazioni forzate ed esperimenti pseudo-medici (Grau, 1995). L'obiettivo dichiarato del regime era lo "sradicamento" dell'omosessualità attraverso pratiche repressive e disciplinari sempre più pervasive.

2. Omocausto: una questione pedagogica

Nel solco della lezione di Foucault, la creazione di istituzioni totali (Goffman, 2010) come i campi di concentramento e di sterminio potrebbe essere letta come un paradossale atto pedagogico. Per decostruire questa dinamica, è utile incrociare la categoria di "cura", fondativa del sapere/agire educativo (Mortari, 2015), con l'analisi del lager come dispositivo di una vera e propria "pedagogia dell'annientamento" (Mantegazza, 2003).

Riprendendo la concettualizzazione heideggeriana del concetto di cura, Palmieri (2009) ricorda come essa non si risolva mai nei soli accudimento o terapia. Infatti, la studiosa considera le riflessioni di Foucault sugli istituti psichiatrici atti di "cura inautentica": azioni che rendono il soggetto destinatario

di attenzioni e interventi che anziché promuovere processi di emancipazione e di sviluppo pieno delle proprie potenzialità, ne promuovono altri che costringono l'individuo e lo espropriano delle sue stesse libertà.

È esattamente in questa cornice che va inserita l'azione dei regimi totalitari, in particolare nei confronti di quei gruppi, come gli omosessuali, non esplicitamente destinati allo sterminio immediato e sistematico come gli ebrei e i Sinti-Rom. I campi, fin dalla loro concezione originaria, incorporavano una finalità "ri-educativa" intrinseca, pensata non in termini filantropici, ma come strumento di controllo sociale e di ordine pubblico e morale, riconducibile alle logiche della "pedagogia nera" (Rutschky, 2015).

Questo si è verificato almeno su due livelli. Su un primo piano, l'istituzione stessa del campo di concentramento costituisce un atto contropedagogico. Richiamando Foucault rispetto alle dinamiche di esclusione determinate dall'imposizione della dicotomia di norma e devianza, possiamo affermare che alla base della reclusione dei maschi omosessuali nei lager ci fossero istanze di alienazione e separazione. Tale matrice legittimava il funzionamento totalizzante e violento di un ambiente costruito *ad hoc* che intendeva separare dalla "sana società tedesca" i soggetti considerati "estranei" ad essa, ossia i *Gemeinschaftsfremde* (Steinbacher, 2011). Secondo questo primo livello interpretativo, la separazione e l'esclusione costituiscono atto di cura non tanto di chi si trova ad essere internato ma di chi non lo è (Palmieri, 2009).

A ciò si aggiunge un secondo livello: nelle teorizzazioni foucaultiane la creazione epistemologica della devianza comporta lo sviluppo di strutture atte a produrre processi di normalizzazione della devianza costruita. La separazione, in questo modo, assume una finalità "correttiva" che muove da pressanti istanze di normalizzazione e che usa la violenza estrema come strumento per raggiungere i suoi scopi. Ciò rappresenta il nucleo della cura inautentica: il focus si sposta dalla tutela dell'ordine pubblico alla cancellazione dell'anormalità. L'obiettivo diventa l'estirpazione della devianza e l'imposizione di comportamenti ritenuti socialmente accettabili. Questa dinamica può essere letta come un'operazione di ingegneria sociale.

3. Finalità educative della memoria dell'Omocausto

Logiche omofobiche, di discriminazione e di silenziamenti, proseguirono a lungo dopo la fine della guerra conducendo ad una sistematica rimozione dalla memoria pubblica degli eventi che portarono all'Omocausto.

Furono pochi i testimoni che decisero di parlare: il Paragrafo 175 nel dopoguerra era stato escluso dall'abrogazione delle leggi naziste rimanendo in vigore nella Germania Est fino al 1957 e fino al 1989 della Germania Ovest (Dall'Orto, 2019).

I *Memory Studies* (Tota, Hagen, 2016) hanno sottolineato il carattere parziale della memoria collettiva, essendo essa l'esito di una selezione di eventi del passato, tra conservazione di alcuni e oblio di altri (Todorov, 2018). Essa necessita di essere considerata il frutto di un processo dinamico, non lineare e attraversato da tensioni.

Risulta una questione pedagogicamente rilevante indagare quali siano i criteri che regolano la costruzione delle memorie. Per decenni l'ortodossia educativa, storiografica e istituzionale si è ancorata al dogma dell'assoluta unicità della Shoah. Sebbene la centralità e la specificità del genocidio ebraico siano incontestabili, la rigidità di questo paradigma ha prodotto un effetto collaterale di marginalizzazione delle altre vittime dei regimi nazi-fascisti. Si è strutturata una gerarchizzazione di memorie che ha silenziato non solo l'Omocausto ma anche il Porrajmos e l'Aktion T4. Quest'ultima, peraltro, costituì il vero banco di prova tecnologico ed epistemologico per le camere a gas (Callegari, 2011).

Si richiama la necessità della memoria a farsi "operante" (Tomarchio, D'Aprile, 2021), ovvero che sia capace di informare il presente, favorendo la comprensione degli scenari della contemporaneità e orientando la costruzione del futuro secondo i principi di una cittadinanza attiva e democratica (Vaccarelli, 2025).

Ciò è possibile solamente attraverso l'attenzione alla costruzione di un pensiero critico e decoloniale, a cui le lezioni di Freire (2022; 2014) e hooks (1994/2020) ci riconducono, affinché i soggetti in formazione siano in grado di smascherare dinamiche di omolesbobitransfobia nella contemporaneità e ciascuno contribuisca alla costruzione di un futuro pensato diversamente. In questo contesto il costrutto di "inedito possibile" di freireana memoria (Freire, 2014) ci aiuta molto a definire quanto si sta dicendo: l'esercizio della propria cittadinanza non può prescindere dall'immaginare un futuro migliore, e per questo, la memoria può svolgere un ruolo fondamentale.

Bibliografia

Beachy R. (2016). *Gay Berlin. L'invenzione tedesca dell'omosessualità*. Milano: Bompiani.

Callegari C. (2011). *La Shoah dei disabili. Implicazione storico-pedagogiche e progettualità educative*. Milano: FrancoAngeli.
Dall'Orto G. (2019). Postfazione. In H. Heger, *Gli uomini con il triangolo rosa* (pos. e-book reader. 127 – 154 su 162). Milano: Sonda.
De Leo M. (2021). *Queer. Storia culturale della comunità LGBT+*. Torino: Einaudi.
Foucault M. (2013). *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*. Roma: Feltrinelli.
Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
Goffman E. (2010). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
Grau G. (1995). Persecution, 'Re-education' or 'Eradication' of Male Homosexuals between 1933 and 1945. Consequences of the Eugenic Concept of Assured Reproduction. In G. Grau, C. Schoppmann (Eds.), *The Hidden Holocaust? Gay and Lesbian Persecution in Germany 1933-1945* (pp. 1-7. New York: Routledge.
hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020).
Mantegazza R. (2003). *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*. Troina: Città Aperta.
Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
Mosse G.L. (1996). *Sessualità e nazionalismo*. Roma-Bari: Laterza.
Palmieri C. (2009). Ripensare la Cura attraverso Foucault. In F. Cappa (Ed.), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici* (pp. 177-235). Milano: FrancoAngeli.
Rutschky K. (2015). *Pedagogia nera. Le fonti storiche dell'educazione civile*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
Schoppmann C. (1995). The Position of Lesbian Women in the Nazi Period. In G. Grau, C. Schoppmann (Eds.), *The Hidden Holocaust? Gay and Lesbian Persecution in Germany 1933-1945* (pp. 8-15). New York: Routledge.
Steinbacher S. (2011). The concentration and extermination camps of the Nazi regime. In J. Friedman (Ed.), *The Routledge History of The Holocaust* (pp. 181-190). New York: Routledge.
Todorov T. (2018). *Gli abusi della memoria*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
Tomarchio M., D'Aprile G. (2021). Memoria e progettualità educativa. Spazi di incontro, di prossimità e di dialogo intergenerazionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *11* (1), 36-51.
Tota A.L., Hagen T. (Eds.). (2016). *Routledge International Handbook of Memory Studies*. New York: Routledge.
Vaccarelli A. (2025). Memoria, memorie, conflitti. Considerazioni pedagogiche sullo sfondo della "seconda Nakba". *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, *20* (1), 187-201.

PARTE IV

Pedagogie della relazione, della cura e dell'empatia

IV.1
Ripensare pedagogicamente relazione ed empatia a partire dalla radicalità della Cura

Cristina Palmieri
Professoressa Ordinaria
Università di Milano-Bicocca - cristina.palmieri@unimib.it

Introduzione

Cura, relazione ed empatia sono parole scomode: in esse dimorano significati diversi e contraddittori. Perciò creano un sostrato di ambiguità discorsiva che genera fraintendimenti: quando si parla di empatia, di relazione, di cura, si dà per scontata una visione comune che i fatti spesso non confermano. A livello di senso comune (Jedlovski, 2008, p. 29), anche in ambito pedagogico, cura, relazione ed empatia assumono un significato per lo più "positivo", che ne enfatizza la "bontà morale" (Boella, 2006, p. 115; 2018, p. 37) e le contrappone a dinamiche di violenza, di abuso, di oppressione. In tutto ciò, sembra essere messa in ombra l'esistenza di relazioni tossiche, empatie illusorie o negative (Eadem, 2006, pp. 109-118) e cure che, quotidianamente, perpetrano violenza simbolica quando non fisica. Ma queste modalità di relazione, empatia, cura, da cui quasi aprioristicamente il mondo dell'educazione professionale vorrebbe distinguersi, abitano l'esperienza educativa diffusa e formale (Miller, 1987; Riva, 1993; Biffi, Macinai, 2019).

Perciò, da professionisti dell'educazione, occorre prendere posizione (Caronia, 2011). Ciò implica esplicitare il proprio pensiero al di là del senso comune: decostruire i significati che si annidano nell'uso di queste parole, dichiarare le ragioni che fondano la posizione pedagogica assunta ed essere consapevoli delle condizioni che facilitano o ostacolano l'esercizio di cura, relazione ed empatia.

1. La Cura come struttura dell'esistenza, tra soggettivazione e assoggettamento

Partiamo dalla Cura, facendoci accompagnare dal pensiero di Martin Heidegger[1].

Prima di essere una relazione, una pratica professionale, genitoriale o amicale, la cura è una dimensione che definisce, ontologicamente e radicalmente, l'esistenza degli esseri umani: ne è la struttura (Heidegger, 1976, pp. 241-242). Nell'esistenza di ciascuno/a, essa coincide con il rapporto tra il proprio essergià-dato/a, la propria effettività, fatta di un corpo, di una lingua, di un contesto geografico, relazionale e sociale non scelti, e il proprio essere in divenire, le diverse (non infinite) possibilità insite in quelle stesse condizioni di effettività; un divenire non predeterminato, ma condizionato da limiti e contemporaneamente aperto al possibile, che si scopre e si concretizza nell'esperienza quotidiana del mondo, degli altri, di sé.

Nella Cura si articola il processo di soggettivazione degli esseri umani: abitando l'esistenza, essa regge i processi educativi e formativi nelle loro diverse espressioni e nella loro problematicità. Se Heidegger indica il senso della Cura nella possibilità di vivere autenticamente questo rapporto tra effettività e potenzialità, esercitando facoltà riflessive e di scelta che si possono acquisire solo se si viene "lasciati liberi" di sperimentare la propria cura (ivi, p. 158), il rischio che l'autenticità non si realizzi e che questo processo esiti in situazioni di assoggettamento è sempre presente: la scoperta e la coltivazione delle potenzialità più proprie di ciascuno/a non sono mai garantite, in quanto dipendono dalle opportunità concrete incontrate nei contesti di vita ed educazione (Palmieri, 2000).

Le pratiche di cura si possono esercitare infatti all'insegna dell'"utilizzabilità", per cui ci si prende cura degli altri e delle altre come cose, in funzione del loro "commercio" (ivi, pp. 76-103), oppure dell'inautenticità, cioè della sistematica sostituzione all'altro/a nella propria facoltà di aver cura del rapporto tra i propri limiti e le proprie potenzialità, e quindi nell'esercizio della propria fa-

1 Il riferimento è a "Essere e Tempo". È importante riconoscere che, pur fornendo un punto d'attacco per ampi approfondimenti, questa scelta porta a circoscrivere la presente riflessione prevalentemente nell'ambito della cura tra esseri umani. Si è consapevoli di assumere un punto di vista parziale, e che estendere la riflessione alla cura degli esseri non umani e del pianeta sia oggi più che mai necessario. L'auspicio è che, *mutatis mutandis*, l'analisi qui proposta possa fornire spunti per ulteriori approfondimenti in questa direzione.

coltà di scelta, generando dipendenza (ivi, p. 157) e violenza simbolica (Schianchi, 2021, p. 85). La "cura inautentica" non è solo una faccenda personale, che riguarda chi ha cura, ma è una questione culturale, sociale e politica: esercitare una cura che tende all'autenticità significa compiere un instancabile percorso di emancipazione da modelli di cura sociale che mirano a "governare la popolazione" formando individui le cui possibilità di divenire devono coincidere con quelle ammesse in un determinato contesto politico, sociale, economico (Foucault, 2000; 2005). E ciò è tanto più radicato quanto più impliciti sono i modelli culturali, sociali e antropologici che abitano i diversi contesti di vita.

Abbracciando questa prospettiva, ci allontaniamo da una visione ingenua della cura: essa, se concepita nel suo rapporto strutturale con l'esistenza, è innanzitutto una pratica vissuta e influenzata socialmente e culturalmente, tanto complessa quanto ambivalente e capace di alimentare, invece che contrastare, discorsi d'odio e situazioni in cui si perpetrano micro-violenze quotidiane.

2. Dalla relazione alle relazioni, tra cura e potere contestuale

La problematicità e l'ambivalenza della Cura si esprimono nella qualità delle relazioni che ne sono espressione, che possono essere viste come "sintomo" e "veicolo" dell'autenticità o inautenticità delle pratiche di cura stesse. Da questo punto di vista, piuttosto che di "relazione", preferiamo parlare di "relazioni": sempre molteplici e particolari, il cui significato e i cui effetti si connettono ai contesti in cui esse prendono forma.

In ottica socio-materiale, i contesti, lungi dall'essere meri sfondi o contenitori, dispongono le relazioni, orientandole implicitamente (Ferrante, 2016). Gli spazi, i tempi, gli oggetti, le regole scritte e non scritte, i documenti, i linguaggi in essi presenti influenzano il campo d'azione di chi li abita: posizionano i corpi, disciplinano i movimenti e i discorsi; indicano, implicitamente, cosa può fare e non può fare, a chi potersi avvicinare e a chi no. Nei contesti si danno le condizioni dell'esperienza della relazione: essi differenziano i ruoli, incidono sulle possibilità di ascolto e di dialogo, influenzano il clima emotivo. Esercitano un potere sulle relazioni. Disponendo i corpi delle persone in una materialità intrisa di rappresentazioni sociali (Barone, Cucuzza, Ferrante, 2024), danno vita ad aspettative reciproche che influiscono sulla forma e sulle possibilità delle relazioni, anche al di là delle intenzioni individuali: il posto che si occupa, il ruolo che si svolge, gli strumenti a disposizione catalizzano pensieri e condizionano affetti, influendo sulle possibilità di avvicinamento, di collaborazione,

di comprensione degli altri: sullo stesso sviluppo della relazione (Palmieri, Prada, 2008).

Assumere questa visione della relazione non comporta cadere in una sorta di determinismo: come i contesti predispongono e modificano le relazioni, così le relazioni possono modificare i contesti, ampliare le loro potenzialità educative. Perché ciò non venga lasciato al caso, occorre che le relazioni diventino oggetto di progettazione, allontanandosi da quel senso comune che tende a vederle come inclinazioni spontanee verso l'altro/a. Progettare le relazioni significa predisporne le condizioni di istituzione, di esercizio, di chiusura: comporta agire sugli spazi, sui tempi, sugli oggetti, sui linguaggi, sui ruoli dei soggetti, su tutto ciò che compone il contesto educativo e non solo sulle intenzioni, più o meno consapevoli, degli educatori o delle educatrici o sulle loro capacità empatiche.

3. L'empatia come spazio di esperienza dell'altro

Come si può pensare allora l'empatia, se assumiamo la Cura nella sua radicale problematicità e la relazione nella sua pluralità e concretezza situazionale?

Laura Boella suggerisce di andare oltre quella visione diffusa che la connota come capacità individuale, supportata da una predisposizione neurobiologica, di naturale connessione all'altro, associata a sentimenti di compassione e a dinamiche di immedesimazione (Boella, 2018, pp. 43-48), per porre attenzione sul significato originario dell'empatia. Dal punto di vista fenomenologico, l'empatia descrive ciò che accade nell'incontro con l'altro, con la sua alterità incarnata nell'essere corpo: tangibile e simile al proprio ma contemporaneamente unico e non assimilabile. L'empatia è esperienza del "sentire l'altro" nella sua radicale differenza, ma anche della possibilità di comprenderne la situazione, gli stati d'animo, attraverso continui movimenti di avvicinamento e di allontanamento (Boella, 2006). Movimenti di approssimazione che dicono della fatica di stare nello spazio della relazione con l'altro, del rischio di perdere, in questa oscillazione, se stessi oppure l'altro, e quindi di fallire, di illudersi, di fuggire. L'esperienza empatica avviene allora in uno spazio e in un tempo, abitato da corpi senzienti, che non si limita a contenere, ma predispone tali movimenti. Come accade per la relazione, di cui è componente strutturale, l'esperienza empatica avviene in contesti che possono facilitarla o ostacolarla, dando vita a diverse "empatie": pratiche relazionali in cui l'intreccio tra i vissuti soggettivi e le disposizioni contestuali permettono l'esperienza del sentire l'altro

non solo con diverse gradazioni di intensità ma anche con differenti qualità (Boella, 2018, pp. 109-136).

Pensare alle "empatie" piuttosto che all'empatia può aiutare i professionisti dell'educazione a superare una visione assolutistica dell'empatia, per cui essa "c'è o non c'è" (ivi, p. 33): quella visione che, contrapponendosi a relazioni di tipo prevaricatorio, corre il rischio di trasformarsi nell'ennesima prescrizione morale che grava sul singolo, a cui si lascia il compito impossibile di cambiare il mondo attraverso le sue sole risorse individuali (Beck, 2000). Pensare le "empatie" può consentire di coltivare una visione costruttiva, capace di affrontare le sfide di una contemporaneità i cui contesti sono sempre più vari, il mondo della vita è *onlife* (Floridi, 2014) e odio, violenza ed esclusione abitano, sotto diverse spoglie, la quotidianità.

Bibliografia

Barone P., Cucuzza G., Ferrante A. (Eds.). (2024). *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*. Milano: FrancoAngeli.

Beck U. (1986*). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Andere Moderne*. Frankfurt Am Mein: Suhrkamp (trad. it. *La società del rischio. Verso una seconda Modernità*, Carocci, Roma, 2000).

Biffi E., Macinai E. (Eds.). *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni.* Milano; FrancoAngeli.

Boella L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Cortina.

Boella L. (2018), *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Milano: Cortina.

Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.

Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Floridi L. (2014). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. London: Springer

Foucault M. (1999). *Les Anormaux. Cours au Collège de France (1974-1975)*. Paris: Gallimard (trad. it. *Gli Anormali, Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano, 2000).

Foucault M. (2004). *Sécurité, Territoir, Population. Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris: Gallimard (trad. it. *Sicurezza, Territorio, Popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*, Feltrinelli, Milano, 2005).

Heidegger M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer (trad. it. *Essere e Tempo, Longanesi*, Torino, 1976).

Jedlovski P. (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.

Miller A. (1980). *Am Anfang war Erziehung.* Frankfurt Am Mein: Suhrkamp (trad. it. *La persecuzione del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987).
Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
Palmieri C., Prada G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
Riva M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli.
Schianchi M. (2021*). Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

IV.2
Educare all'amore nella complessità: una pratica di libertà e trasformazione

Francesca Dello Preite
Professoressa Associata
Università di Firenze - francesca.dellopreite@unifi.it

1. L'amore come categoria ontologica del genere umano

Il presente contributo nasce da una delle domande più arcaiche che il genere umano si sia posto, ovvero: cos'è l'amore? Questa domanda, che potrebbe sembrare retorica, scontata oppure presuntuosa, ha attraversato epoche, culture, sistemi di pensiero e continua a interpellare la nostra capacità di comprendere ciò che muove le relazioni, orienta i desideri, struttura i legami e dà forma alla convivenza umana.

Anticamente, l'amore si collocava all'interno di un orizzonte concettuale che ne riconosceva la molteplicità delle forme. Nel *Simposio* di Platone (1995), l'amore è presentato come una forza che muove l'essere umano verso il bello e il bene, una tensione che può essere sensuale, intellettuale, etica, persino metafisica. L'eros non è solo desiderio carnale ma impulso vitale, mancanza che spinge alla ricerca, energia creativa che orienta verso la conoscenza. Anche nella letteratura latina l'amore è stato messo al centro di numerose opere. Una delle più note è, indubbiamente, *La favola di Amore e Psiche*. In questa narrazione, Apuleio (2020) presenta l'amore come un'esperienza dinamica, come un percorso che attraversa desiderio, fragilità, prova e maturazione. Emblematica è la figura di Psiche che agisce, sceglie, rischia, sbaglia, ripara, si trasforma e il suo ricongiungimento con Amore avviene solo dopo che ciascuno ha attraversato la propria fragilità e riconosciuto la forza dell'altro/a.

Questi testi, pur diversi per stile e intenzione, condividono un presupposto: l'amore è un'esperienza complessa, multiforme e in continuo cambiamento. Anche per questo, le culture antiche nominavano l'amore mediante un ampio

repertorio di significanti e significati, ciascuno dei quali descriveva una forma specifica di relazione:

– *Eros*: designava il desiderio passionale;
– *Philia*: indicava l'amicizia affettuosa;
– *Agape*: esprimeva la forma più alta e disinteressata dell'amore;
– *Storge*: rimandava all'affetto naturale;
– *Anteros*: rappresentava l'amore reciproco e corrisposto;
– *Thelema*: definiva la passione per ciò che si fa;
– *Mania*: era l'amore che travolge e che può condurre a comportamenti estremi.

Nel corso dei secoli, molte di queste parole sono state dimenticate o, addirittura, negate, dando come effetto finale un notevole restringimento del "vocabolario amoroso". Secondo Umberto Galimberti (2013), nelle società che hanno preceduto l'"età della tecnica", "l'amore non sanciva tanto la relazione tra due persone, quanto l'unione di due famiglie o gruppi parentali che, attraverso il vincolo dell'amore, potevano acquisire sicurezza economica, forza lavoro per l'impresa familiare, avere eredi, assicurare il possesso esistente e, nel caso dei privilegiati, ampliare il patrimonio e il prestigio" (ivi, p. 12). In questi termini, l'amore era inteso come un fatto sociale dotato di regole ben definite che tutti riconoscevano e rispettavano; un dispositivo che, se da una parte aumentava la stabilità e la sicurezza delle comunità (si pensi in particolare all'istituzione matrimoniale), dall'altra toglieva al soggetto la possibilità di viverlo autenticamente, in prima persona, sotto ogni sua dimensione. La valenza "pubblica" dell'amore inizia a declinare nell'Ottocento. Il matrimonio perde il suo significato di alleanza economica e strategica tra famiglie per lasciare il posto alla scelta privata basata sul sentimento romantico. Quest'ultimo, come scrive Carla Fronteddu (2019), deriva dalla rielaborazione dell'idea di amore passionale, inteso come sentimento totalizzante, eterno ed esclusivo, che si sviluppa tra due anime e corpi che si credono predestinati a quella unione per tutta la vita. L'amore romantico, seppur destinato ad alimentare i sentimenti più profondi, non è privo di limitazioni. I movimenti neo-femministi del secolo scorso hanno ben delineato quali svantaggi esso porti con sé. In estrema sintesi: l'annullamento del sé in virtù dell'amore fusionale; la supremazia dell'eterosessualità; l'asimmetria di potere che si stabilisce tra partner; la normalizzazione della violenza data dall'idea che "in amore si perdona tutto"; la mercificazione dell'amore ritenuto un "prodotto" che può essere acquistato e consumato secondo le regole del mercato.

Anche spostando il focus al di là delle posizioni femministe, l'amore non gode di "buona salute". Zygmunt Bauman (2006), ad esempio, nella sua analisi sociologica, ne ha messo in risalto il carattere "liquido", con l'intento di sottolineare che nella post-modernità le relazioni amorose sono sempre più numerose, diversificate e fragili. Di fronte alla precarietà e alla vulnerabilità in cui oggi il concetto di amore si ritrova, cosa è possibile fare? Ingessarlo nuovamente in regole che ne normano le forme, la durata e le caratteristiche, o liberarne le potenzialità ri-generative? Negarne l'esistenza o dichiararne la sua irrinunciabilità? È evidente che non esista un'unica risposta a una questione che affonda le sue radici in tempi e tradizioni così profonde: ogni tentativo di semplificazione sarebbe immediatamente opinabile. Per questo, si propone di uscire dall'ottica riduzionista e binaria per rileggere l'amore con fondatezza scientifica, coniugando le istanze di una società sempre più eterogenea ed "imprevedibile", con il bisogno specifico di ri-generare l'umanità attraverso uno sviluppo sostenibile (ONU, 2015). Nell'ottica della complessità (che si intende qui adottare) l'amore può divenire, dunque, una componente essenziale della fioritura umana (Nussbaum, 2001), capace di orientare le relazioni e le pratiche educative verso forme di convivenza più giuste, più solidali e più responsabili.

2. Per una lettura complessa dell'amore

> È giunto il momento di pronunciare la parola di cui ci siamo vergognati al punto da non aver mai avuto il coraggio di utilizzarla in politica […]. Amore: nessuna perifrasi, nessun'altra parola può prenderne il posto. […] L'amore […] rappresenta l'esperienza fondamentalmente positiva dell'essere umano (Morin, 2000, p. 34).

La citazione che apre questo paragrafo rappresenta uno dei punti in cui Edgar Morin, nel sesto ed ultimo tomo del *Metodo* dedicato all'*Etica*, ragiona attorno ai dilemmi della contemporaneità con l'obiettivo di trovare, nelle crisi che la caratterizzano, la possibilità di avviare una complessiva *Riforma* rigeneratrice del pensiero post-moderno. Secondo il filosofo francese questo scopo può essere raggiunto se la *conoscenza complessa* arriva alla piena maturazione e se la "relianza" – che fonde insieme i concetti di relazione e alleanza – diviene il principio dinamico mediante cui contrastare i mali del nostro tempo promuovendo, congiuntamente, il bene del singolo, della comunità e del pianeta. Secondo Morin l'amore è la *relianza antropologica suprema*, l'espressione più alta dell'etica poiché, se adeguatamente coltivato, dà le coordinate per superare

l'individualismo e per sentirsi parte di una comunità condivisa. Morin afferma che la lunga rimozione dell'amore dalla riflessione scientifica si configuri come una vera e propria cecità epistemologica, che ha impedito di riconoscerlo come dimensione necessaria per orientare le scelte individuali e collettive, per plasmare le relazioni e per incidere profondamente sulle molteplici forme della convivenza planetaria. A questa riflessione è significativo intersecare i recenti sviluppi prodotti nel campo biologico e delle neuroscienze (Cerasa, 2026; Fisher, 2005; Zeki, 2007; Viola, 2025). Il neuroscienziato Antonio Cerasa (2026), oltrepassando la narrativa romantica, ha definito l'amore *long-life mating*, cioè un processo volto a creare legami affettivi duraturi di tipo evolutivo e sociale. La "scienza dei legami", proposta dallo studioso, si articola in tre livelli: il primo è l'*omeostasi biologica*: i legami amorosi non sono dati solo dall'incontro di caratteri, ma anche da corpi che imparano a regolarsi; il secondo livello è l'*omeostasi psicologica*: non conta trovare un soggetto "uguale a noi" quanto qualcuno/a che ci confermi o ci completi; il terzo è l'*omeostasi sociale*: il rapporto amoroso non si vive nel vuoto ma all'interno di relazioni sociali più ampie che si intersecano con quelle più strette tra partner (*ibidem*). Cerasa sostiene che "Solo quando questi tre elementi funzionano prende forma quello che siamo portati a chiamare amore" (Razzetti, 2026).

Superando, quindi, l'archetipo del "principe azzurro" che risveglia la "bella addormentata", domandiamoci: l'amore può essere educato? Quali sono e come si creano le relazioni che danno ben-essere, fiducia in sé e nell'altro/a, equilibrio e che consentono alla persona di autorealizzarsi senza ledere le libertà delle altre persone?

3. Educare l'amore e all'amore

L'intento che ci si pone in quest'ultima parte del contributo è quello di dimostrare che l'amore rappresenti una *forza di trasformazione* (bell hooks, 2022) che, se adeguatamente educata fin dalle prime età della vita, contribuisce non solo a generare relazioni stabili ma anche a decostruire la cultura del dominio (Dello Preite, Gheno, 2025). Educare l'amore significa riconoscerlo come processo bio-psico-sociale complesso, radicato nella corporeità, nelle emozioni, nei sistemi simbolici e nelle strutture culturali che modellano la vita sociale. Come sostiene bell hooks, l'amore per diventare *forza di trasformazione* deve essere praticato dentro dinamiche che interrogano il potere, che smascherano le narrazioni della cultura patriarcale e che restituiscono ai soggetti la possibilità di

vivere rapporti fondati sulla reciprocità e sulla libertà. I primi passi verso l'esperienza amorosa, scrive la studiosa (2022), sono diretti verso se stessi. "Volersi bene significa offrire alla parte più intima del proprio essere l'opportunità di ricevere l'amore incondizionato che forse si è sempre desiderato ricevere" (ivi, p. 79). Questo non vuol dire rifugiarsi nell'individualismo e nel narcisismo ma prepararsi a "rivolgerci agli altri da una posizione di appagamento e non di bisogno". Soddisfare il desiderio di amarsi consente, infatti, di crescere sicuri del proprio valore, delle proprie qualità e di diffondere, ovunque si vada, "la nostra luce" (ivi, p. 80), ma richiede anche di assumersi la responsabilità della propria crescita, d'imparare a rispettare gli spazi e i confini che ci competono, di avere il coraggio di farsi domande e di mettersi in dialogo con se stessi. Fatto questo passo (che resta sempre in fieri), diventa possibile amare ciò che ci circonda, sia provando curiosità, attrazione, desiderio verso le persone che ci vivono accanto, sia verso la natura che ci circonda. In questo orizzonte, educare all'amore diventa pratica di relianza (Morin, 2000), un processo tras-formativo che si esplica attraverso l'ascolto, il confronto, il dialogo, la fiducia, il rispetto, la responsabilità e l'impegno personale. L'amore educato diventa una "competenza trasversale" capace di rendere i soggetti più consapevoli, le comunità più giuste e la convivenza più sostenibile.

4. Avere il coraggio di amare

In una società in cui i conflitti e le violenze sono all'ordine del giorno, in cui il dominio e la smania di potere sembrano prendere il sopravvento sui valori democratici della pace, dell'uguaglianza e della giustizia, avere il coraggio di amare diventa un atto politico, una scelta etica e una pratica pedagogica di resistenza. Amare, oggi, significa sottrarsi alle logiche della competizione, dell'individualismo performativo, della gerarchia e del possesso; significa opporsi alla cultura del dominio che continua a modellare le relazioni affettive e sociali, generando dipendenze, fragilità e forme di violenza normalizzate. Il coraggio di amare implica la capacità di decentrarsi, di riconoscere l'altro/a come soggetto pieno, di accettare la vulnerabilità come condizione condivisa dell'esistenza, di assumere la responsabilità dei propri gesti, delle proprie parole e delle proprie scelte relazionali. È un coraggio che si apprende e si esercita: non nasce spontaneamente, ma si costruisce attraverso pratiche educative che valorizzano il rispetto, la gentilezza, la solidarietà. Scegliere di educare l'amore e all'amore è un atto di coraggio perché è un atto di libertà (Freire, 2024): dalle paure, dai pregiudizi,

dalle narrazioni che riducono l'amore a possesso o sacrificio; libertà di immaginare un mondo in cui l'amore non sia un "residuo emotivo", ma un principio politico capace di orientare la vita comune (Guerra, 2021). Se l'amore è una forza di trasformazione, come ci ricorda bell hooks, allora educarlo significa scegliere la via della cura al posto della violenza, la via della responsabilità al posto dell'indifferenza, la via della reciprocità al posto dell'individualismo.

Bibliografia

Apuleio (2020). *La favola di Amore e Psiche*. Milano: Feltrinelli.

Bauman Z. (2006). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Bari-Roma: Laterza.

bell hooks (2002). *Comunione. La ricerca femminile dell'amore*. Milano: il Saggiatore.

bell hooks (2022). *Tutto sull'amore. Nuove visioni*. Milano: il Saggiatore.

bell hooks (2023). *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*. Milano: il Saggiatore.

Cerasa A. (2026). *Neuroscienze of Love. La scienza segreta dei legami*. Milano: FrancoAngeli.

Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.

Dello Preite F., Gheno V. (Eds.) (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere*. Milano: FrancoAngeli.

Fischer H. (2005). *Why We Love. The Nature and Chemistry of Romantic Love*. New York: Holt Paperbacks.

Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.

Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Freire P. (2024). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano-Udine: Mimesis.

Fronteddu C. (2019). Perché ci dobbiamo liberare dell'amore romantico. *L'Indiscreto*. Retrieved July 7, 2026, from https://www.indiscreto.org/perche-ci-dobbiamo-liberare-dellamore-romantico/.

Galimberti U. (2013). *Le cose dell'amore*. Milano: Feltrinelli.

Guerra J. (2021). *Il capitale amoroso. Manifesto per un eros politico e rivoluzionario*. Milano: Bompiani.

Morin E. (2000). *Il Metodo 6. Etica*. Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: il Mulino.

Nussbaum M.C. (2014). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.

ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Retrieved July 7, 2026, from https://unric.org/it/agenda-2030-i-17-obiettivi-di-sviluppo-sostenibile/

Platone (1995). *Simposio o sull'Amore*. Milano: Feltrinelli.
Razzetti M. (2026). *Le neuroscienze hanno una nuova teoria sul perché arriva la fine di una relazione*. Retrieved July 7, 2026, from https://www.gqitalia.it/article/fine-relazione-perche-neuroscienze
Silva C., Ciucci E. (2020). *Emozioni e affetti nell'educazione dalla nascita ai dieci anni*. Milano: FrancoAngeli.
Zeki S. (2007). *The neurobiology of Love*. FEBS Letters, 581:2575.
Viola A. (2025). *Parlami d'amore. Un viaggio scientifico nel desiderio, nella passione, nei legami*. Milano: Feltrinelli.

IV.3
Corpo migrante e spazio-soglia: una riflessione pedagogica sul riconoscimento

Fabio Alba
Ricercatore
Università degli Studi di Palermo - fabio.alba@unipa.it

1. Tra misconoscimento e nuda vita

Il presente contributo offre una riflessione pedagogica sulle esistenze migranti, analizzando come tali vite, seppur inscritte all'interno di dispositivi di controllo biopolitico (Foucault, 1976; Arendt, 2009; Butler, 2020, pp. 150-152), continuino a generare forme di presenza e di relazione.

Seguendo una prima ricognizione, le esistenze e i corpi dei migranti, in particolare di coloro che attraversano il Mediterraneo, vengono frequentemente rappresentati come corpi di confine (Agier, 2016), respinti alle frontiere; corpi temuti, spesso percepiti come inconciliabili con l'Occidente; corpi infranti. Queste esistenze sono anche sottoposte a discorsi d'odio (Santerini, 2025, pp. 192-197), che le raffigurano come vite indesiderate, classificate attraverso categorie rigide – "rifugiati" o "migranti economici" – che finiscono per legittimarne l'esclusione (Crawley, Skleparis, 2018).

Tale condizione, condivisa da molte persone migranti, può essere interpretata come l'esito di una radicalizzazione della vulnerabilità: alcune vite, infatti, non soltanto vengono percepite come meno "degne di lutto" (Butler, 2013), ma rimangono intrappolate in una condizione di misconoscimento, esposte allo sguardo pubblico senza tuttavia accedere a un pieno riconoscimento politico. Inoltre, tali esistenze possono essere interpretate come eccedenze non performative: non semplicemente escluse, ma incluse nella "società della stanchezza" (Han, 2012), in cui il soggetto è assoggettato sia a logiche di performatività sia a logiche di sfruttamento, in modo funzionale, come scarti.

In *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Agamben (2005) elabora una genealogia del potere politico centrata sulla produzione della nuda vita, ossia

di una vita ridotta alla sua pura dimensione biologica e privata di ogni qualificazione giuridica e politica. La figura paradigmatica di questa condizione è l'homo sacer, ossia quel soggetto segnato da una doppia esclusione: escluso dall'ordine giuridico, poiché può essere ucciso senza che ciò costituisca omicidio, e dall'ordine religioso poiché non sacrificabile. Questa posizione liminare lo colloca in una zona di indistinzione in cui le categorie fondamentali, diritto e violenza, umano e divino, risultano sospese.

Accostare queste prospettive richiede, tuttavia, alcune cautele. Butler (Butler, Spivak, 2009) prende le distanze dalla nozione agambeniana di nuda vita: chi è privato dello status giuridico e politico non si trova fuori dal potere, ma resta saturo delle sue determinazioni e conserva margini di azione e di resistenza. Anche la categoria di Han va assunta con prudenza. Il soggetto della "società della stanchezza" è un soggetto iper-incluso, che sfrutta se stesso nella logica della prestazione. Le esistenze migranti, invece, sono esposte a forme di sfruttamento eteronomo. Si tratta di un'inclusione differenziale (Mezzadra, Neilson, 2014), che le rende funzionali al sistema produttivo senza riconoscerle come soggetti, fino a trattarle come "vite di scarto" (Bauman, 2005). È in questo scarto fra inclusione funzionale e misconoscimento politico che tali esistenze possono essere lette come eccedenze non performative.

2. Soglia e processi di soggettivazione

Lo spazio-soglia può rappresentare un luogo di chiusura esistenziale e di impotenza; tuttavia, per la pedagogia, esso può diventare quel luogo in cui l'esistenza continua a generare relazione e presenza (Bottacin Cantoni, Tomatis, 2020, pp. 9-13). Lo spazio-soglia non designa, pertanto, un luogo geografico o politico, ma una condizione esistenziale che si dischiude in due livelli: come esperienza di sospensione e come possibile orizzonte del riconoscimento. È in questa progressiva dischiusura di significato che l'educazione trova il proprio spazio interpretativo.

Alla luce di tali considerazioni, la questione, sotto il profilo pedagogico, è la seguente: cosa accade all'umano quando è strutturalmente disattivato, ma non annullato del tutto? Se il misconoscimento può produrre forme di sospensione e di marginalità, la soglia non coincide necessariamente con la cancellazione dell'esistenza. Essa rinvia piuttosto a una condizione in cui l'esperienza umana vissuta continua a eccedere le forme di esclusione che tendono a circoscriverla. Il termine *liminale*, derivato dal latino *limes*, *liminis* (soglia, confine,

ingresso), rimanda a una condizione intermedia, situata tra configurazioni differenti dell'esistenza. In tale spazio, l'umano continua a manifestarsi come presenza e apertura alla relazione, anche quando le condizioni di vulnerabilità ne restringono le possibilità di espressione.

È proprio il permanere di tale presenza a consentire di oltrepassare una lettura dell'esperienza migratoria centrata esclusivamente sulla vulnerabilità, sulla marginalità e sulla privazione (Khosravi, 2021). L'esistenza, infatti, non si esaurisce nelle condizioni che l'espongono al misconoscimento, bensì continua a darsi attraverso il corpo, quale modalità originaria dell'essere presenti al mondo e dell'apertura all'altro. Entro questo orizzonte, il *corpo-in-cammino* (Augelli, 2023, pp. 65-72) non rappresenta semplicemente il luogo in cui si inscrive la vulnerabilità, ma la forma incarnata attraverso cui l'esistenza attraversa il limite e continua a esporsi alla relazione.

Muovendo da tale concezione del corpo, la migrazione si rivela un'esperienza incarnata, che coinvolge l'intera persona nella sua esposizione alla vulnerabilità e all'incertezza. Il corpo della persona migrante porta con sé i segni del limite e dell'attraversamento, ma non per questo si riduce alla condizione di precarietà in cui viene rappresentato. In esso continua a manifestarsi, appunto, una presenza che eccede le categorie attraverso cui è socialmente e politicamente definita (Crawley, Skleparis, 2018) e che, proprio per questo, interpella l'altro e ne domanda il riconoscimento. Quando tale presenza non è riconosciuta nella sua irriducibile singolarità (Lévinas, 2018; D'Addelfio, 2022, p. 191), si producono forme di esclusione e di misconoscimento che restringono le possibilità della relazione e di vivere in modo autentico. Ecco perché la soglia si configura non solo come spazio di sospensione, bensì come luogo sia etico sia generativo, in cui il riconoscimento dell'alterità diviene condizione di riattivazione del soggetto, poiché lo sottrae alla chiusura e lo orienta verso un'esistenza fondata sulla responsabilità.

3. La soglia come spazio di riconoscimento reciproco

Se l'esperienza migratoria costituisce una forma incarnata dell'essere-nel-mondo, il compito della pedagogia consiste anzitutto nel lasciarsi interpellare dalle forme di presenza che, pur attraversando condizioni di vulnerabilità e marginalità, continuano a manifestarsi. Per l'educatore e il pedagogista che operano con persone migranti, ciò significa riconoscere e sostenere tali esistenze senza ridurle alla loro esposizione alla precarietà, rendendo visibili le possibilità di relazione che persistono anche nello spazio-soglia. In tal senso, la soglia si

configura come lo spazio in cui l'esistenza stessa *attende di essere riconosciuta*. Si tratta di andare oltre il *misconoscimento* delle differenze, per situarsi nel riconoscimento reciproco, a partire proprio dalla realtà e dalle differenze (Alba, 2025). Il riconoscimento, infatti, non si riduce a un atto di tolleranza. Secondo Honneth (2002), esso è una condizione costitutiva dell'identità personale, che si forma nelle relazioni affettive, giuridiche e di stima sociale e che le esperienze di misconoscimento feriscono. Ricoeur (2005), da parte sua, lo descrive come un percorso che passa dall'identificazione al riconoscimento di sé e giunge al riconoscimento reciproco. Quest'ultimo trova la sua forma più alta non tanto nella lotta quanto negli "stati di pace" del dono e della gratuità.

Rispetto alle dinamiche interculturali, Franca Pinto Minerva (2017), asserisce che

> [*r*]*iconoscere* significa rispettare l'altro nella sua irriducibile differenza. […] la possibilità di comprendere le ragioni dell'altro – essere presso di sé nell'altro – predispone al riconoscimento, alla possibilità di creativi confronti e incontri, intersezioni e transiti […]. Occorre essere capaci di transitare continuamente da sé verso l'altro e viceversa (pp. 533-534).

Ben lontano dalla semplice trasmissione di informazioni, il riconoscimento si configura come la capacità di dialogare *con* l'altro e di ascoltarlo e presuppone una «partecipazione personalizzata, attiva nell'esprimere e al contempo nell'ascoltare, nel ricevere» (Dolci, 1987, p. 22).

Un primo aspetto della pratica educativa consiste nel riconoscere che l'*alterità è,* in primo luogo, *dentro di noi*. Il riconoscimento dell'altro non può ridursi a un atteggiamento rivolto esclusivamente all'esterno, ma implica un movimento riflessivo attraverso cui il soggetto è chiamato a confrontarsi con la propria apertura all'alterità. Se, come afferma Bellingreri, «un extra-ordinario ci costituisce» (2015, p. 154), la soglia rende visibile quella distanza originaria che attraversa ogni esperienza umana e apre il soggetto alla possibilità dell'incontro con l'altro. Essa non coincide soltanto con un momento di trasformazione (Turner, 2014), ma con lo spazio in cui l'identità si apre alla propria incompiutezza, rendendo possibile il riconoscimento dell'altro e di sé nella comune appartenenza. Il soggetto entra così in rapporto con il proprio "non ancora", riconoscendo nella propria incompiutezza la condizione che rende possibile l'incontro con l'altro (Archer, 2007). Ecco perché il riconoscimento reciproco si fonda su un lavoro di *riflessività* che non annulla le differenze, ma ne elabora il senso, distinguendo ciò che appartiene alla pluralità delle culture da ciò che interpella universalmente la responsabilità etica.

Se il riconoscimento dell'altro prende avvio da un movimento riflessivo che attraversa anzitutto il soggetto, esso trova il proprio compimento nella relazione educativa. Pertanto, come secondo aspetto, il riconoscimento reciproco nello spazio-soglia si configura come un processo riflessivo che richiede una continua rielaborazione del senso delle differenze, sostenuto da una duplice tensione: da un lato, un'etica fondata sulla dignità della persona; dall'altro, una pratica educativa orientata alla costruzione di spazi condivisi di relazione, di azione e, soprattutto, di parola. Si tratta, per l'educazione, di dare vita a spazi formativi in cui possa prendere forma una comunicazione non solo interculturale, ma anche intra-culturale, capace di scaturire dall'interiorità della persona e dal desiderio di riconoscersi nello sguardo dell'altro. Nel concreto, ciò significa dar vita a una relazione riconoscente in cui:

> l'altro è visto e inteso per quello che è e per quello che può e vuole essere, un valore in sé degno di rispetto per il semplice fatto di sussistere; innanzitutto ed essenzialmente mosso da una stima che sa mettere tra parentesi ogni condizione specifica dell'esistenza (Bellingreri, 2015, p. 162). In questa prospettiva, la soglia smette di essere soltanto confine e diventa possibilità di incontro. Compito della pedagogia è allora abitarla: formare educatori capaci di interrogare le proprie categorie e costruire contesti di relazione e di parola in cui le persone migranti siano riconosciute non come destinatarie di interventi, ma come soggetti nella loro irriducibile singolarità.

Bibliografia

Agamben G. (2005). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.

Agier M. (2016). *Towards an Anthropology of the Cosmopolitan Condition*. Cambridge: Polity Press.

Alba F. (2025). *Educare alla sostenibilità a scuola. Prospettive pedagogiche di formazione interculturale e ecologica.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Archer M.S. (2007). *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*. Trento: Erickson.

Arendt, H. (2009). *Le origini del totalitarismo*. Torino: Einaudi.

Augelli A. (2023). Il cammino: esperienza educativa di pensiero ecologico e pratica di sostenibilità. In M. Parricchi, E. Zizioli (Eds.), *Nuovi orizzonti per essere umani. Percorsi, progetti e prospettive* (pp. 65–72). Bergamo: Zeroseiup.

Bauman Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.

Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
Bellingreri A. (2017). L'esser persona della persona. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 373-393). Brescia: Scholé.
Bottacin Cantoni L., Tomatis F. (2020). Introduzione: sulla soglia. *Paradosso. Rivista di filosofia*, *Pensare il limite e il confine,* 1, 9-13.
Butler J. (2013). *Vite precarie: I poteri del lutto e della violenza*. Milano: Postmedia books.
Butler J. (2020). *La forza della nonviolenza. Un vincolo etico-politico*. Milano: Nottetempo.
Butler J., Spivak G.C. (2009). *Che fine ha fatto lo Stato-nazione?* Roma: Meltemi.
Crawley H., Skleparis D. (2018). Refugees, Migrants, Neither, Both: Categorical Fetishism and the Politics of Bounding in Europe's 'Migration Crisis'. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, *44* (1), 48-64.
D'Addelfio, G. (2022). *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*. Milano: Mondadori.
Dolci D. (1987): *La comunicazione di massa non esiste*. Latina: L'Argonauta.
Foucault M. (1976) *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
Han B-C. (2012). *La società della stanchezza*. Roma: Nottetempo.
Honneth A. (2002). *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*. Milano: Il Saggiatore.
Khosravi S. (2021). *Waiting: A project in conversation*. Bielefeld: Bielefeld University Press.
Lévinas È. (2018). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
Mezzadra S., Neilson B. (2014). *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*. Bologna: il Mulino.
Pinto Minerva F. (2017). Riconoscimento e misconoscimento. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 533-558). Pisa: Edizioni ETS.
Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*. Milano: Raffaello Cortina.
Santerini M. (2025). *Stranieri morali. Guerra e pace tra le culture*. Torino: Bollati Boringhieri.
Turner V. (2014). *Il processo rituale: Struttura e antistruttura*. Bologna: il Mulino.
Vergès F. (2017). *Like a riot: The politics of forgetfulness, relearning the South, and the island of Dr. Moreau*. In *South as a State of Mind* (Documenta 14).

IV.4
La cura come pratica collettiva. Promuovere l'empatia all'interno del gruppo professionale docente

Pasquale Gallo
Docente a contratto
Università degli Studi della Tuscia - pasquale.gallo@unitus.it

Introduzione

La pedagogia della cura ha costruito, negli ultimi decenni, una riflessione sempre più significativa sull'importanza della relazione educativa. Al centro di quella riflessione è rimasta per lo più la relazione verticale tra insegnante e allievo, secondo un'impostazione che ha definito la cura come orientamento ermeneutico ed esistenziale dell'agire educativo (Mortari, 2006). Anche la tradizione pedagogica, nel ricostruire la genealogia del concetto, ha riportato la cura entro un orizzonte più ampio, capace di tenere insieme la dimensione del sé e quella della relazione con l'altro, mostrando come l'attenzione alla formazione interiore costituisca il presupposto di ogni autentica disposizione di cura verso chi si educa (Cambi, 2010). Eppure la pedagogia della cura contiene un punto cieco che vale la pena portare alla luce. La cura è una risorsa che richiede contesti in cui venga ricevuta, condivisa, alimentata nel tempo, e interrogarsi su dove venga la cura che un docente porta in classe significa interrogarsi anche sulla qualità delle relazioni che egli intreccia con i propri colleghi. La cura, però, ha anche una dimensione orizzontale, che si gioca tra pari, tra adulti che condividono ogni giorno lo stesso spazio professionale, inscindibile da quella verticale verso gli allievi. Un gruppo docente che non pratica al proprio interno forme reali di riconoscimento reciproco e di ascolto autentico non dispone delle risorse affettive necessarie per sostenere nel tempo ciò che porta in classe. Una recente riflessione sulla formazione dei docenti ha posto in evidenza come la responsabilità sociale dell'insegnamento si costruisca a partire da comunità professionali capaci di pratiche condivise e di percorsi formativi parte-

cipati, e non da iniziative affidate alla sola intraprendenza individuale (Crescenza, 2022). Questa tesi viene di seguito sviluppata in due direzioni, il peso emotivo che l'insegnamento comporta e che le istituzioni trattano quasi sempre come materia privata, e il nesso tra la qualità delle relazioni tra adulti e la qualità dell'insegnamento, con le forme concrete attraverso cui la cura tra colleghi può essere praticata.

1. Si può insegnare senza cura?

L'insegnamento è una delle professioni emotivamente più impegnative che esistano. Il suo nucleo è la relazione con la fragilità altrui, con il bambino che talvolta non sa come chiedere aiuto, con l'adolescente che risponde in maniera inadeguata all'adulto perché è l'unico modo in cui sa comunicare disagio, con la famiglia che porta nel contesto scolastico tensioni che la scuola non ha né il mandato né le risorse per risolvere. Ogni giorno il docente assorbe una quantità di energia emotiva che difficilmente scompare, si deposita, si stratifica, e quando non trova spazi collettivi di elaborazione si trasforma in distanza difensiva, in un progressivo restringimento di quella disponibilità relazionale che è il cuore del lavoro educativo (Dato, 2019). Le voci più attente alla professione docente, raccolte attraverso il racconto autobiografico di chi insegna, restituiscono l'immagine di un lavoro capace di intensa soddisfazione quanto di solitudine (Crescenza, 2024). La vulnerabilità è una condizione strutturale della professione docente, che dipende da fattori organizzativi, relazionali e istituzionali (Iaquinta, 2019). Quasi nessuna istituzione scolastica, però, mette in campo strumenti collettivi per gestire il peso emotivo del lavoro, e si assume implicitamente che ogni docente trovi da solo il modo per elaborare ciò che il lavoro gli costa affettivamente, un assunto che la realtà smentisce sistematicamente, con conseguenze che ricadono sull'intera esperienza scolastica degli alunni. La scuola viene chiamata a formare soggetti capaci di collaborare, di ascoltarsi, di prendersi cura gli uni degli altri, eppure le condizioni in cui i docenti lavorano raramente offrono loro ciò che si chiede agli alunni di imparare. La collaborazione si apprende praticandola, la cura si trasmette attraverso chi la ha ricevuta, e il problema risiede nella struttura dei contesti di lavoro che raramente crea le condizioni perché la buona volontà dei singoli si traduca in pratiche condivise. Lo stesso scarto tra ciò che la pedagogia richiede in termini di cultura inclusiva e quanto i gruppi docenti riescono effettivamente a costruire è stato segnalato come uno dei nodi più critici dell'attuale fase di trasformazione

della scuola italiana. A tal proposito è bene richiamare il concetto di empatia, troppe volte utilizzato come cornice per la relazione educativa e non come condizione imprescindibile per la qualità di tutto il processo di insegnamento-apprendimento. L'empatia si apprende, si esercita e si deteriora a seconda dei contesti in cui si è immersi, e la capacità di stare emotivamente con l'altro, di riconoscerne la specificità, di rispondere in modo calibrato alla sua domanda implicita, si forma nella possibilità di entrare profondamente in relazione (Fabbri, 2008). La relazione più prossima e continua in cui un insegnante è implicato, al di fuori di quella con gli alunni, è quella con i colleghi, ed è così che l'empatia viene esercitata o sopita giorno per giorno. Sperimentando l'indifferenza, o la sola cortesia formale, si tende a sviluppare strategie di distanza emotiva, con una contrazione della disponibilità relazionale che dovrebbe essere al centro della professione. La scuola è anche un luogo in cui i bambini e i ragazzi imparano osservando come gli adulti si trattano tra loro. Il tono con cui si riferiscono a un collega, la capacità di attraversare un disaccordo senza che diventi frattura sono messaggi educativi anche quando nessuno li ha programmati come tali. Ogni gruppo docente trasmette, attraverso la propria esistenza quotidiana, un modello di convivenza che nessun curricolo esplicito potrebbe insegnare con la stessa intensità. La qualità del lavoro educativo va perciò interrogata a partire dalla sua materialità quotidiana, fatta di tempi, spazi, mediazioni che vanno costantemente ripensate. L'ambiente professionale, se l'ascolto tra colleghi è praticato come consuetudine, produce effetti misurabili sulla qualità dell'insegnamento. Così, l'insegnante che si sente visto e sostenuto porta in classe una disponibilità affettiva diversa e la cura che riceve si traduce, per vie spesso inconsapevoli, nella cura che riesce a offrire. La gerarchia tra la dimensione orizzontale della cura tra colleghi e quella verticale verso gli allievi è assai meno netta di quanto la tradizione pedagogica abbia per lo più lasciato intendere.

2. Curare o avere cura?

Se la cura educativa ha per oggetto la crescita di persone capaci di stare con gli altri, di riconoscere la domanda affettiva di chi è accanto e di rispondervi, allora non può essere praticata con coerenza da professionisti ai quali quella stessa dinamica è stata negata nel proprio contesto lavorativo. La scuola democratica, capace di formare soggetti etici e responsabili verso il bene comune, presuppone insegnanti che abbiano fatto esperienza di quella forma di democrazia affettiva

nella propria vita professionale quotidiana. Si tratta di un problema di apprendimento prima ancora che di coerenza morale, si impara attraverso l'esperienza, e la cura è una pratica che si trasmette per contatto. Se un insegnante, nel corso della propria carriera professionale, non ha mai sperimentato una forma autentica di collegialità affettiva all'interno di un gruppo professionale, non dispone del modello su cui calibrare la cura che offre agli allievi. L'identità professionale del docente si forma in relazione, attraverso il riconoscimento da parte del gruppo, la possibilità di confrontarsi su ciò che si fa e su ciò che si fatica a fare (Amatori, 2019). Privare un insegnante di tali occasioni impoverisce la sua formazione continua e riduce progressivamente la sua capacità di dare senso al proprio lavoro. Privato del senso di appartenere a una comunità professionale, il docente fatica a trasmettere agli allievi il significato del fare insieme, uno degli obiettivi fondamentali di ogni educazione democratica. Le ricerche dedicate alla promozione delle risorse psicosociali a scuola hanno dimostrato che il sostegno percepito dai colleghi costituisce un fattore protettivo tanto per il benessere dei docenti quanto per la qualità degli apprendimenti degli studenti. La letteratura sulla professionalità docente ha documentato che il fattore più ricorrente nel logoramento professionale è la percezione di mancanza di sostegno da parte dei colleghi. La prima forma di cura tra colleghi è l'ascolto autentico, da tenere distinto dalla cortesia professionale. Ascoltare un collega che sta attraversando un momento difficile significa fermarsi, resistere all'impulso delle soluzioni immediate, accettare la vulnerabilità dell'altro come una realtà da stare vicino, prima ancora che una situazione da risolvere. La riflessività condivisa, intesa come pratica sistematica e ricorrente, è una delle condizioni attraverso cui un gruppo di professionisti costruisce identità collettiva e risorse comuni, e richiede alle istituzioni scolastiche tempo riconosciuto e spazi strutturati dentro la vita ordinaria della scuola. La seconda forma è il riconoscimento professionale reciproco. In molti contesti scolastici, la competenza del singolo docente è invisibile ai colleghi o viene percepita come tacita pressione verso chi fa diversamente, e costruire occasioni di scambio in cui ciascun insegnante possa mostrare ciò che sa fare richiede una cultura del gruppo che tratti la differenza come risorsa. La supervisione tra pari, i gruppi di narrazione professionale, la documentazione condivisa delle pratiche sono strumenti accessibili, quando l'intenzione di usarli esiste, e l'apprendimento tra adulti procede più efficacemente quando si fonda sulla condivisione situata dell'esperienza. La terza forma, forse la più complessa, è sostenere chi è in difficoltà senza ridurlo a quella difficoltà, mantenendolo nella propria dignità professionale mentre lo si sorregge, una pratica che si apprende solo esercitandola. Resta infine la que-

stione del tempo, che le scuole italiane hanno sempre meno, tra adempimenti burocratici moltiplicati e organi collegiali svuotati di senso, per cui ritagliare tempo per la cura tra adulti è un atto di resistenza pedagogica. Ciò che non viene coltivato si deteriora, e un gruppo professionale che smette di curarsi finisce per trasmettere ai propri allievi, senza volerlo, l'idea che la cura sia un lusso.

Bibliografia

Amatori G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.

Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Crescenza G. (2022). La necessità pedagogica di educare a vivere con gli altri. Una risposta alla sfida del nostro tempo. *Formazione & Insegnamento*, *20* (1), 227-236.

Crescenza G. (2024). *Ritratti di maestri. Suggestioni pedagogiche sulla professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Dato D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.

Fabbri M. (2008). *Problemi d'empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.

Iaquinta T. (2019). *Emozione, ragione, sentimento. Prospettive pedagogiche per educare all'affettività*. Anzio: Novalogos.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

IV.5
Per una pedagogia della resistenza / r-esistenza

Dimitris Argiropoulos
Professore associato
Università degli Studi di Parma - dimitris.argiropoulos@unipr.it

La pedagogia della resistenza è la pedagogia dell'attenzione orientata a trasformare le tensioni in attenzione, dedicata a chi apprende e chi cerca conoscenze e saperi nelle relazioni educative e nei rapporti in generale. È l'attenzione che ci rende attivi, desiderosi e per di più con gioia, svegli e aperti, intraprendenti sulle cose attese e inattese di questo nostro mondo. L'attenzione è capacità di attendere nello scoprire/si e nel coinvolgersi dal mondo e dalla sua profondità (Weil, 1930). E il mondo, per conoscerlo e afferrarlo, va domandato e, certamente, ascoltato. Prassi e azioni che riempiono di senso il nostro esistere e ci collocano nelle situazioni che viviamo con prospettive di attese attiva e in tempi propri nonché collettivi sul percepito e presentato, coinvolti in un inter-essere nel costruire il proprio singolare sguardo, per potere vivere, incidere il tempo, sentirlo senza appiattirsi sulla brevità del tempo presente, comprendere/si e divenire capaci di operare scelte. Decidere, prendendone cura, la qualità e le prospettive delle nostre relazioni.

L'educazione «deriva da educare, il verbo della nutrice (nutrix), vale a dire "nutrire", "tirare su", "allevare", "formare", "istruire", e non, come erroneamente si afferma, da educare, il verbo dell'ostetrica (obstetrix), "tirare fuori". L'educazione conosce il movimento "elativo" non 'estrattivo'» (Dionigi, 2025, p. 10). Ed elativo (Dizionario Treccani) significa "che tende, ed è utile ad innalzare, a estendere, ad allargare". Da questa prospettiva la funzione dell'atto, del processo educativo è quindi quella di "rendere migliore", di sostenere quella che Freire (2017) riteneva fosse la vocazione ontologica ed essenziale degli esseri umani, quella di "ser màs", di "essere di più", per diventare liberi, autonomi, consapevoli, responsabili, solidali. Integri e resistenti in una prospettiva che si contrappone alla visione di un'educazione che ha come obiettivo quello di plasmare gli individui affinché accettino ed assimilino la visione del mondo propria dei gruppi dominanti (l'interiorizzazione dell'oppressore) per preservare e ripro-

durre i meccanismi sociali e di potere esistenti. Al contrario, obbiettivo principale della pedagogia della resistenza è proporre un'educazione critica e liberatoria, tramite la quale svelare i meccanismi di potere e di oppressione nonché le contraddizioni sociali.

In tal senso, la pedagogia alla resistenza affronta e mette in atto la rottura dei rapporti, socioeconomici e politici, di egemonia / subalternità. Le categorie di autonomia e di emancipazione diventano così centrali nella pratica educativa e possono venire conquistate soprattutto in conseguenza della riduzione dell'eterodirezione e dell'aumentata capacità delle persone in formazione di decidere per se stessi. L'emancipazione dell'essere umano che apprende, contribuisce alla diminuzione nonché all'eliminazione delle distanze sociali e dell'eterodirezione fondata sui rapporti di dominio.

Siamo e viviamo come esseri "situati": *«Ciò che è proprio dell'uomo, la sua "posizione fondamentale", è quella di un essere in situazione, "situato e datato". Un essere collocato nello spazio e nel tempo, che la sua coscienza intenzionale coglie e trascende»*. Il rapporto "col mondo", quindi, e la condizione esistenziale consapevole e primaria nostra, umana. Non siamo semplicemente "nel mondo", siamo in relazione con esso, con modalità determinate dalle circostanze storiche in cui ci troviamo a vivere. La stessa nostra coscienza è "situata". Non e astratta, a-storica e a-temporale, ma si riferisce alle modalità concrete con le quali da uomini, spazialmente e temporalmente situati, stabiliamo relazioni con il mondo. L'educazione, le relazioni educative che si creano e si attivano, in questo processo assumono necessariamente un ruolo politico allargando le dimensioni etiche. Non hanno quindi un ruolo neutrale ma "critico" nei confronti della società: distinguono e criticano ciò che è coercitivo e oppressivo per le persone e si orientano verso ciò che può essere invece promotore di liberazione, emancipazione, autodeterminazione ed autonomia. Si tratta della funzione "problematizzante" dell'educazione, indirizzata a far emergere contraddizioni e problemi, da analizzare ed elaborare come occasioni di sviluppo e finalizzate alla realizzazione di condizioni di una possibile risoluzione creatrice di spazi di umanità.

La pedagogia della resistenza, si addentra e propone processi di coscientizzazione esaminando i percorsi di alienazione culturale sostando sulle forme dell'attualità che la produce congiuntamente ai processi di esclusione e violenza agita, sociale e individuale, politica e simbolica. Con questo intento si sofferma ed esamina la relazione stessa, educatore / educando e le tensioni che potrebbero nascere o che si stabilizzano nel percorso del suo esplicitarsi. La relazione stessa viene rivisitata e dialogata poiché l'atto educativo sia relazionale, condiviso, re-

ciproco, situato. Si rivisita la relazione educativa esplicitandola, spiegandola e cercando di evitare che l'educando la subisca con manipolazioni, soggezioni, subordinazioni gerarchiche e varie forme di passivizzazione e apatia. Permanente lo sguardo vigile e l'apprensione relativi alle categorie delle tensioni fra autorità/libertà, consenso/conflitto, spontaneità/progettualità, coordinamento/direttività, simmetria/asimmetria, inclusione/esclusione fanno parte delle relazioni e degli spazi educativi. La costruzione di regole, e le regole regolano i rapporti, per questo sono co-costruite, partecipate e orientate all'autonomia, all'indipedenza, alla reciprocità esigibile, all'emancipazione, al saper agire collettivamente, preserva, dal basso della relazione stessa, dalla disattenzione e dalle perdite di senso. La pedagogia alla resistenza nell'essere situata, dialogica e relazionale, crea e fonda i presupposti di un'educazione che coinvolge i singoli, le loro appartenenze e la collettività. Diviene Co-educazione. Come tale l'educazione ha quindi la qualità di produrre significati condivisi, creare mondi di convivenza, e generare possibilità di cambiamento per le persone e per le realtà sociali sia nel piccolo del quotidiano come nel grande della Politica. L'educazione è praxis e come tale "azione e riflessione degli uomini sul mondo per trasformarlo" (Freire, 2022).

Per la pedagogia alla resistenza la verità non è fuori e non è già data, ma viene costruita a partire dalle domande, verificando ipotesi, riflettendo insieme, disposti a cambiare idea in base anche all'esperienza e alle riflessioni proprie e altrui, arricchendosi a vicenda. Una pedagogia della domanda e della risposta, quindi; una pedagogia della comunicazione e non della trasmissione. Pasolini (1970), scrive «ormai anche il più misero maestro di scuola sa che ogni educazione è una autoeducazione: si educa a livello pari, e non dall'alto. Il mio fine non è mai quindi quello di educare, ma quello di instaurare un dialogo».

La pedagogia alla resistenza è la pedagogia dello stupore e lo stupore, la meraviglia sono travolgenti creano pienezza di coinvolgimento. Di stupore si rinasce. Vivere lo stupore esprimendolo è come ammettere che del mondo non ne sapevi molto, tanto meno non ne avevi compreso delle cose che sapevi. Serve tanta modestia e semplicità per abilitarsi alla meraviglia. Serve quel coraggio che ti fa affermare il proprio non sapere. Serve il coraggio di errare e spesso il coraggio di scegliere di trasgredire, di uscire dai canoni e dai conformismi. Serve lasciarsi andare, perdersi ogni volta che capti la bellezza.

Si tratta della pedagogia dell'interezza che si incarna nei processi di integrazione, intesa come integrità individuale e collettiva, in prospettiva inclusiva ovvero in tutte le meta-azioni dei percorsi di integrazione che la innovano, trasferiscono, mescolano e spostano da contesti di una certa singolarità a tutti

i contesti di vita del discente come del docente e più in generale dell'educando come dell'educatore per arrivare oltre (meta) in ogni relazione umana. Attenta alle distinzioni e alle differenze della varietà delle esistenze per poter conoscerle e comprenderle, gestendole in prospettive di valorizzazione esigibili di giustizia, di riconoscimento e talvolta problematizzandole per potenziare gli individui e di superarle. Hooks (2022) considera l'incontro da individui e il dialogo essenziali. Nella conversazione, nel dialogo autentici si cerca anche di creare legami di solidarietà, di creare comunità al di là delle differenze di razza, preferenza sessuale, religione, opinioni; sono necessarie apertura radicale e volontà di impegnarsi.

Intento esplicito della pedagogia della resistenza è affrontare le distanze sociali, create da relazioni di potere-dominio, così come impostate, veicolate e percepite nei sistemi economico sociali, definendole e cristallizzandole come "obiettive", "meritevoli" e soprattutto "immodificabili ed eterne". Riproposte in termini di domino e riprodotte con prassi distorte, pubblicitarie, appiattite sull'esistente consumistico o sui dispotismi "antagonisti" con la creazione di consensi dove l'Istituito appare come unica possibilità della vita e l'Istituente si nasconde e si allontana come atopico.

La pedagogia della resistenza si posiziona nei processi della storia, individuale e collettiva, per farci scoprire le appartenenze e il loro senso. Produce senso sulle cose della vita e dello studio nei contesti formativi e nei contesti di vita, creando chiarezza nelle relazioni, e noi siamo le nostre relazioni dentro alle quali non solo troviamo senso e significato, ma riusciamo a condividerlo cambiando le traiettorie dell'esistenze e creando scelte, possibilità, alternative. La pedagogia della resistenza si situa nei processi della storia e le sue possibili alternative, verificate, spesso silenziate e impedite sia in riferimento al passato sia in forte collegamento con l'attualità e i suoi disegni futuri.

La pedagogia della resistenza si rapporta, affronta e aggiusta l'ignoranza, condizione che se sentita, intesa, sospettata apre gli orizzonti della conoscenza e dei saperi. Genera conoscenza e genera relazioni impostate e valorizzate dal conoscersi, dal con – esserci. Genera e implementa qualificandola l'istanza etica delle relazioni educative e delle relazioni di vita. Genera e attiva la domanda sulla ricaduta nella vita delle cose apprese e fa diventare gli apprendimenti stessi più attraenti, più belli, più sensati. Potenzia e abbellisce il piacere di quel domandare del mondo e le sue dimensioni, per starci dentro e da fare proprie con la conoscenza e la comprensione. Interroga le parole e restituisce pienezza a loro significato per creare intesa, corrispondenze, accordi possibili e chiarezza nei disaccordi. Interroga le parole per veicolare gli apprendimenti e permettere

di afferrare, districare ogni loro dimensione, spesso sottile, impedita, data in termini non consoni e lontana dalla dimensione relazionale dentro alla quale si apprende. Interroga le parole per arrivare a considerare pienamente a quel oltre (meta) di tutte le espressività tramite le quali si apprende, si comunica e si produce senso e significato da condividere. Leggere la propria e altrui espressione nella sua pienezza di edizione e varietà di forme.

La democrazia non è solo un principio politico, ma un modo di stare insieme che valorizza la pluralità e combatte le gerarchie e i rapporti egemonici e di oppressione che attraversano genere, razza, classe e identità (hooks, 2022) Lo sviluppo della coscienza critica è un percorso non lineare e non prevedibile, con tensioni e contraddizioni. Ma se si vuole che l'educazione sia realmente problematizzante va tenuto in conto che essa necessariamente evidenzia e genera problemi e fa emergere conflitti interiori e interpersonali, tra aspettative e realtà, presente e futuro, oppressione e liberazione. Questi conflitti, però, contengono grandi potenzialità se l'educazione si pone con funzione di sintesi accrescitiva delle tensioni, come modo per generare apprendimenti dai conflitti, e se agisce nel senso dello sviluppo della consapevolezza. È importante chiedersi continuamente come cerchiamo di gestire la tensione dialettica tra intenzione di generare coscienza critica (per come la concepiamo noi) e il rispetto dell'intenzionalità e dell'autonomia degli altri. L'educazione alla resistenza è l'educazione alla democrazia, al conflitto regolato, alla negoziazione, alla responsabilità verso l'altro. La concezione di democrazia nella pedagogia critica è quella dello sfondo dentro al quale attivare processi educativi emancipativi. La democrazia diventa così orizzonte etico-politico dell'educazione; non un semplice modello istituzionale, ma una pratica quotidiana che forma soggetti liberi, responsabili e capaci di partecipare alla costruzione di un mondo più giusto. La pedagogia della resistenza assume il conflitto come valore e lo contrappone alle situazioni di guerra intesa come eliminazione dell'altro o degli altri sia nel piccolo delle relazioni sia nella geopolitica. Il contrario della guerra non è la pace intesa in modo generico, come condizione di armonia ecc. il suo contrario riguarda la dinamicità nonché la valorizzazione delle situazioni conflittuali che nascono da contrapposizioni, interessi di parte, disaccordi e opposizioni e prevaricazioni, offese. Sostare nei conflitti vuol dire riconoscersi e riconoscere in una comune prospettiva della loro possibile risoluzione senza eliminare l'altro, vuol dire passare dalle logiche del vincere a quelle del convincere (con vincere) e ciò si impara generando interesse, inter – essere, capacità di pluralizzare lo sguardo in un mettersi in comune e affrontando la complessità relazionale che viviamo.

La pedagogia della resistenza è la pedagogia delle mediazioni intese come

processo di conoscenza e, assai meglio, di comprensione. Mediazioni indispensabili per gli apprendimenti e per vivere bene le relazioni umane. Mediazioni che rendono leggibile il mondo per afferrarlo, in un continuo collegamento fra altri nella complessità relazionale che affrontiamo, e spiegandolo imparando a spiegarci, rendendolo possibilmente esplicito in ogni sua sfumatura di *in-contro* allontanando l'offesa come risposta alle impossibilità della vita e che spingono all'impegno che si necessita per conoscere e conoscersi. Mediazioni che permettono approcci di apprendimento anche nelle situazioni di impossibilità di conoscenza sfiorando il sacro e le aporie, la ricerca di senso là dove non riusciamo a trovarlo.

Bibliografia

Dionigi I. (2025). *Magister. La scuola la fanno i maestri non i ministri*. Bari-Roma: Laterza.

Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB.

Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Roma: EGA.

Pasolini P.P. (1970). *Fui antimoderno, sognai Platone*. Intervista di G. Carioti. Retrieved April 10, 2026, from https://www.cittapasolini.com/post/pier-paolo-pasolini-fui-antimoderno-sognai-platone-intervista-del1970

hooks b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.

Weil S. (2024). *Attenzione e preghiera*. Milano: Meltemi.

IV.6
Pedagogía de la empatía en educación superior

Macarena Astudillo-Vásquez
Programa de Formación Transversal
Universidad Viña del Mar – mastudillo@uvm.cl

Introducción

La educación superior latinoamericana enfrenta una tensión decisiva: responder a estándares de calidad, productividad y empleabilidad, sin perder de vista las trayectorias reales de estudiantes que llegan a la universidad con experiencias diversas, brechas previas y necesidades de acompañamiento. En este escenario, la inteligencia emocional y la gestión socioemocional no pueden entenderse como contenidos accesorios, sino como dimensiones que condicionan la participación, la motivación y la permanencia. La pregunta central es cómo una pedagogía de la empatía puede convertirse en una práctica de resistencia frente a modelos curriculares que privilegian el rendimiento por sobre la experiencia humana.

La investigación que sustenta esta comunicación sostiene que la empatía pedagógica no disminuye la exigencia académica; por el contrario, permite hacerla más justa, situada y comprensible. Enseñar desde la empatía implica reconocer que aprender también supone enfrentar miedo al error, ansiedad evaluativa, frustración, inseguridad y necesidad de pertenencia. Desde esta perspectiva, la gestión socioemocional se convierte en una mediación curricular, porque permite diseñar clases, evaluaciones y retroalimentaciones que atienden tanto al conocimiento como a las condiciones subjetivas desde las cuales ese conocimiento se construye.

1. Inteligencia emocional y aprendizaje

La inteligencia emocional ha sido definida como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas para orientar el pensamiento

y la acción (Mayer, Salovey, 1997). En educación superior, esta definición resulta especialmente pertinente, porque las emociones inciden en la forma en que el estudiante participa, enfrenta evaluaciones, organiza su estudio y se vincula con sus pares. Goleman (1995) amplió esta discusión al destacar la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales como dimensiones relevantes para el desempeño personal y profesional.

La educación emocional, entendida como un proceso continuo de desarrollo de competencias para el bienestar personal y social, permite pasar de una mirada reactiva a una preventiva (Bisquerra Alzina, 2003). No se trata de intervenir solo cuando aparece el fracaso, sino de construir ambientes formativos en los que el estudiante aprenda a reconocer sus emociones, regular la presión académica y desarrollar estrategias de relación. La evidencia internacional sobre aprendizaje socioemocional muestra efectos positivos en actitudes, conducta, desempeño y clima educativo cuando las intervenciones son sistemáticas y articuladas con la enseñanza (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011).

2. Empatía y currículo humanizado

Una pedagogía de la empatía parte del reconocimiento del estudiante como sujeto integral. Noddings (1984) sostiene que la relación educativa implica cuidado, atención y respuesta ante la necesidad del otro. Esta idea permite comprender la empatía como una práctica activa: escuchar, anticipar barreras, explicar con claridad, retroalimentar con respeto y sostener expectativas altas sin humillación. En la universidad, estas acciones configuran un currículo humanizado, porque transforman la experiencia del aula y la relación con el saber.

Humanizar el currículo no significa agregar contenidos valóricos de manera superficial. Implica revisar qué tipo de sujeto forma la universidad, qué relaciones promueve y qué condiciones ofrece para aprender. Las competencias genéricas, las habilidades relacionales y las habilidades blandas han adquirido relevancia precisamente porque el desempeño profesional actual requiere colaboración, comunicación, flexibilidad y responsabilidad ética (Succi, Canovi, 2020; Villarroel, Bruna, 2014). Desde esta mirada, la empatía no es una virtud privada del docente, sino un principio curricular que debe expresarse en resultados de aprendizaje, haciendo uso de las metodologías activas y evaluación formativa.

3. Gestión Personal: humanización del curriculo en la Universidad Viña del Mar

La presentación institucional de la asignatura Gestión Personal aporta un elemento que fortalece el argumento del artículo: la existencia de datos longitudinales de rendimiento académico entre 2020 y 2025. La serie muestra tasas de aprobación de 87,2% en 2020; 87,4% en 2021; 88,6% en 2022; 91,25% en 2023; 91,08% en 2024; y 89,3% en 2025. En el mismo periodo, la reprobación se mantiene en niveles acotados: 12,8%, 12,6%, 11,4%, 8,75%, 8,83% y 10,6%. El promedio de aprobación alcanza 89,07%, con una mejora progresiva hasta 2023 y una estabilidad posterior sobre el 89% (Universidad Viña del Mar, 2025).

Estos datos no deben interpretarse como prueba causal directa de que la gestión socioemocional produce por sí sola mejores resultados. Sin embargo, sí constituyen evidencia institucional relevante: una asignatura centrada en autoconocimiento, autorregulación, motivación, manejo del estrés y redes de apoyo mantiene resultados altos y sostenidos en cohortes sucesivas. La tendencia sugiere que fortalecer estas competencias desde los primeros semestres puede favorecer adaptación universitaria, bienestar y logro académico. La leve alza de reprobación en 2025 no invalida la tendencia, sino que invita a profundizar en factores asociados y a revisar apoyos oportunos.

La evolución curricular de la UVM también permite comprender este avance. La Formación Inicial del año 2015 que pertenece a la Formación Transversal respondía principalmente a una lógica de nivelación, retención, aprobación y ajuste al sistema universitario. En cambio, el Marco de Competencias Genéricas 2024 desplaza el foco hacia una formación integral, inclusiva y contextual, organizada en dimensiones institucionales, relacionales y cognitivas/instrumentales. La transición va del éxito académico hacia la formación integral, del estudiante adaptado hacia el sujeto activo y contextual, y de lo instrumental hacia lo relacional y ético (Universidad Viña del Mar, 2015, 2024).

4. Comprobación del avance

Para comprobar que existe avance en la gestión socioemocional del ser humano no basta con observar calificaciones finales. Es necesario triangular indicadores. En primer lugar, los resultados académicos de aprobación, reprobación y permanencia permiten identificar tendencias objetivas. En segundo lugar, los ins-

trumentos de entrada y salida pueden medir autoconciencia emocional, autorregulación, motivación, percepción de autoeficacia y sentido de pertenencia. En tercer lugar, los portafolios, diarios reflexivos y autoevaluaciones permiten evidenciar cambios en la forma en que el estudiante nombra sus emociones, organiza su tiempo, reconoce sus redes y afronta dificultades.

La comprobación también debe considerar la percepción docente. El profesorado puede registrar cambios en participación, colaboración, asistencia, disposición al diálogo y capacidad de pedir ayuda. Esta evidencia cualitativa es clave, porque el aprendizaje socioemocional no siempre aparece de inmediato en una nota, pero sí en la manera en que los estudiantes se vinculan con la tarea, con el grupo y con su propio proceso. Por ello, una evaluación rigurosa de la asignatura debería integrar datos cuantitativos, relatos de aprendizaje, seguimiento de trayectorias y análisis de prácticas pedagógicas.

5. Conclusiones

La pedagogía de la empatía constituye una práctica de resistencia frente a modelos universitarios que reducen la calidad a rendimiento, eficiencia y medición. La evidencia muestra que una asignatura como Gestión Personal, orientada al desarrollo socioemocional puede sostener altos niveles de aprobación y aportar a la adaptación universitaria. No obstante, su valor principal no reside solo en los porcentajes, sino en la posibilidad de comprender el aprendizaje como un proceso emocional, relacional y contextual.

Avanzar hacia un currículo humanizado exige convertir la empatía en diseño pedagógico: objetivos claros, evaluación formativa, retroalimentación respetuosa, acompañamiento temprano y análisis sistemático de evidencias. Así, la gestión socioemocional deja de ser un complemento y se transforma en una condición para una educación superior más inclusiva, justa y sostenible.

Bibliografía

Bisquerra Alzina R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21* (1), 7-43.

Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, *82* (1), 405-432.

Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
Mayer J.D., Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
Noddings N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley (CA): University of California Press.
Succi C., Canovi M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability. *Studies in Higher Education*, *45* (9), 1834-1847. https://doi.org/10.1080/03075079.-2019.1585420
Universidad Viña del Mar. (2015). *Formación Inicial: Unidad de Formación Integral, Dirección de Formación Integral*. Documento institucional.
Universidad Viña del Mar. (2024). *Marco de Competencias Genéricas UVM*. Vicerrectoría Académica, Dirección General de Docencia. Documento institucional.
Universidad Viña del Mar. (2025). *Datos institucionales de aprobación y reprobación de la asignatura Gestión Personal, 2020-2025*. Documento interno.
Villarroel V., Bruna D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior. *Psicoperspectivas*, *13* (1), 22-34.

IV.7

Cura, lavoro e dignità: una lettura pedagogica delle relazioni nei contesti professionali

Gennaro Balzano
Professore Associato
Università degli Studi di Messina - gbalzano@unime.it

Introduzione

Nel quadro delle trasformazioni contemporanee del lavoro, segnate da processi di intensificazione performativa, precarizzazione e progressiva rarefazione delle dimensioni relazionali, la qualità delle interazioni professionali emerge come nodo cruciale non solo organizzativo, ma eminentemente pedagogico. Il lavoro non rappresenta soltanto una dimensione economica o produttiva dell'esistenza umana, ma costituisce uno dei principali luoghi pedagogici della contemporaneità.

Nei contesti professionali, infatti, non si producono esclusivamente beni, servizi o prestazioni. Si producono significati, identità, appartenenze, forme di riconoscimento, modalità di stare con gli altri e di percepire sé stessi. In altri termini, il lavoro agisce costantemente sui processi di soggettivazione delle persone (Balzano, 2022, p. 92).

Per questa ragione, parlare oggi di lavoro significa inevitabilmente parlare anche di relazione, di formazione e di dignità.

Tale riflessione si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica che interpreta i contesti professionali come ambienti implicitamente educativi, nei quali prendono forma dinamiche capaci tanto di emancipare quanto di marginalizzare, tanto di valorizzare quanto di impoverire l'esperienza umana.

1. Trasformazioni e contesti nuovi

Rilevante è il quadro storico e culturale entro cui oggi il lavoro si trasforma. La contemporaneità è caratterizzata da mutamenti profondi, come digitalizzazione, accelerazione tecnologica, intelligenza artificiale, precarizzazione diffusa, intensificazione performativa, frammentazione dei legami sociali, crescente individualizzazione delle responsabilità e crisi delle appartenenze collettive. Tali trasformazioni hanno inciso non soltanto sulle strutture economiche, ma anche sulla qualità antropologica delle relazioni professionali. Utile sottolineare come il lavoro contemporaneo sia attraversato da nuove forme di disumanizzazione, standardizzazione e subordinazione, generate anche dalla pervasività della tecnica e dalla progressiva riduzione della persona a funzione produttiva, ad unità di produzione. Questo passaggio è estremamente significativo perché obbliga a superare una concezione neutrale del lavoro. Il lavoro, infatti, non è mai neutrale; produce effetti educativi profondi, poiché plasma identità, orienta visioni del mondo, genera rappresentazioni del valore personale, costruisce gerarchie simboliche, definisce chi è visibile e chi è invisibile, stabilisce quali fragilità siano accettabili e quali debbano essere nascoste. In questo senso, ogni ambiente professionale possiede una propria pedagogia implicita.

Le organizzazioni educano continuamente attraverso i linguaggi che utilizzano, i dispositivi valutativi, la gestione del potere, le modalità comunicative, la distribuzione della parola, le pratiche di ascolto, le forme di leadership e il modo in cui vengono trattati errore, vulnerabilità e conflitto.

È qui che emerge con forza la rilevanza pedagogica della relazione professionale. La relazione non rappresenta semplicemente una *competenza trasversale*, come spesso viene banalmente definita nei linguaggi manageriali contemporanei. Essa costituisce piuttosto il dispositivo attraverso cui i contesti lavorativi producono inclusione o esclusione, benessere o sofferenza, riconoscimento oppure marginalizzazione.

2. Cura, dignità e riconoscimento

Appare quantomai necessario – alla luce di quanto affermato – riportare al centro della riflessione pedagogica tre categorie fondamentali: *cura*, *dignità* e *riconoscimento*. Il quadro teorico si colloca proprio all'intersezione tra pedagogia del lavoro, pedagogia della relazione e etica della cura, valorizzando in particolare il contributo di Freire (1964) in merito all'educazione non op-

pressiva, la riflessione di Mortari (2015, 2022) sulla cura come postura educativa fondamentale e la teoria del riconoscimento di Honneth (1995) come chiave interpretativa delle dinamiche di dignità nei contesti sociali. Ne emerge una concezione della relazione professionale come spazio di resistenza pedagogica, nel quale la cura si configura come pratica capace di contrastare processi di disumanizzazione e di promuovere forme di riconoscimento reciproco.

Giova far riferimento alla struttura delle categorie su cui si fonda la pedagogia del lavoro (Balzano, 2023, pp. 65-95). La *dignità* viene presentata come una delle categorie identitarie fondamentali insieme a *relazionalità*, *responsabilità* e *cura*. È estremamente importante questa connessione teorica. Molto spesso, infatti, il dibattito sul lavoro contemporaneo tende a concentrarsi quasi esclusivamente sugli aspetti economici, contrattuali o organizzativi. Tutto ciò è certamente fondamentale, ma rischia di lasciare sullo sfondo una questione decisiva: cosa accade alla persona dentro i contesti professionali? Ma non si tratta dell'unica domanda. Che tipo di esperienza umana producono oggi le organizzazioni? Quali forme di soggettività generano? Quali modalità relazionali legittimano? Quali vulnerabilità consentono di esprimere? Quali invece reprimono?

Sono interrogativi profondamente pedagogici e urgenti. Perché uno degli aspetti più evidenti della contemporaneità è proprio la progressiva rarefazione delle dimensioni relazionali del lavoro.

In numerosi contesti professionali si assiste a isolamento, ipercompetizione, burocratizzazione, impoverimento del dialogo, accelerazione permanente, individualizzazione delle responsabilità e perdita degli spazi riflessivi. In alcuni casi, persino la sofferenza viene privatizzata. Le difficoltà relazionali, il burnout, il disagio professionale o la fatica emotiva vengono interpretati come problemi individuali di adattamento, anziché come espressioni di modelli organizzativi problematici. È qui che la pedagogia può offrire uno sguardo differente.

Può aiutare a comprendere che il benessere professionale non dipende esclusivamente dall'efficienza dei sistemi, ma anche dalla qualità educativa e relazionale dei contesti. Esiste il rischio che le organizzazioni si trasformino in *macchine burocratiche e tecnocratiche* fondate prevalentemente su logiche di efficienza e rendimento. Ospedali, università, imprese, servizi sociali, amministrazioni pubbliche e organizzazioni private appaiono oggi attraversati da tensioni molto simili. Da un lato si richiede efficienza, dall'altro emerge un crescente bisogno di riconoscimento umano; da un lato dominano perfor-

mance, rapidità, adattabilità, dall'altro le persone continuano ad avere bisogno di ascolto, reciprocità, appartenenza e dignità.

È proprio all'interno di questa tensione che la categoria della *cura* assume una straordinaria rilevanza pedagogica. Non come semplice disposizione affettiva o atteggiamento emotivo individuale. Al contrario, essa è struttura relazionale e ontologica che fonda la convivenza educativa (Mortari, 2015). Questa formulazione è estremamente densa di significato. Significa, appunto, che la cura non costituisce un elemento accessorio delle relazioni professionali. Non è un *surplus etico*. Non è un atteggiamento opzionale. La cura rappresenta piuttosto la condizione stessa della possibilità educativa della relazione. *Prendersi cura* significa creare condizioni affinché l'altro possa prendere parola, sentirsi riconosciuto, partecipare, sviluppare capacità, abitare responsabilmente il proprio ruolo, non essere ridotto a funzione impersonale.

In questo senso, la cura assume anche una dimensione *politica*. Non in senso partitico, naturalmente, ma nel senso più profondo del termine, come costruzione di condizioni di giustizia relazionale. Diviene allora pratica capace di contrastare processi di invisibilizzazione e impoverimento simbolico.

Spesso la cura viene ridotta a prestazione tecnica, invece di essere interpretata come processo educativo, culturale e relazionale. Questo passaggio – secondo chi scrive – assume particolare importanza nel nostro tempo.

Viviamo, infatti, una fase storica in cui la tecnica tende progressivamente a occupare tutto lo spazio dell'esperienza professionale. Le organizzazioni contemporanee misurano, monitorano, classificano, valutano continuamente. Eppure, proprio mentre aumentano strumenti di controllo e procedure di valutazione, sembra diminuire la qualità dell'ascolto reciproco. Paradossalmente, crescono le connessioni ma si indeboliscono le relazioni. Per questa ragione, parlare oggi di cura significa anche introdurre un elemento critico nei confronti delle logiche organizzative dominanti. La cura interrompe la razionalità puramente performativa. Ricorda che la persona non coincide mai integralmente con la funzione che esercita. Ricorda che ogni persona consta di vulnerabilità, limiti, bisogni relazionali e dimensioni emotive che nessun dispositivo tecnico può eliminare.

Ma la cura, in prospettiva pedagogica, non si limita a proteggere la *fragilità*. Essa è anche profondamente generativa. Genera appartenenza, fiducia, responsabilità reciproca, possibilità di partecipazione. Vi è, dunque, la necessità di promuovere ambienti professionali fondati sulla relazionalità, sul benessere e sulla valorizzazione della persona. Questo un punto è centrale. Perché oggi il rischio maggiore non è soltanto la *precarietà economica*. È anche la *precarietà*

relazionale. Molti ambienti professionali appaiono incapaci di costruire legami significativi. E quando il legame si indebolisce, aumenta inevitabilmente la percezione di isolamento, sostituibilità e insignificanza.

La *dignità*, invece, si costruisce precisamente dentro il riconoscimento reciproco. Si costruisce quando le persone percepiscono che la propria presenza conta. Che la propria voce ha valore. Che il proprio contributo viene riconosciuto. Per questa ragione, è opportuno che la formazione professionale contemporanea debba essere profondamente ripensata. Non basta formare lavoratori tecnicamente competenti. Occorre formare professionisti capaci di abitare la complessità relazionale, ascoltare, collaborare, gestire conflitti, costruire mediazioni, riconoscere vulnerabilità e esercitare responsabilmente il potere organizzativo.

In questo senso, le (cosiddette) competenze relazionali non sono competenze marginali, ma democratiche. Sono competenze che riguardano la qualità stessa della convivenza professionale.

Passaggio non marginale è la rilevazione di una ulteriore necessità, quella di una visione ecologica e sistemica del lavoro contemporaneo, capace di valorizzare la dimensione umana all'interno dei processi tecnologici e organizzativi. Anche questo elemento appare decisivo. Oggi l'intelligenza artificiale e la digitalizzazione stanno ridefinendo profondamente i contesti lavorativi.

Ma il problema non è la tecnologia in sé. Il problema riguarda il *modello antropologico che orienta l'uso della tecnologia*. Se la tecnica diventa strumento per aumentare esclusivamente controllo, prestazione e competitività, il rischio di disumanizzazione cresce inevitabilmente. Se invece la tecnologia viene inserita dentro una cultura della cura e del riconoscimento, allora può persino favorire nuove possibilità di partecipazione e collaborazione. La questione, dunque, *non è tecnica. È pedagogica*. Riguarda il tipo di umanità che desideriamo costruire nei contesti professionali. Ed è qui che la pedagogia del lavoro assume una funzione critica fondamentale. Essa ci ricorda che il lavoro non riguarda soltanto il *fare*. Riguarda il *diventare*. Ogni esperienza lavorativa contribuisce infatti a formare modi di pensare, di relazionarsi, di percepire sé stessi e gli altri. Per questa ragione, le organizzazioni contemporanee dovrebbero interrogarsi non soltanto su quanto producono, ma anche su quale esperienza umana generano. Generano paura oppure fiducia? Competizione oppure cooperazione? Silenzio oppure partecipazione? Adattamento passivo oppure responsabilità critica? Sono queste le domande che una lettura pedagogica del lavoro ci invita a porre e alle quali dobbiamo provare a dare risposta. Oltre qualche passaggio utopico, la pedagogia è scienza del possibile, dunque, siamo

anche in parte votati all'utopia possibile, per dare sostanza ad un possibile e differente futuro.

3. Conclusioni

Oggi il lavoro rappresenta uno dei principali luoghi nei quali si gioca la qualità democratica delle nostre società. Quando i contesti professionali diventano ambienti disumanizzanti, anche il tessuto sociale tende progressivamente a impoverirsi. Quando invece il lavoro riesce ancora a configurarsi come spazio di riconoscimento, partecipazione e responsabilità condivisa, allora esso continua a svolgere una funzione autenticamente educativa e democratica.

Per questo motivo la categoria della *cura* deve essere riposizionata al centro della riflessione pedagogica contemporanea. Non come retorica del benessere organizzativo. Non come formula comunicativa. Non come semplice dispositivo motivazionale. Ma come principio generativo di dignità.

In conclusione, la vera sfida del nostro tempo non consiste semplicemente nel rendere il lavoro più efficiente.

La vera sfida consiste nel renderlo più umano. E forse oggi la pedagogia può offrire proprio questo contributo: ricordare che ogni organizzazione, prima ancora di essere sistema produttivo, è sempre esperienza relazionale, culturale e profondamente umana.

Bibliografia

Balzano G. (2022). Transizioni, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro. *Studium Educationis, 23* (2), 91-97.

Balzano G. (2023). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Freire P. (1974). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.

Honneth A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mortari L. (2022). *La pratica dell'aver cura*. Torino: Pearson.

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

IV.8
Pedagogie della resistenza relazionale: educare all'empatia contro odio ed esclusione

Vito Balzano
Professore Associato
Università degli Studi di Bari Aldo Moro - vito.balzano@uniba.it

Introduzione

Negli ultimi anni gli spazi educativi sono attraversati da forme di ostilità simbolica, polarizzazione e impoverimento dei legami. I discorsi d'odio, soprattutto negli ambienti digitali, non si limitano a esprimere opinioni aggressive: orientano lo sguardo, stabiliscono chi merita ascolto e chi può essere ignorato, rendono abituali parole e gesti che sottraggono dignità all'altro. La violenza, dunque, non coincide solo con l'atto coercitivo; può agire attraverso l'invisibilizzazione, la svalutazione e le cornici che fanno apparire alcune vite meno degne di attenzione e partecipazione (Butler, 2009).

Il punto da cui muove questo contributo è che l'odio non sia soltanto qualcosa da condannare o reprimere: è anche elemento che si apprende. Proprio per questo riguarda la pedagogia. Attraverso un percorso teorico-argomentativo, al crocevia tra pedagogia critica, pedagogia sociale e pedagogia della cura, rileggiamo odio ed esclusione come esiti di una crisi del riconoscimento reciproco, proponendo il costrutto di *"resistenza relazionale"* per indicare un agire educativo che non si esaurisce nella risposta all'episodio discriminatorio, ma interviene sulle condizioni che lo rendono possibile. Resistere significa costruire relazioni nelle quali *ascolto, cura, reciprocità* e *responsabilità* diventino esperienza concreta.

1. Quando l'odio educa?

Affermare che l'*odio educa* può suonare provocatorio. Eppure l'odio produce apprendimenti: suggerisce da chi tenersi lontani, insegna a diffidare della dif-

ferenza, offre spiegazioni semplici a realtà complesse. Nel tempo, consolida un lessico e un immaginario in cui il campo sociale viene diviso tra appartenenze considerate legittime e presenze percepite come estranee, irrilevanti o minacciose. Per questa ragione non basta affrontarlo soltanto sul piano morale, giuridico o comunicativo. Le sanzioni sono necessarie, ma intervengono quando un processo di formazione dello sguardo e del giudizio è spesso già avvenuto.

Una lettura pedagogica porta l'attenzione su ciò che precede il gesto esplicito: le abitudini linguistiche, le rappresentazioni stereotipiche, le omissioni e le gerarchie che diventano normali senza quasi essere discusse. L'esclusione comincia molto prima dell'espulsione materiale. Comincia quando la singolarità di una persona viene compressa in un'etichetta, quando la sua parola è considerata meno credibile, quando la sua presenza non modifica in alcun modo lo spazio comune. In tali condizioni l'altro rimane visibile, ma non è davvero riconosciuto come interlocutore.

La pedagogia è chiamata, allora, a un compito duplice: rendere leggibili i dispositivi culturali che alimentano la *disumanizzazione* e, insieme, offrire esperienze capaci di interromperli. Freire (1970) ha mostrato che l'educazione non è mai neutrale, perché può adattare i soggetti all'ordine esistente oppure aiutarli a nominarlo e trasformarlo. Nella stessa direzione, hooks (1994) riconosce nell'aula uno *spazio* nel quale parola, partecipazione e differenze possono mettere in discussione gerarchie presentate come naturali. Una pedagogia della resistenza, perciò, non arriva soltanto dopo l'odio: prova ad agire prima, sulle *condizioni relazionali* e *simboliche* che lo rendono apprendibile, ripetibile e infine tollerabile.

2. Riconoscere l'altro per resistere nella relazione

La teoria del riconoscimento aiuta a comprendere perché l'esclusione lasci conseguenze così profonde. Per Honneth (1995), l'*identità personale* prende forma dentro relazioni nelle quali il soggetto può fare esperienza di essere accolto, rispettato e socialmente stimato. Il misconoscimento, quindi, non è un'offesa che resta all'esterno della persona. Incide sulla fiducia in sé, sul rispetto di sé e sulla percezione del proprio valore; restringe, talvolta, persino la possibilità di prendere parola e immaginarsi parte della vita comune. Umiliazione, negazione dei diritti e svalutazione sociale sono ferite morali proprio perché toccano i processi attraverso i quali si diventa soggetti.

Riconoscere non equivale a concedere benevolmente uno spazio a chi ne sa-

rebbe privo. Il riconoscimento riguarda la qualità delle *relazioni* e le condizioni istituzionali che permettono a ciascuno di partecipare alla definizione del mondo condiviso. Taylor (1994) ha insistito sul nesso tra *identità, differenza* e *legittimità pubblica*. Sul terreno educativo, ciò obbliga a domandarsi non soltanto chi sia formalmente ammesso, ma chi possa parlare, essere creduto e incidere sull'esperienza. Un contesto è inclusivo quando la presenza dell'altro non è solo tollerata, ma modifica il modo in cui quello spazio viene abitato.

È a questo livello che nasce la proposta di una "*resistenza relazionale*", ovvero l'idea secondo la quale non si intende una generica disposizione alla cordialità, né il tentativo di attenuare ogni conflitto. La relazione educativa non è uno spazio pacificato: è attraversata da *differenze, asimmetrie, incomprensioni* e *tensioni*. La resistenza consiste nel non lasciare che tali tensioni si traducano automaticamente in svalutazione o inimicizia. Significa tenere aperto uno spazio nel quale l'altro possa continuare a comparire come soggetto, anche quando la sua parola interroga, disturba o mette in discussione le nostre categorie.

La *relazione*, allora, non è il semplice canale attraverso cui transitano contenuti già definiti; è uno dei luoghi in cui si imparano le forme della convivenza. Ascoltare senza anticipare la risposta, attendere la parola di chi fatica a prenderla, argomentare senza umiliare, assumere la responsabilità degli effetti prodotti dalle proprie azioni: sono gesti educativi ordinari, ma anche esercizi concreti di *democrazia*. La pedagogia sociale può contribuire a progettarli collegando soggetti, istituzioni e territori e facendo sì che l'inclusione non rimanga una formula normativa, ma si traduca in appartenenza, partecipazione e possibilità di incidere sulla vita comune (Balzano, 2025).

3. Cura ed empatia oltre la retorica

La *cura* offre alla *resistenza relazionale* un primo orientamento: l'etica della cura ha messo in discussione l'idea di un soggetto autosufficiente, ricordando che ogni vita dipende da altre vite e prende forma dentro reti di interdipendenza (Held, 2006; Noddings, 1984). In educazione, aver cura vuol dire prestare attenzione alla situazione concreta dell'altro, ai suoi bisogni ma anche alle sue possibilità. Non significa sostituirsi a lui, proteggerlo da ogni fatica o decidere al suo posto. Una cura propriamente pedagogica sostiene la capacità di *comprendere, scegliere* e *partecipare*; accompagna senza appropriarsi del percorso altrui (Mortari, 2006).

Questo passaggio è rilevante in una cultura che celebra prestazione, efficienza

e autonomia e tende a leggere la fragilità come insufficienza individuale. Quando la *vulnerabilità* viene rimossa, chi non corrisponde agli standard dominanti rischia di apparire come peso o scarto. La cura resiste a tale logica perché rende visibile ciò che accomuna le esistenze: il bisogno di altri, l'esposizione alla ferita, i momenti in cui non si è pienamente autonomi. Il suo significato non è, quindi, soltanto privato: riguarda il modo in cui le istituzioni organizzano i tempi, distribuiscono opportunità e rendono abitabili gli spazi educativi.

Anche l'*empatia*, tuttavia, va sottratta a una lettura troppo semplicistica. Ridurla al "mettersi nei panni dell'altro" può essere fuorviante, perché rischia di trasformare l'esperienza altrui in una proiezione della nostra. L'altro non coincide con ciò che immaginiamo proveremmo al suo posto. In senso pedagogico, l'empatia richiede piuttosto decentramento, ascolto e disponibilità a correggere le proprie interpretazioni. È una *competenza critica, culturalmente mediata* e *socialmente apprendibile*. Non elimina la distanza tra le persone, né pretende una comprensione totale; consente però di abitare quella distanza senza farne un alibi per l'indifferenza.

Nussbaum (2010) attribuisce all'immaginazione narrativa un ruolo decisivo nella formazione democratica, perché avvicina a vite diverse dalla propria e ne rende percepibili bisogni e vulnerabilità. Questo movimento, però, non nasce spontaneamente. L'empatia può essere selettiva e attivarsi soprattutto verso chi ci somiglia. Per acquistare valore educativo deve accompagnarsi al riconoscimento dei diritti, alla lettura critica delle disuguaglianze e all'assunzione di responsabilità. Solo così può contrastare la gerarchizzazione delle vite, anziché riprodurla in forme più rassicuranti.

Il *dialogo riflessivo*, le *narrazioni autobiografiche*, l'analisi dei *linguaggi mediali*, il *lavoro cooperativo* e le esperienze di *partecipazione comunitaria* offrono occasioni concrete per esercitare tale postura. Non si tratta di aggiungere un'attività occasionale dedicata all'empatia, ma di interrogare il modo in cui si insegna, si valuta, si distribuisce la parola e si affronta il conflitto. Scuola, università e servizi educativi possono diventare laboratori di *prossimità critica* quando consentono a voci differenti di incontrarsi senza essere ricondotte a una falsa uniformità.

4. Conclusioni

Da queste considerazioni emerge una tesi: la *sostenibilità pedagogica* non riguarda soltanto la durata o l'efficienza dei sistemi formativi, ma la capacità di

non consumare le relazioni su cui si reggono. Un ambiente educativo è sostenibile quando non produce invisibilità, non chiede ai soggetti più vulnerabili di adattarsi in silenzio e non confonde l'inclusione con la sola presenza fisica. Lo è quando genera *fiducia, parola, appartenenza* e *responsabilità condivisa*. *Relazione, cura* ed *empatia* non sono un'aggiunta "morbida" al lavoro educativo: ne definiscono la qualità democratica.

Il costrutto di *resistenza relazionale* permette di leggere il contrasto all'odio come un compito insieme critico e generativo: *critico*, perché rende visibili i meccanismi che svalutano, semplificano ed escludono; *generativo*, perché non si limita a dire che cosa rifiutare, ma prova a costruire modi diversi di stare con gli altri. Resistere significa, in definitiva, fare in modo che l'altro possa essere visto, ascoltato e riconosciuto nella concretezza delle pratiche quotidiane. In un tempo segnato dalla frammentazione dei legami, la *relazione educativa* conserva così una forza politica essenziale: può diventare uno spazio nel quale la convivenza democratica non sia soltanto dichiarata, ma imparata e vissuta.

Bibliografia

Balzano V. (2025). *Pedagogia sociale. Teorie, contesti e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Butler J. (2009). *Frames of war. When is life grievable?* London-New York: Verso.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Held V. (2006). *The ethics of care. Personal, political, and global*. Oxford: Oxford University Press.

Honneth A. (1995). *The struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.

hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York-London: Routledge.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Noddings N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Nussbaum M.C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton (NJ): Princeton University Press.

Taylor C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism. Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton (NJ): Princeton University Press.

IV.9
Cura come relazione: pratiche pedagogiche tra ascolto, empatia e trasformazione*

Tiziana Chiappelli
Ricercatrice
Università di Siena - tiziana.chiappelli@unisi.it

Sabina Leoncini
Docente a contratto
Università di Siena - sabina.leoncini@unisi.it

Introduzione

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, il tema della cura ha assunto una crescente rilevanza quale categoria interpretativa capace di orientare la riflessione educativa e le pratiche professionali in contesti caratterizzati da crescente complessità sociale, fragilità diffuse e pressioni performative. La cura, infatti, non può essere ridotta a una dimensione esclusivamente assistenziale o a un insieme di azioni rivolte al soddisfacimento di bisogni immediati, ma si configura come una postura esistenziale e relazionale che attraversa i processi educativi, le organizzazioni e i contesti di vita.

La prospettiva pedagogica considera la cura come una modalità di essere nel mondo fondata sul riconoscimento dell'altro nella sua unicità e vulnerabilità. La cura assume, dunque, il carattere di una pratica sociale e politica orientata alla costruzione di relazioni inclusive, partecipative e fondate sul riconoscimento reciproco. Tale visione richiama una concezione dell'essere umano come soggetto intrinsecamente relazionale, la cui crescita si realizza all'interno di reti di interdipendenza e di significati condivisi. In questo senso, educare significa

* Pur essendo il contributo il risultato di un lavoro condiviso, l'Introduzione e il paragrafo 1 sono da attribuire a Sabina Leoncini, mentre il paragrafo 2 e le Conclusioni a Tiziana Chiappelli.

anzitutto costruire contesti nei quali possano svilupparsi relazioni autentiche, dialogiche e trasformative.

L'obiettivo del presente contributo è approfondire il significato della cura come pratica relazionale, pedagogica e politica, evidenziandone il ruolo nei processi educativi e nei contesti professionali, con particolare attenzione agli ambienti sanitari. Verranno inoltre analizzate alcune pratiche riflessive e dialogiche in grado di promuovere benessere, consapevolezza critica e trasformazione personale e collettiva.

1. La cura come pratica relazionale e pedagogica

La cura rappresenta una dimensione costitutiva dell'esperienza umana. Secondo Mayeroff (1971), prendersi cura di qualcuno significa favorirne la crescita e la realizzazione, in un processo che coinvolge simultaneamente chi cura e chi è curato. La relazione di cura non si configura dunque come un rapporto unidirezionale, ma come uno spazio di reciprocità, nel quale entrambi i soggetti sono chiamati a trasformarsi.

Anche Mortari (2022) sottolinea come la pratica dell'aver cura costituisca il nucleo originario dell'agire educativo. La cura implica attenzione, presenza, ascolto e responsabilità nei confronti dell'altro, richiedendo la capacità di sospendere il giudizio e di accogliere la complessità delle esperienze individuali. In questa prospettiva, la dimensione educativa non coincide esclusivamente con la trasmissione di conoscenze, ma riguarda la creazione di condizioni favorevoli allo sviluppo umano, in continuità con l'etica della cura elaborata da Noddings (2013) e Tronto (1993), che interpreta la cura come fondamento delle relazioni educative e della responsabilità democratica.

Le teorie socio-costruttiviste evidenziano ulteriormente il carattere relazionale dell'apprendimento. Vygotskij (1978) ha mostrato come i processi cognitivi si sviluppino attraverso l'interazione sociale e la mediazione culturale. Analogamente, Bruner (1996) sottolinea che l'educazione è sempre situata all'interno di specifiche culture e pratiche condivise, nelle quali i significati vengono negoziati attraverso il dialogo. L'apprendimento si configura pertanto come un processo sociale, nel quale il soggetto costruisce conoscenze e competenze grazie alla partecipazione a comunità di pratica e all'interazione con gli altri.

La cura, pertanto, non può essere interpretata come una competenza individuale isolata, ma deve essere compresa all'interno di sistemi relazionali, or-

ganizzativi e istituzionali. Le istituzioni educative e formative sono chiamate a promuovere culture professionali orientate alla collaborazione, alla partecipazione e al riconoscimento reciproco. In assenza di tali condizioni, il rischio è che la responsabilità della cura venga delegata esclusivamente ai singoli professionisti, generando fenomeni di sovraccarico emotivo, isolamento professionale e impoverimento relazionale.

L'empatia costituisce uno degli elementi fondamentali della relazione di cura. Gli studi sull'intelligenza emotiva evidenziano come la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le emozioni proprie e altrui rappresenti una competenza essenziale nei contesti educativi e professionali (Goleman, 1995). Le ricerche neuroscientifiche hanno inoltre dimostrato l'intreccio profondo tra processi cognitivi ed emozionali, superando la tradizionale dicotomia tra ragione ed emozione (Damasio, 1999). L'agire educativo richiede pertanto un equilibrio dinamico tra competenze tecniche, consapevolezza emotiva e capacità riflessiva.

2. Dialogo, riflessività e trasformazione nei contesti educativi e sanitari

La comunicazione dialogica rappresenta uno dei principali dispositivi pedagogici attraverso cui la cura può assumere una funzione trasformativa. Il dialogo, infatti, non si limita allo scambio di informazioni, ma costituisce un processo di costruzione condivisa di significati e di riconoscimento reciproco. La pedagogia critica di Freire (1970) attribuisce al dialogo una valenza emancipativa, in quanto consente ai soggetti di sviluppare consapevolezza critica rispetto alle condizioni sociali e culturali che influenzano la loro esistenza. Attraverso il dialogo, educatori ed educandi diventano co-costruttori del sapere, superando relazioni gerarchiche e oppressive.

La riflessione di Habermas (1981) offre ulteriori elementi per comprendere la natura pedagogica della cura. Nella teoria dell'agire comunicativo, l'autore individua nella comunicazione orientata all'intesa il fondamento delle relazioni sociali democratiche. L'agire comunicativo si distingue dall'agire strumentale poiché non è finalizzato esclusivamente al raggiungimento di obiettivi predeterminati, ma alla costruzione condivisa di significati attraverso processi dialogici basati sul riconoscimento reciproco. In ambito educativo, tale prospettiva suggerisce la necessità di promuovere contesti nei quali i soggetti possano partecipare attivamente ai processi decisionali, esprimere i propri bisogni e contribuire alla definizione delle pratiche che li riguardano.

La cura, letta in chiave habermasiana, assume quindi una forte valenza etica e politica. Essa non consiste soltanto nel rispondere ai bisogni dell'altro, ma implica la costruzione di spazi comunicativi inclusivi, capaci di contrastare asimmetrie di potere e forme di esclusione. L'ascolto autentico e il dialogo diventano così strumenti privilegiati per favorire processi di emancipazione e di partecipazione attiva, elementi indispensabili sia nei contesti educativi sia nei servizi alla persona.

In una prospettiva analoga, la teoria dell'apprendimento dialogico elaborata da Flecha (2000), successivamente tradotta nelle Successful Educational Actions attraverso il progetto europeo INCLUD-ED (Flecha (Ed.), 2015), evidenzia come la partecipazione attiva e il riconoscimento delle diverse forme di sapere possano favorire processi di inclusione e trasformazione sociale. In tal senso, la cura assume una dimensione politica, poiché contribuisce a contrastare dinamiche di esclusione e disuguaglianza. Nei contesti delle professioni di cura, la qualità della relazione educativa e terapeutica rappresenta un elemento determinante dei processi di accompagnamento, di benessere e di sviluppo della persona (Marone, 2014).

Tali considerazioni assumono particolare rilevanza nei contesti sanitari, caratterizzati da elevata complessità organizzativa e da un crescente rischio di depersonalizzazione delle relazioni di cura. L'evoluzione tecnologica e l'accento posto sull'efficienza e sulla performance rendono necessario ripensare i modelli organizzativi affinché la dimensione umana della cura non venga marginalizzata.

Un approccio fondato sull'agire comunicativo consente di riconoscere il paziente come soggetto competente, portatore di esperienze, saperi e significati che devono essere accolti e valorizzati all'interno del percorso di cura. La relazione terapeutica si configura pertanto come un processo di co-costruzione nel quale professionisti e utenti partecipano attivamente alla definizione degli obiettivi e delle strategie di intervento.

Integrare competenze tecniche e sensibilità relazionale significa riconoscere la centralità della persona nella sua globalità. Ciò richiede non soltanto la formazione dei professionisti sul piano comunicativo ed emotivo, ma anche la costruzione di organizzazioni capaci di sostenere pratiche collaborative, spazi riflessivi e processi di supervisione.

In questo quadro, le pratiche autobiografiche e narrative assumono una funzione particolarmente significativa. La narrazione di sé favorisce processi di attribuzione di senso, di elaborazione dell'esperienza e di costruzione identitaria. Attraverso il racconto, le persone possono rileggere criticamente la propria sto-

ria, riconoscere le risorse personali e sviluppare nuove possibilità di azione. La riflessività diventa così uno strumento essenziale per promuovere benessere individuale e professionale lungo tutto l'arco della vita.

Anche il pensiero laterale, inteso come capacità di esplorare prospettive alternative e di superare schemi interpretativi rigidi, può contribuire a sostenere pratiche di cura innovative e maggiormente rispondenti alla complessità delle situazioni educative e assistenziali (De Bono, 1967). La possibilità di adottare punti di vista differenti favorisce infatti la ricerca di soluzioni creative e la costruzione di risposte educative più flessibili e personalizzate.

3. Conclusioni

La cura emerge come una categoria centrale per ripensare l'educazione e le pratiche professionali contemporanee. Lungi dall'essere un atto individuale o esclusivamente assistenziale, essa si configura come una pratica relazionale, sistemica e trasformativa, fondata sull'ascolto, sull'empatia e sul riconoscimento dell'interdipendenza che caratterizza la condizione umana.

Promuovere una cultura della cura significa valorizzare il dialogo, la riflessività e la partecipazione, costruendo contesti educativi e organizzativi capaci di sostenere relazioni autentiche e non oppressive. In particolare, nei contesti sanitari, risulta indispensabile integrare competenze tecniche e sensibilità umana attraverso modelli organizzativi orientati alla collaborazione e al benessere dei professionisti e delle persone assistite.

In una società attraversata da vulnerabilità, frammentazione e crescenti richieste di prestazione, la cura si conferma non soltanto come risposta ai bisogni, ma come pratica generativa in grado di favorire processi di trasformazione personale, sociale e istituzionale. Assumere la cura come paradigma pedagogico significa, in ultima analisi, riconoscere il valore delle relazioni come fondamento dell'esperienza educativa e come risorsa imprescindibile per la costruzione di comunità più giuste, inclusive e solidali. La cura può essere quindi interpretata come una pratica pedagogica di resistenza capace di contrastare logiche di esclusione, individualismo e performatività che attraversano le società contemporanee.

Bibliografia

Bruner J. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
Damasio A.R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. San Diego: Harcourt Brace.
De Bono E. (1967). *New think: The use of lateral thinking*. New York: Basic Books.
Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham: Rowman & Littlefield.
Flecha R. (Ed.). (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Berlin: Springer.
Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Sao Paulo: Paz y Terra.
Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
Habermas J. (1981). *The theory of communicative action* (Vol. 1). Boston: Beacon Press.
Marone F. (2014). *Le relazioni che curano: Percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Mayeroff M. (1971). *On caring*. New York: Harper & Row.
Mikulincer M., Shaver P.R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.
Mortari L. (2022). *La pratica dell'aver cura*. Torino: Pearson.
Noddings N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
Tronto J.C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Milton Park: Routledge.

IV.10
Dialogo e corresponsabilità per costruire la fraternità nel percorso educativo dei ragazzi/e scout di 16-20/21 anni

Paola Dal Toso
Professoressa Associata
Università degli Studi di Verona - paola.daltoso@univr.it

Introduzione

Il percorso che l'AGESCI (Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani) rivolge ai giovani scout di 16-20/21 anni, rover e scolte, è una proposta educativa integrale, finalizzata a formare persone autonome, capaci di dialogo e corresponsabilità, orientate al bene comune.

Riuniti in gruppo di circa 12-20, i rover e scolte costituiscono una comunità in cui imparano a stare insieme in modo responsabile, costruire relazioni significative (che favoriscono ascolto, confronto, dialogo, corresponsabilità), prendere decisioni condivise. La partecipazione attiva di ciascun membro alla vita del gruppo implica il coinvolgimento personale, il sentirsi responsabilmente parte di essa, il contribuire alle scelte comunitarie.

Obiettivo del cammino proposto ai giovani scout consiste nell'accompagnare ogni singolo a sviluppare la propria identità, maturare autonomia di pensiero, assumere un ruolo preciso, comprendere che l'impegno personale e l'assunzione di responsabilità sono indispensabili per la crescita dell'intera comunità. È implicito un legame tra libertà individuale e responsabilità collettiva, in una circolarità virtuosa: io cresco grazie al gruppo e il gruppo cresce grazie al mio contributo.

1. Imparare il dialogo e la corresponsabilità

Nel percorso educativo proposto dall'AGESCI pilastri fondamentali sono il dialogo e la corresponsabilità dei ragazzi/e scout.

Il dialogo autentico non è solo una comunicazione, ma un vero e proprio strumento che permette di esprimere sé stessi, nel rispetto degli altri. Nella vita comunitaria i rover e le scolte imparano l'attitudine al dialogo confrontandosi con punti di vista diversi in modo costruttivo su questioni che non trovano spazio in altri contesti, apprendono come difendere le proprie idee con argomentazioni coerenti e ad accettare o integrare quelle altrui. Sono anche incoraggiati a superare la paura, a raccontare le proprie esperienze, a riflettere su di esse e a condividerle con la comunità, soprattutto in momenti e contesti particolari, quali le uscite e le riunioni serali durante i campi mobili, davanti al fuoco. Sono occasioni che rafforzano il senso di individualità all'interno del gruppo, aiutano a elaborare la propria identità, a riconoscere i propri progressi e a imparare dagli errori.

Inoltre, «La comunità è un luogo dove tutti possono esprimersi, dove si impara ad accettare e rispettare il punto di vista dell'altro e a prendere le decisioni che riguardano tutti, insieme e in maniera democratica e responsabile» (Agesci, 2024, p. 22). Nel gruppo le decisioni maturano attraverso momenti di confronto, in cui ciascuno è chiamato a portare il proprio punto di vista, ad ascoltare quello degli altri, a cercare soluzioni condivise. Così si impara a discutere e scegliere: non si tratta di arrivare a decisioni a maggioranza, ma di ricercare il consenso, un accordo raggiunto attraverso un processo che accolga le opinioni di tutti e abbracci i bisogni di ognuno, nella consapevolezza che una sintesi tra istanze diverse può implicare la disponibilità personale a una qualche rinuncia in favore del bene collettivo.

La corresponsabilità implica un'assunzione condivisa di oneri, decisioni e risultati all'interno della comunità, è un passo fondamentale verso l'autonomia adulta. Del resto, uno dei motivi di successo della proposta educativa scout consiste nell'affidare progressivamente responsabilità. In particolare i rover e le scolte la imparano attraverso la partecipazione attiva alle decisioni, nel coinvolgersi attivamente nell'organizzazione e valutazione delle attività e dei progetti (ad esempio, nella scelta della meta di un campo estivo, di un servizio o di un'impresa di comunità). In questo modo, progressivamente sviluppano la capacità di prendere decisioni, di problem solving e di lavorare in team, il che permette di "sentire proprie" le scelte e di impegnarsi con maggiore motivazione. All'interno del gruppo vengono affidati incarichi, sono assegnati ruoli significativi e responsabilità reali riguardanti la gestione di parte della vita di comunità, l'organizzazione di un evento, la guida di un piccolo gruppo per una specifica attività. Ciò incoraggia l'iniziativa, la leadership, la gestione del tempo e delle risorse; consente di sperimentare il successo e l'insuccesso, imparando a

gestire le conseguenze delle proprie azioni. Se un progetto ha successo, il merito è di tutti; quando ci sono difficoltà o fallimenti, la responsabilità è collettiva e si cerca insieme la soluzione o si riflette su cosa non ha funzionato. Queste esperienze contribuiscono a comprendere come le azioni hanno conseguenze, insegnano la padronanza di sé, la resilienza, la capacità di autocritica e la solidarietà all'interno del gruppo. Inoltre, sviluppano lo spirito critico, la capacità di analisi e la tolleranza: esercizio fondamentale per la vita democratica e la risoluzione dei conflitti.

Nel corso dei 3-4 anni di vita di appartenenza al gruppo, la comunità accompagna ogni rover e scolta a imparare a vivere in concreto la corresponsabilità in quanto è chiamato a scegliere personalmente un'esperienza di servizio, nell'ambito dell'associazione o in contesto extra associativo. Questo impegno è maturato attraverso un percorso di discernimento personale e comunitario e porta a scegliere liberamente di dedicarsi con continuità energie e tempo. Tale scelta implica imparare a leggere criticamente la realtà, individuare bisogni, immaginare alternative, progettare e realizzare azioni concrete agendo in modo consapevole a favore degli altri e diventa un atto educativo in sé: forma la persona, allarga il suo sguardo sul mondo, la mette in contatto con realtà e bisogni che altrimenti rimarrebbero invisibili. La dimensione del servizio è costitutiva dell'identità scout, non è intesa come prestazione ma come condivisione, gratuità; in altre parole, è un'esperienza di cittadinanza attiva perché il giovane si sente parte integrante e corresponsabile verso la comunità civile.

2. Per costruire la fraternità

Per l'AGESCI la fraternità è un dono ricevuto, che chiede di essere custodito con responsabilità. Gli educatori scout si impegnano «a formare cittadini del mondo ed operatori di pace, […] affinché il dialogo ed il confronto con ciò che è diverso da noi diventi forza promotrice di fratellanza universale» (Agesci, 1999, p. 5). Ne consegue che educare alla fraternità significa formare soggetti capaci di riconoscere l'altro come fratello, di accogliere le differenze senza annullarle, di costruire convivenza non sull'omologazione ma sul riconoscimento reciproco.

«I rover e le scolte sono chiamati a testimoniare e promuovere il rispetto, l'uguaglianza, l'accoglienza e il servizio ai poveri, alle persone più deboli ed emarginate, facendosi operatori di giustizia e pace, costruttori di dialogo secondo la scelta della nonviolenza, nello stile della fratellanza […] contribuendo alla costruzione del bene comune» (Agesci, 2024, p. 17).

Ciò comporta «sperimentare pratiche di comunicazione nonviolenta, come antidoto ai frequenti linguaggi d'odio così diffusi nella nostra società e come strada per praticare un dialogo autentico nel rispetto della dignità altrui e nella comune ricerca del maggior bene possibile» (Agesci, 2025, p. 32). Il che ha una forte valenza politica, perché si oppone alle logiche dell'esclusione e del conflitto identitario.

Va tenuto presente che l'articolo 4 della Legge scout esprime l'appartenenza alla fraternità mondiale del guidismo e dello scautismo: «La Guida e lo Scout sono amici di tutti e fratelli di ogni altra Guida e Scout». Lo scautismo si incarna in modi diversi nei vari Paesi, vivendo i propri valori nella specificità delle differenti culture. I ragazzi dell'Agesci, nel legame coi loro fratelli in tutto il mondo, vivono la dimensione della fraternità internazionale, che supera le differenze di razza, nazionalità e credo religioso, imparando ad essere cittadini del mondo e operatori di pace. Numerose sono le opportunità per aprirsi a rapporti di amicizia e costruire la fraternità, così che scout e guide possono diventare ambasciatori di pace[2]. In questo senso, il gruppo scout è anche un laboratorio di grande rilevanza per la formazione alla democrazia, all'inclusione e alla responsabilità politica. La cittadinanza attiva implica aver maturato progressivamente la capacità personale di scegliere, l'attenzione alle realtà e ai bisogni del territorio e del mondo, la sensibilità verso la cura e custodia dell'ambiente. E al termine del percorso associativo, grazie anche agli strumenti formativi acquisiti, il giovane dovrebbe essere in grado di assumere piena responsabilità nella comunità civile e responsabilità collettiva.

3. Conclusione

Per l'Agesci, educare significa accompagnare la persona nella costruzione di sé come soggetto libero, responsabile e solidale, capace di abitare il presente con speranza e di costruire con gli altri un futuro degno di questo nome.

La proposta educativa scout è un esempio significativo di pedagogia integrale, capace di tenere insieme dimensione personale e dimensione comunitaria, esperienza concreta e riflessione critica, radici valoriali e apertura al mondo at-

2 Al riguardo si rimanda alla riflessione del fondatore dello scautismo, Baden-Powell, in P. Dal Toso (Ed.), *Ambasciatori di pace "Oltre la guerra" negli scritti di Baden-Powell*, Centro Documentazione Agesci, Vicenza 2002, in https://centrostudiricerche.agesci.it/wp-content/uploads/sites/8/2015/09/Ambasciatori-di-pace.pdf

traverso la promozione del dialogo e della corresponsabilità che generano impegni e azioni concrete.

Contribuire alla formazione di giovani adulti autonomi, critici, capaci di vedere e rispondere ai bisogni del territorio, responsabili nella costruzione di un mondo migliore, in ultima analisi ha anche una forte valenza politica nell'accezione più alta del termine: significa educare alla cittadinanza attiva, al senso civico, alla responsabilità verso il bene comune.

Bibliografia

Agesci (2024). *Regolamento associativo aggiornato al Consiglio generale 2024*. Retrieved May 4, 2026, from https://www.agesci.it/download/statuto_patto_associativo_-e_regolamenti/Regolamento-metodologico-2024.pdf

Agesci (1999). *Patto Associativo*. Retrieved May 4, 2026, from https://www.agesci.it/-download/statuto_patto_associativo_e_regolamenti/Patto-associativo-1999.pdf

Agesci Branca Rover Scolte (2003). *Manuale della Branca Rover e Scolte una strada verso la felicità*, Roma: Nuova Fiordaliso.

Agesci Settore Giustizia, pace, e non violenza, *Artigiani di pace in cammino*, 8 febbraio 2025, Retrieved May 4, 2026, from https://www.agesci.it/download/areametodo/-settori/giustizia_pace_nonviolenza/Artigiani-di-pace-in-cammino.pdf

Bardulla E. (Ed.). (2008). *Scautismo dal passato al futuro*. Roma: Anicia.

Bardulla E. (1989). Lo scautismo: una pedagogia dell'avventura. In R. Massa (Ed.), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 93-117). Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini P. (1957). *Educazione e scautismo*. Bologna: Edizioni Giuseppe Malipiero.

Bertolini P., Pranzini V. (2011). *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scautismo*. Roma: Nuova Fiordaliso.

Dal Toso P. (Ed.). (2002). *Ambasciatori di pace "Oltre la guerra" negli scritti di Baden-Powell*. Vicenza: Centro Documentazione Agesci, Retrieved May 4, 2026, from https://centrostudiricerche.agesci.it/wp-content/uploads/sites/8/2015/09/Ambasciatori-di-pace.pdf

IV.11
Educazione come resistenza: pedagogia della cura e relazioni interspecie

Giulia Donatelli
Pedagogista
Università degli Studi Roma Tre - giu.donatelli@stud.uniroma3.it

Introduzione

Nel dibattito scientifico contemporaneo, la pedagogia ha quasi sempre ristretto il proprio campo d'azione attorno alla figura dell'essere umano. Si è consolidata in questo modo una visione antropocentrica talmente forte da essere raramente messa in discussione. Questa impostazione si traduce in una pratica che isola i processi di crescita, emancipazione e formazione all'interno del solo mondo umano, relegando gli animali a uno sfondo indistinto. In questo modo, l'alterità animale viene implicitamente esclusa dalle traiettorie della riflessione educativa, quasi come se parlarne costituisse un elemento di disturbo o un errore concettuale.

Interrogare criticamente questo silenzio pedagogico significa, tuttavia, raccogliere la sfida del decentramento antropologico e mettere in discussione i dispositivi teorici che legittimano la centralità assoluta della nostra specie nel mondo.

Tale esclusione non si configura affatto come un posizionamento neutrale, bensì agisce attivamente nella riproduzione di asimmetrie e gerarchie tra le specie, normalizzando e invisibilizzando quelle dinamiche di dominio, sfruttamento e violenza che strutturano profondamente il nostro tessuto sociale e relazionale quotidiano.

In questo scenario, il pensiero di Paulo Freire offre coordinate imprescindibili per un ripensamento radicale della disciplina; nel momento in cui l'educazione viene riconosciuta come una pratica intrinsecamente etico-politica, essa dismette ogni pretesa di neutralità per svelarsi come un campo di forze costantemente situato all'interno di precisi rapporti di potere. Mantenere l'orizzonte

pedagogico ancorato all'esclusivo perimetro dell'umano significa allora avallare, più o meno consapevolmente, una visione specista del reale: di conseguenza, un'autentica pedagogia della liberazione, che ambisca a destrutturare i meccanismi dell'oppressione, non può prescindere da un profondo affrancamento dal proprio impianto antropocentrico, costringendoci a rinegoziare continuamente i confini di chi consideriamo degno di ricevere cura, ascolto e riconoscimento politico.

1. Il paradigma oppressori-oppressi e la matrice intersezionale

Il paradigma oppressori-oppressi nel pensiero di Paulo Freire non descrive affatto una condizione naturale o immutabile, bensì una relazione asimmetrica storicamente costruita che può e deve essere trasformata attraverso processi di coscientizzazione (Catarci, 2016, p. 45). Ampliare questa lettura in chiave antispecista significa riconoscere che anche la linea di demarcazione tra l'umano e il non umano è profondamente attraversata da rapporti di potere, svelando come non ci si possa definire autenticamente liberi se si continua a esercitare un dominio sistematico sui corpi e sulle esistenze degli altri viventi.

Questa riflessione si intreccia in modo fecondo con una prospettiva intersezionale, ponendosi in dialogo diretto con la pedagogia emancipativa e decoloniale di bell hooks (Bianchi, 2024, p. 12), poiché le logiche che storicamente hanno costruito gerarchie e discriminazioni tra gli esseri umani sono le medesime che strutturano le relazioni di sottomissione tra le diverse specie (Adams, 1990, p. 34). Il binarismo umano/animale, così come la dicotomia tra natura e cultura, si configura come un vero e proprio dispositivo che organizza il potere, stabilendo arbitrariamente chi debba essere protetto e chi possa essere sfruttato, chi sia considerato sacrificabile e chi, al contrario, degno di tutela giuridica ed etica. Lo specismo si inserisce pertanto in una matrice più ampia di oppressioni interconnesse, strettamente legate a logiche razziali, coloniali e sessiste (Borghi, 2020, p. 89), dove decostruire il binarismo tra natura e civiltà significa proprio svelare come tutto ciò che si discosta dalla norma coloniale e occidentale venga frequentemente e deliberatamente animalizzato.

Allo stesso modo in cui tra gli animali non umani vengono istituite rigide gerarchie – per cui alcune specie sono considerate da compagnia, altre da reddito e altre ancora etichettate come "invasive" – anche nel campo sociale contemporaneo si assiste a processi di marginalizzazione del tutto analoghi. Le persone senza dimora o i soggetti migranti vengono talvolta rappresentati al-

l'interno del discorso pubblico come elementi di disturbo o minacce al decoro e all'ordine pubblico, secondo retoriche escludenti che ricorrono nella narrazione politica conservatrice e che ricalcano i medesimi meccanismi di svalutazione applicati ai corpi non umani. Diventa quindi urgente radicare la pedagogia critica nei principi dell'ecovegfemminismo, superando definitivamente la tendenza storica a contrapporre l'umano alla natura e promuovendo un'educazione che sappia ripensare le nostre relazioni biologiche e sociali fuori da ogni logica di superiorità e sfruttamento.

2. Rompere i confini della specie: soggettività e agentività nel vivente

Per secoli l'educazione è stata intesa come un percorso di umanizzazione focalizzato solo sulla crescita culturale e morale dell'uomo, dando per scontato che nessun altro potesse prendervi parte. Questa convinzione nasce dalla tendenza della nostra specie a considerarsi l'unica dotata di capacità d'azione, pensiero razionale e linguaggio intenzionale. Nella tradizione occidentale, l'idea stessa di soggetto attivo è rimasta un'esclusiva umana, relegando gli animali a una condizione di inferiorità: semplici corpi funzionali ai nostri bisogni, strumenti da allevare, addomesticare o addestrare.

La pedagogia ha raramente affrontato in modo sistematico la questione della soggettività animale. Gli altri viventi continuano a essere esclusi dal discorso educativo, anche se sono individui dotati di coscienza, intelligenza e relazioni comunitarie complesse.

La capacità di agire nel mondo non può essere valutata usando solo parametri umani: essa appartiene a ogni essere vivente, anche se si manifesta in forme diverse da specie a specie. Come dichiara chiaramente Alessandro Ferrante:

> "Continuare a centrarsi esclusivamente sull'uomo conduce a ignorare sistematicamente l'esigenza di una rielaborazione educativa del rapporto tra l'essere umano e l'ambiente naturale, sociale e tecnologico. Anche in questo caso, pertanto, superare una visione human-centered è essenziale per poter risignificare la progettazione e l'experience formativa, portando l'educazione all'altezza di un'epoca dominata dalla tecno-scienza. In virtù di quanto scritto, ci si può chiedere quali teorie possano rivelarsi più utili per rinnovare le categorie attraverso cui si interpretano i fenomeni educativi. Ci si può quindi domandare in che misura assumere l'uomo nella teoresi pedagogica, oppure, più radicalmente, se questo possa rappresentare ancora sotto il profilo etico ed epistemologico l'unico referente della

> pedagogia e di conseguenza quale potrebbe essere l'oggetto specifico del sapere pedagogico una volta rinunciato al primato dell'anthropos" (Ferrante, 2014, p. 9).

Sostenere che le questioni relative agli animali appartengano solo ad altre aree di studio significherebbe trascurare la responsabilità fondamentale della pedagogia: promuovere una riflessione critica sui rapporti di potere e sulle forme di violenza sistemiche.

È compito della disciplina interrogarsi su come lo specismo operi come dispositivo di oppressione: le condizioni odierne impongono un'attenzione specifica al mondo che l'umano e il non umano condividono insieme (ivi, p. 9). L'ecologia, prima di essere un settore di studio, è una struttura del pensiero che ridefinisce i rapporti con il non umano. Dal punto di vista pedagogico occorre riconoscere che i destinatari ultimi dell'educazione non sono solo gli esseri umani, ma tutti gli enti che fanno parte della medesima rete del vivente (ivi, p. 10). La pedagogia post-umanista non nega la natura educativa della disciplina, ma sottolinea che l'atto di educare deve costituire un'azione rispettosa verso tutti gli esseri viventi, senza gerarchie di valore.

3. L'etica della cura e l'orizzonte educativo dei rifugi

A una logica strumentalizzante e neoliberale – che riduce l'educazione a mero addestramento funzionale al mercato del lavoro e al profitto economico – si oppone con forza un'etica della cura. Non si tratta di una pratica gerarchica, asimmetrica o meramente assistenzialista, bensì di una cura che germoglia dal riconoscimento profondo dell'interdipendenza interspecie, muovendo dalla consapevolezza che tutti i corpi sono vulnerabili, interconnessi e costitutivamente bisognosi di relazione. Quando concepiamo la cura come un gesto che si dona senza condizioni, ponendosi radicalmente al di fuori delle logiche di sfruttamento, essa si trasforma in una vera e propria pratica politica di mutuo supporto, alleanza e vicinanza.

Un esempio concreto di questa riconfigurazione etica è rappresentato dai rifugi o santuari per animali liberi, contesti educativi informali che accolgono individui fuggiti o sottratti ai circuiti dello sfruttamento zootecnico, i quali vi trovano protezione e la possibilità di condurre un'esistenza sicura (Reggio, 2024, p. 56). All'interno di questi spazi, gli animali non umani smettono di essere considerati come risorse biologiche o corpi produttivi, operando completamente fuori dalle dinamiche del capitale: essi vengono finalmente ricono-

sciuti come soggetti unici, portatori di preferenze individuali, legami comunitari e personalità distinte. Nei rifugi, questa inversione di paradigma si traduce in pratiche quotidiane fondate sul rispetto dei loro tempi, sull'osservazione non intrusiva dei loro comportamenti e sulla condivisione dello spazio di coabitazione nel rispetto dei loro cicli vitali; è in questi luoghi che si edifica un'educazione interspecie capace di riconoscere gli animali come autentici soggetti di relazione.

La sfida pedagogica consiste nell'imparare a stare dentro la complessità di queste differenze senza volerle annullare, restituendo valore e unicità a esistenze che il sistema industriale tenta continuamente di cancellare. In questo modo, l'educazione smette di essere un percorso rivolto solo all'uomo e diventa uno spazio di convivenza e rispetto, dove la cura reciproca prende definitivamente il posto del dominio.

Bibliografia

Adams C.J. (1990). *The sexual politics of meat. A feminist-vegetarian critical theory*. Cambridge (UK): Polity (trad. it. *Carne da macello. La politica sessuale della carne*, Vanda, Milano, 2021).

Bianchi L. (2024). *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Scholè.

Bianchi L. (2025). *Il metodo autoetnografico in pedagogia*. Brescia: Scholè.

Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Sesto San Giovanni: Meltemi.

Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Colling S. (2017). *Animal resistance in the global capitalist era*. New York: Palgrave Macmillan (trad. it. *Animali in rivolta. Confini, resistenza e solidarietà umana*, Mimesis, Milano, 2017).

Davis A. (2003). *Are prisons obsolete?*. New York: Seven Stories (trad. it. *Aboliamo le prigioni? Contro il carcere, la discriminazione, la violenza del capitale*, Minimum Fax, Roma, 2009).

Ferrante A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post-umanista*. Milano: LED.

Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Le Staffette, Rovereto, 2011).

hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020).

Reggio M. (2024). *Vegan antispecista. Per la liberazione animale e umana*. Milano: Eris.

Timeto F. (2024). *Animali si diventa. Femminismi e liberazione animale*. Napoli: Tamu.

IV.12
Decostruire il fascista che noi stessi siamo: per una cura educativa del divenire minoritario

Alessandro Ferrante
Professore Associato
Università degli Studi di Milano-Bicocca - alessandro.ferrante@unimib.it

Introduzione

La prospettiva generale in cui si colloca lo scritto è quella della cura (Mortari, 2021), intesa primariamente come *cura dell'esperienza educativa* (Palmieri, 2000, 2011). Per poter aver cura degli altri e delle esperienze che per essi si progettano e si allestiscono ogni professionista dell'educazione necessita di riflettere su come relazionarsi alle differenze, alle diversità, alle alterità (Biesta, 2006/2023). E se ciò vale per qualunque ambito formativo, scolastico o extra-scolastico, diviene tanto più rilevante nel caso dell'educazione intenzionale non formale, ossia dell'educazione riferita al mondo dei servizi territoriali socio-educativi, dal momento che in questi contesti i destinatari degli interventi sono solitamente e perlopiù delle soggettività ritratte come altre e per questo spesso discriminate (Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020), dunque esposte al rischio di esclusione, stigmatizzazione, oppressione (Freire 1968/2002; Bianchi, 2024; Crescenza, Ferrante, Stillo, 2025). Si tratta di vite inferiorizzate, periferiche, nel senso di simbolicamente e socialmente – prima ancora che fisicamente – lontane dal centro o dai centri in cui brulica la vita di coloro che sono conformi agli standard normativi dominanti e legittimati (Cfr. Stillo, 2023).

Se assumiamo che la cura educativa abbia a che fare anche con questioni che riguardano il potere, l'identità, il rapporto con le differenze, l'oppressione delle soggettività marginalizzate, allora non possiamo evitare di porre in dialogo la pedagogia della cura con una *pedagogia critica* (Bianchi, D'Antone, 2024) e con una *pedagogia della resistenza* (Mantegazza, 2021). Ed è per l'appunto entro queste coordinate teoriche di fondo che si intende sviluppare il presente contributo.

1. Microfascismi

L'educatore riveste un ruolo sociale importante e delicato, anche e forse soprattutto perché lavora a stretto contatto con delle alterità che sovente sono inferiorizzate, come si è già sottolineato. Tuttavia, il punto che richiede maggiore attenzione non è tanto che questa figura professionale opera con soggettività subalterne, ma che lo fa avendo alle spalle una tradizione culturale e delle esperienze collettive in cui la differenza è percepita tendenzialmente in termini negativi, come evidenziato da Braidotti: "'La differenza' non è mai una categoria neutrale, ma un termine che indicizza l'esclusione dai diritti delle soggettività. La differenza può essere funzionale alla creazione di una vera e propria categoria di esseri viventi svalutati […] per cui essere differenti significa sempre *essere diversi-da* e *valere meno di*" (2019, p. 87). Nell'ottica in cui ci si pone in questo scritto ciò significa che occorre sempre e di nuovo fare i conti con il fascismo. Non tanto – o quantomeno non solo – con il fascismo quale fenomeno politico-ideologico storicamente determinato, quanto piuttosto con il fascismo disseminato nella microfisica dei poteri che circolano nello spazio sociale (Foucault, 1977). Questo *microfascismo*, come lo chiamano Deleuze e Guattari in *Mille piani* (1980/2017, p. 308), può infatti essere inteso come postura relazionale, epistemica, esistenziale che si manifesta nella violenza dei gesti minuti che nel quotidiano escludono, etichettano e marginalizzano chi è considerato diverso da sé e perciò è rappresentato e trattato in qualche misura come inferiore.

In un contesto contemporaneo segnato da odio e violenza (Crescenza, 2024), dalla riemersione di tendenze autoritarie, pulsioni illiberali e "passioni fasciste" (come le ha definite Judith Butler in anni recenti) è dunque indispensabile posizionarsi sotto il profilo pedagogico ed etico-politico per promuovere delle esperienze formative e di cura che resistano a tali pressioni e che siano eque, sostenibili e inclusive (Striano, 2010; Crescenza, Ferrante, Stillo, 2025; Ferrante, 2026).

Tuttavia, il fascismo non è solo ciò che sta fuori di noi e a cui ci possiamo opporre a livello molare e macropolitico (per usare le espressioni coniate da Deleuze e Guattari), ossia facendo esclusivamente riferimento alle grandi formazioni politiche e agli apparati istituzionali, ma è anche qualcosa che ci attraversa a livello molecolare e micropolitico, penetrando nelle pieghe delle nostre soggettività. È una questione *affettiva* oltre che (e forse prima che) ideologica. Da questo punto di vista, lo spazio intimo e affettivo dei soggetti è da subito e immediatamente politico. Il fascismo allora non rimanda solo a un

vero e proprio regime di potere centralizzato e istituzionalizzato, ma si articola in molteplici nodi che si diffondono capillarmente nella comunità: "il fascismo è inseparabile da nuclei molecolari che pullulano e saltano da un punto all'altro, in interazione, prima di risuonare tutti insieme nello Stato nazionalsocialista. Fascismo rurale e fascismo di città o di quartiere, neofascismo e fascismo da vecchio combattente, fascismo di sinistra e di destra, di coppia, di famiglia, di scuola o d'ufficio: ogni fascismo è definito da un microbuco nero, che vale per se stesso e comunica con gli altri, prima di risuonare in un gran buco nero centrale generalizzato" (Deleuze, Guattari, 1980/2017, p. 307).

In virtù di quanto scritto, specialmente se si svolgono professioni educative e di cura, occorre compiere un lavoro su di sé volto a *decostruire il fascista che noi stessi siamo*, nonché a disinnescare i dispositivi oppressivi di cui facciamo parte e di cui ci rendiamo complici, spesso senza rendercene conto: "È troppo facile essere antifascista a livello molare, senza vedere il fascista che noi stessi siamo, che nutriamo e che coltiviamo, a cui ci affezioniamo, con delle molecole, personali e collettive" (Deleuze, Guattari, 1980/2017, p. 308). Non si tratta in prima battuta di un lavoro psicologico, ma di un impegno pedagogico, etico, sociale e politico.

2. Deterritorializzare i fascismi: educazione e divenire minoritario

Decostruire il fascista che noi stessi siamo significa allora educare ed educarci a un *divenire minoritario*, grazie al quale mettere in discussione e deterritorializzare i canoni antropologici maggioritari, destabilizzando le pretese normative e normalizzanti di un'identità cristallizzata, univoca e intollerante nei confronti delle differenze.

Il divenire minoritario è una linea di fuga, un movimento e un processo di defamiliarizzazione, di sottrazione e di dislocamento rispetto alla maggioranza. Laddove il termine "maggioranza" però non indica una quantità, bensì un insieme costituito da soggettività e forze che – anche se meno numerose di altre – sono in grado in un dato contesto storico di esercitare il potere di definire i criteri attraverso cui si regolano e si legittimano (o viceversa delegittimano) le identità. Supponiamo ad esempio che l'unità di misura, la norma, la costante identitaria sia "un qualsiasi Uomo-bianco-maschio-adulto-cittadino-parlante una lingua standard-europeo-eterosessuale […]. È evidente che 'gli uomini' sono in maggioranza, anche se sono meno numerosi dei moscerini, dei bambini, delle donne, dei Neri, dei contadini, degli omosessuali, ecc. […]. La mag-

gioranza presuppone uno stato di potere e di dominazione" (Deleuze, Guattari, 1980/2017, pp. 167-168). In questa prospettiva, pertanto, la maggioranza espone al rischio di fissare le identità costituite, di screditare le differenze, finendo per scivolare in derive fasciste.

La "minoranza", invece, concerne i gruppi subalterni, coloro che non occupano una posizione normativa privilegiata e che rappresentano una deviazione dal codice imposto dalla maggioranza. Ma proprio grazie a questa caratteristica la minoranza esprime anche la possibilità (comunque mai scontata e immediata) di un divenire alternativo, di un divenire-altro, di un divenire-minoritario. In quest'ottica, le minoranze "sono […] come germi, cristalli di divenire, che […] scatenano movimenti incontrollabili e deterritorializzanti della media o della maggioranza" (Deleuze, Guattari, 1980/2017, p. 168). Il punto, quindi, non è integrare le minoranze nella maggioranza e neppure rendere le minoranze una nuova maggioranza, ma ingaggiare le diverse soggettività in un divenire: "Il problema non è mai conquistare la maggioranza […]. Non vi è divenire maggioritario, maggioranza non è mai un divenire. Non vi è divenire se non minoritario" (Deleuze, Guattari, p. 168).

Inoltre, i due Autori distinguono le minoranze dal divenire minoritario. Scrivono infatti (1980/2017):

> Non bisogna tuttavia confondere "minoritario" in quanto divenire o processo e "minoranza" come insieme o stato. Gli Ebrei, gli Zigani, ecc., possono formare minoranze in queste o quelle condizioni; non è ancora sufficiente per farne dei divenire. Ci si riterritorializza o ci si lascia riterritorializzare su una minoranza come stato; ma ci si deterritorializza in un divenire. Anche i Neri, dicevano i Black Panthers, devono divenire-nero. Anche le donne devono divenire-donna. Anche gli Ebrei divenir-ebreo (di certo, uno Stato non è sufficiente). Ma, se è così, il divenir-ebreo riguarda necessariamente il non-ebreo come l'ebreo, e così via. Il divenir-donna riguarda necessariamente gli uomini così come le donne. […]. Il divenir-ebreo, il divenire-donna, ecc., implicano dunque la simultaneità di un doppio movimento, uno attraverso il quale un termine (il soggetto) si sottrae alla maggioranza; l'altro attraverso il quale un termine (il tramite o l'agente) esce dalla minoranza (pp. 406-407).

Ciò significa in sintesi che per aver cura di un divenire minoritario, deterritorializzando e decostruendo il fascista che noi stessi siamo, occorre attraversare un'esperienza educativa in cui educatori ed educandi partecipano a un processo di profonda trasformazione reciproca. Viene qui in mente Freire

(1968/2002) quando ne *La pedagogia degli oppressi* afferma che nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, poiché gli uomini si educano soltanto *insieme*, grazie alla mediazione del mondo.

Bibliografia

Bianchi L. (Ed.). (2024). *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Scholé Morcelliana.

Bianchi L., D'Antone A. (2024). *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Brescia: Scholé Morcelliana.

Biesta G.J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London-New York: Routledge (trad. it. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano, 2023).

Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Milano: Meltemi.

Crescenza G. (Ed.). (2024). *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Bari: Progedit.

Crescenza G., Ferrante A., Stillo L. (Eds.). (2025). Si vede bene solo col cuore. Educare in contesti di vulnerabilità. Una sfida pedagogica e politica [Special Issue]. *Articolo 33*, *6*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Deleuze G., Guattari F. (1980). *Mille plateaux. Capitalisme et Schizophrénie*. Paris: Éditions de Minuit (trad. it. *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia,* Orthotes, Napoli-Salerno, 2017).

Foucault M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.

Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.). (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.

Ferrante A. (2026). Ecosistemi inclusivi e materialità educativa. In L. Bianchi, A. D'Antone (Eds.), *Pedagogia interculturale e inclusione sociale* (pp. 142-170). Brescia: Scholé Morcelliana.

Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad.it. *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002).

Guattari F. (1989). *Les trois écologies*. Paris: Édition Galilée (trad. it. *Le tre ecologie*, Edizioni Sonda, Milano, 2019).

Mantegazza R. (2021). *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*. Milano-Udine: Mimesis.

Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.

Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura*. Milano: FrancoAngeli.
Stillo L. (2023). *Periferie dell'esclusione. Contesti, soggettività, riflessioni in prospettiva pedagogico-sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Striano M. (Ed.). (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: Franco-Angeli.

IV.13
La Scuola come luogo della cura. Educare alla nonviolenza

Vanda Fontana
Docente a contratto
Università degli Studi della Tuscia – vanda.fontana@unitus.it

Introduzione

La ricerca psicosociale, nell'ambito della prevenzione del disagio adolescenziale, sta favorendo l'integrazione di paradigmi teorici provenienti da diverse scuole di pensiero: la Teoria dell'Attaccamento sta costituendo la "base comune" per la formazione della consapevolezza del benessere relazionale e parallelamente della violenza. Il linguaggio, sia esso verbale che non verbale, è parte integrante della violenza, sia essa fisica che psicologica. In questo studio è stata favorita l'integrazione della Teoria dell'Attaccamento con la Comunicazione Nonviolenta. Lo studio, svolto in una scuola secondaria dal 2023 al 2025 e all'università dal 2024 al 2026, con un focus su bullismo e violenza di genere, ha avuto come obiettivi lo sviluppo di una maggiore consapevolezza e/o il miglioramento delle relazioni interpersonali tra le/i partecipanti. Esso costituisce la base per futuri percorsi di prevenzione e contrasto della violenza all'interno delle relazioni interpersonali, con un'attenzione privilegiata verso la violenza di genere. I progetti messi in campo sono *SOS Bullismo&Cyberbullismo* e *Per amore non si muore*, svolti a Viterbo, presso il Liceo Scientifico Statale P. Ruffini e l'UNITUS di Viterbo.

1. Obiettivi e finalità

Il focus sulla percezione dei comportamenti violenti dei partecipanti è fondamentale perché rivela lo scarto tra la gravità oggettiva di un abuso e la sua tolleranza sociale, aiutando a scardinare la minimizzazione di fenomeni come il catcalling, il cyberbullismo o il controllo psicologico. Gli obiettivi che ci siamo

prefissat* sono la mappatura del fenomeno, ovvero identificare le specifiche manifestazioni di bullismo (fisico, verbale, relazionale) e di violenza di genere nei contesti scolastici e accademici; la decostruzione degli stereotipi: riconoscere i pregiudizi culturali e i modelli di mascolinità o femminilità tossica che alimentano le discriminazioni; lo sviluppo dell'empatia: incrementare la consapevolezza dell'impatto psicologico delle prevaricazioni sulle vittime; il potenziamento relazionale: fornire ai giovani strumenti comunicativi ed emotivi per costruire relazioni interpersonali sane, paritarie e basate sul rispetto reciproco. L'impatto atteso sui contesti educativi è stato rappresentato come "rottura del silenzio": coinvolgere attivamente gli studenti e le studentesse stimola l'emersione del sommerso e riduce l'omertà o l'indifferenza del gruppo dei pari; linee guida per le istituzioni: i dati raccolti offrono a scuole e università una base scientifica per implementare protocolli di segnalazione e sportelli di ascolto efficaci; la Prevenzione Primaria: l'intervento educativo agisce prima che i segnali di disagio relazionale si trasformino in veri e propri agiti violenti o reati.

2. Metodologia

Lo studio prende in considerazione il percorso strutturato secondo la metodologia della *Strange Situation* di Mary Ainsworth quale estensione e applicazione della Teoria dell'Attaccamento di J. Bowlby e coll., adattata dalla scrivente agli adolescenti dai 13 ai 15 anni e alle studentesse e agli studenti universitari, e quella della CNV (comunicazione Nonviolenta).

Questo approccio integra la dimensione della *sicurezza emotiva* della Teoria dell'Attaccamento con l'*efficacia relazionale* della Comunicazione Nonviolenta (CNV), creando un quadro potente per analizzare e supportare la crescita degli adolescenti e dei giovani adulti. I nuclei teorici e metodologici di questo percorso sono:

– Attaccamento: l'adolescente e il giovane adulto trasferiscono progressivamente la ricerca di una "base sicura" dai genitori ai coetanei e ai partner.
– Strange Situation (adattata): nell'intento di replicare la procedura di separazione fisica e avvicinamento dal caregiver usata con i bambini e l'esposizione all'estraneo e alle reazioni del careseeker, l'adattamento è consistito nell'immaginare di trovarsi nelle condizioni della Strange Situation, secondo lo schema della 4 fasi (vicinanza del caregiver, ingresso dell'estraneo, allontanamento e successivo riavvicinamento del caregiver) per attivare il sistema

di attaccamento ed evidenziare i Modelli Operativi Interni, Sicuro (B), Insicuro-Evitante (A), Insicuro-Ambivalente (C), Disorientato-Disorganizzato (D/D).
– CNV: la Comunicazione Nonviolenta si basa su quattro passi: osservazione dei fatti, espressione dei sentimenti, individuazione dei bisogni, formulazione di richieste chiare.

Le/i partecipanti sono stati differenziati per fascia d'età e secondo sotto obiettivi specifici:

a) per gli Adolescenti (13-15 anni) essi sono:
   – Regolazione emotiva: valutare come la transizione verso l'autonomia mini o rafforzi la stabilità emotiva.
   – Gestione dei conflitti: utilizzare la CNV per disinnescare la reattività tipica di questa fase dello sviluppo, sostituendo il muro del silenzio (evitamento) o la rabbia (ambivalenza) con l'espressione dei bisogni.
   – Mentalizzazione: sviluppare la capacità di comprendere gli stati mentali propri e dei genitori;
b) per gli Studenti Universitari:
   – Svincolo e Autonomia: analizzare la reale capacità di separazione dal nucleo familiare e l'adattamento ai nuovi contesti di vita.
   – Relazioni dei pari: esplorare come i modelli di attaccamento influenzano le prime relazioni intime e l'integrazione sociale nel contesto accademico.
   – Empatia e Leadership: applicare la CNV come competenza trasversale (Soft Skill) per la gestione dello stress da esame e il lavoro di gruppo.

3. Interventi

Dopo l'intervista strutturata della Strange Situation (SS), le/i partecipanti sono stati format* sulle caratteristiche dei tre Stili di attaccamento e, sulla base della propria esperienza di SS., sul riconoscimento del proprio Stile di Attaccamento (B, A o C). Successivamente è stato favorito il riconoscimento di vari Stili di Attaccamento all'interno dei rapporti tra i pari e, nei Soggetti più maturi (universitari), nelle relazioni romantiche. Il gruppo in seguito è stato formato secondo la metodologia Comunicazione Nonviolenta (CNV), secondo il protocollo delle quattro fasi: osservazione, sentimento, bisogno, richiesta, che ha consentito l'analisi del linguaggio violento, degli atteggiamenti violenti, del linguaggio non verbale violento. Tutt* le/i partecipanti hanno ricevuto l'intervento.

4. Esiti

La conoscenza e il successivo riconoscimento della dinamica disfunzionale derivante dalla combinazione degli Stili di Attaccamento consentono agli attori coinvolti di interrompere il circolo della violenza interpersonale o di ridurre la frequenza dei comportamenti-tipo. Il dato è rilevabile sia all'interno della dinamica tra pari che nella relazione romantica. È stato valutato il cambiamento in base alla frequenza dei comportamenti rilevati nel pre-test e nel post-test.

Il progetto ha unito l'analisi degli Stili di Attaccamento (sicuro, evitante, ansioso-ambivalente) alla metodologia della Comunicazione Nonviolenta (CNV). Questo intervento ha fornito ai partecipanti, dagli adolescenti agli universitari, gli strumenti per riconoscere le dinamiche relazionali disfunzionali e interrompere il circolo della violenza interpersonale.

Nel dettaglio, sono state indagate le seguenti dimensioni:

- la formazione teorica e autoriflessione: identificazione delle caratteristiche dei tre stili di attaccamento e del proprio stile relazionale;
- la consapevolezza dinamica: applicazione pratica nei rapporti tra pari e, nei soggetti più maturi (universitari), nelle relazioni romantiche;
- l'applicazione della CNV: utilizzo dell'approccio empatico basato sui quattro pilastri di Rosenberg per analizzare e gestire il linguaggio e gli atteggiamenti aggressivi:
  - Osservazione: rilevazione oggettiva dei fatti senza giudizio;
  - Sentimento: espressione ed esplorazione delle proprie emozioni;
  - Bisogno: connessione con i bisogni profondi sottostanti;
  - Richiesta: formulazione di richieste chiare e negoziabili;
- la riduzione della violenza: la comprensione delle dinamiche legate agli stili di attaccamento ha dimostrato di ridurre la frequenza di comportamenti violenti e disfunzionali.
- il miglioramento nei contesti sociali: l'efficacia dell'intervento è stata riscontrata sia nelle relazioni di amicizia (pari) sia nelle relazioni sentimentali.
- la Metodologia di valutazione: il cambiamento è stato misurato confrontando la frequenza dei comportamenti disfunzionali registrati in fase di pre-test e post-test.

L'unione di questi due modelli permette di passare dalla diagnosi alla pratica: l'attaccamento spiega *perché* una persona reagisce in un certo modo (es. difen-

dendosi o attaccando), mentre la CNV fornisce il dizionario pratico per *modificare* quella reazione automatica in una risposta consapevole e costruttiva.

5. Conclusioni

I risultati osservati, per quanto confortanti, andrebbero ampliati sia rispetto al campione che ai necessari follow-up e gruppi di controllo. Andrà estesa la Strange Situation Procedure a più studentesse e studenti universitar* e, nell'ottica trigenerazionale, utilizzata l'AAI (Adult Attachment Interview Protocol) di Mary Main e coll. (1984). Andrebbe potenziata la metodologia della CNV di Marshall Rosenberg, sempre allo scopo di una migliore gestione dei conflitti interpersonali. In futuro sarà opportuno ampliare la ricerca, strutturando ulteriormente le ipotesi di ricerca che colleghino gli stili di attaccamento alle competenze comunicative. Solo per fare alcuni esempi: per lo Stile B (Stile Sicuro), si ipotizza una correlazione positiva con la capacità di esprimere i bisogni in modo assertivo e non violento. Nello Stile Insicuro-Evitante (Stile A) si ipotizza una tendenza a disconnettersi dai propri sentimenti, ostacolando l'empatia della CNV. Infine, nello Stile Insicuro-Ambivalente (Stile C), si ipotizza una maggiore difficoltà nella formulazione di richieste chiare, con propensione al conflitto. Per ottimizzare il disegno di ricerca, si potrà applicare una metodologica del follow-up e, per ridurre i limiti dell'osservazione attuale, la ricerca successiva potrà adottare un disegno rigoroso: un gruppo sperimentale che riceve il trattamento (Strange Situation e Protocollo CNV) con follow-up a 3 e 6 mesi e un gruppo di controllo, che riceve una formazione generica, con i medesimi follow-up.

Bibliografia

Ainsworth M.D. (2006). *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti*. Milano: Raffaello Cortina.

Bowlby J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Bowlby J. (2025). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Milano: Raffaello Cortina.

Cancrini L. (2017). *Ascoltare i bambini. Psicoterapia delle infanzie negate*. Milano: Raffaello Cortina.

Fontana V., Scalisi E. (2018). La prospettiva di genere nello studio del bullismo, attraverso la Teoria dell'Attaccamento: l'indagine psicosociale e l'esperienza clinica.

In *Atti del V Congresso Internazionale sugli Studi di Genere*, Università di Lisbona, 7-9 novembre 2018, pp. 211-223.

Fontana V. (2021). La consulenza psicologica scolastica. Le conseguenze della pandemia. In G. Crescenza (Ed.), *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* (pp. 239-253). Roma: Edizioni Conoscenza.

George C., Kaplan N., Main M. (1984). *Adult Attachment Interview Protocol*. Unpublished manuscript. Berkeley, CA: University of California.

Holmes J. (2017). *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*. Milano: Raffaello Cortina.

Rosenberg M.B. (2003). *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla comunicazione nonviolenta*. Reggio Emilia: Esserci.

Rosenberg M.B. (2007). *Essere me, amare te. Guida pratica per costruire relazioni straordinarie*. Reggio Emilia: Esserci.

IV.14
Il ruolo educativo: strutturare il clima etico della sezione per promuovere relazioni significative

Marco Iori
Assegnista di ricerca e Docente a contratto
Università degli Studi Roma Tre - marco.iori@uniroma3.it

Introduzione

In uno scenario segnato da crescente complessità e pluralità, occorre abbandonare una visione del ruolo educativo che lo limiti a competenze tecniche o metodologiche, per interrogare, invece, le posture che lo connotano e che ne orientano l'agire professionale (Baldacci, 2023). In tale prospettiva, il presente contributo sostiene come la strutturazione del clima etico costituisca una delle forme attraverso cui il ruolo educativo si rende concretamente visibile e operante (Iori, 2025). Le posture professionali contribuiscono a generare specifiche condizioni relazionali e simboliche che incidono sull'esperienza educativa. Sebbene la letteratura pedagogica abbia ampiamente indagato il vasto e articolato campo relativo a competenze, attitudini professionali e riflessività di chi ha responsabilità educative, minore attenzione è stata dedicata alle modalità attraverso cui tali dimensioni contribuiscono a configurare l'orizzonte etico dell'esperienza educativa. Il presente contributo propone di interpretare la strutturazione del clima etico e la consapevolezza a essa correlata quali componenti decisive del ruolo educativo, nonché come presupposti fondamentali per la costruzione di relazioni significative.

1. Il ruolo educativo: tra autenticità, riflessività e ricerca

Il ruolo educativo si configura, anzitutto, come una postura professionale complessa e articolata che prende forma nell'intreccio tra competenze culturali, educativo-didattiche e relazionali (Baldacci, 2023) – seppur non possa esser

fatta coincidere con esse – e che trova le proprie fondamenta nella capacità dell'adulto di interrogare criticamente la propria esperienza oltre che di costruire relazioni significative con i soggetti coinvolti nell'esperienza condivisa. In tale prospettiva, il lavoro educativo richiede una costante attenzione riflessiva alle emozioni e ai significati attribuiti alle pratiche (Riva, 2004), ai valori che le sostengono – in quanto azione teleologicamente orientata (Felini, 2020, p. 152) – e alle dinamiche di potere che attraversano ogni contesto formativo (Felini, 2020, pp. 240-243).

Tra i tratti che qualificano tale ruolo assumono particolare rilevanza l'autenticità e la postura di ricerca. L'autenticità rinvia alla possibilità, per l'educatore, di mantenere una relazione non alienata con la propria esperienza, riconoscendo bisogni, desideri ed emozioni come elementi legittimi della propria soggettività. Essa non coincide con una presunta spontaneità, ma con la capacità di abitare criticamente la propria esperienza senza aderire in modo automatico a ruoli e aspettative precostituite. In tal senso, l'autenticità rappresenta una condizione relazionale che consente di riconoscere l'unicità dei soggetti coinvolti e di promuovere contesti nei quali bambini e adulti possano esprimere i propri punti di vista, sia in termini di emozioni, di bisogni e di significati (Iori, Liuzzi, 2026).

D'altro canto, la postura di ricerca implica la capacità di lasciarsi interrogare dall'esperienza e dall'incontro con l'altro, accettando l'incertezza e la complessità come componenti costitutive dell'agire professionale. Ciò comporta l'assunzione di un atteggiamento di costante esplorazione dei processi che si sviluppano nella quotidianità, mantenendo aperto il campo delle interpretazioni e delle trasformazioni che possono emergere dall'incontro con l'alterità (*ibidem*). Tale orientamento si traduce in una postura di ascolto attivo, curiosità e apertura verso ciò che non si conosce, nella convinzione che ogni bambino sia portatore di prospettive, significati e modalità di comprensione del mondo che meritano attenzione e riconoscimento.

Altresì, queste posture non producono effetti esclusivamente sul piano individuale, ma contribuiscono a configurare le caratteristiche complessive dell'esperienza educativa. Le modalità attraverso cui l'adulto ascolta, interpreta, prende decisioni, gestisce il dissenso e attribuisce valore alle differenti prospettive influenzano, infatti, il clima relazionale e valoriale del contesto in modo capillare e spesso non immediatamente visibile.

Tale orientamento non rappresenta tuttavia un'acquisizione definitiva: si tratta, per contro, di una tensione professionale continuamente esposta a vincoli organizzativi, automatismi e contraddizioni. È proprio l'esposizione continua

al rischio dell'inconsapevolezza che rende necessario interrogarsi non solo sulle posture del singolo educatore, ma sui processi collettivi che esse contribuiscono a generare.

È in questa prospettiva che assume rilevanza il costrutto di clima etico, quale efficace dispositivo concettuale nel percorso di indagine circa i fattori che concorrono alla costruzione di contesti educativi in cui siano valorizzate autenticità e postura di ricerca.

2. Strutturare il clima etico: verso una comunità educativa consapevole

Con il termine *clima etico* si intende l'insieme delle condizioni relazionali, simboliche e valoriali attraverso cui una comunità interpreta, negozia e manifesta i significati che orientano il proprio agire. Il costrutto è emerso come categoria interpretativa nell'ambito della ricerca triennale *Promuovendo consapevolezza etica*, che ha coinvolto oltre trenta insegnanti che operano in scuole dell'infanzia in tutta Italia (Iori, 2025). Il clima etico di una determinata situazione educativa intenzionale emerge, pertanto, quale tratto decisivo nell'ambito della strutturazione del *setting* (Dozza, 2000) e degli *strumenti di mediazione* (Riva, 2004, p. 173) che la caratterizzano. Osservare, riflettere e agire su tale dimensione del *dispositivo educativo* (Massa, 1987) appare necessario per generare contezza circa le dinamiche che innervano quel contesto educativo, i valori da esso dichiarati e la coerenza o meno con essi delle pratiche agite.

Il costrutto presenta significative assonanze con l'*atmosfera morale scolastica,* elaborata da Power, Higgins e Kohlberg (1989), i quali concepiscono la scuola come comunità morale in cui si condividono norme, valori e un senso collettivo di responsabilità. Come il *clima etico*, anche l'atmosfera morale scolastica riconosce che la qualità delle relazioni e delle pratiche quotidiane contribuisce a determinare la formazione morale dei soggetti coinvolti (Zobbi, 2023). Tuttavia, l'approccio di Power, Higgins e Kohlberg è radicato in una prospettiva prevalentemente normativa e stadiale, derivata dalla teoria dello sviluppo morale kohlbergiana: l'obiettivo centrale è favorire il progredire del ragionamento morale verso stadi più elevati, attraverso discussioni su dilemmi e regole condivise, in una cornice che tende a privilegiare la coerenza del giudizio morale rispetto a principi universali. Invece, il *clima etico* intende coltivare differenti traiettorie: in particolare, la promozione di processi riflessivi – individuali e collettivi – circa le azioni compiute o osservate, le loro conseguenze e le motivazioni che le hanno orientate (Dewey, 1986). Se l'atmosfera morale scolastica individua

come proprio scopo precipuo la condivisione di norme e la coerenza del giudizio, il *clima etico* valorizza la consapevolezza dei soggetti circa la relazione tra valori e azioni nel concreto dell'esperienza quotidiana, compresa la possibilità di riconoscere contraddizioni, esprimere dissenso e rimettere in discussione le motivazioni che orientano le scelte collettive. In tal senso, il costrutto si nutre di una concezione dell'educazione come pratica emancipativa e trasformativa (Freire, 1971) invece che come percorso di acquisizione di competenze morali, collocandosi in una prospettiva democratica in cui la riflessione condivisa è al tempo stesso mezzo e fine dell'agire educativo. Riuscire a costruire nella quotidianità un buon grado di consapevolezza circa tali dinamiche appare una possibile azione di decostruzione di pratiche e immaginari predefiniti, tendendo alla realizzazione di una *scuola come comunità democratica* (Dewey, 1974), in cui si costruisce un'atmosfera di confronto vicendevole (Michelini, 2016) e, dunque, la concreta possibilità di espressione di sé.

In tale prospettiva, rendere visibili i criteri che guidano decisioni, relazioni e pratiche significa creare le condizioni affinché essi possano essere discussi, interrogati e, se necessario, trasformati. È proprio da questa possibilità di confronto critico che deriva il valore educativo attribuito alla partecipazione, al dialogo e al dissenso. In tale prospettiva, rendere espliciti i valori che orientano l'agire educativo significa, altresì, contrastare la naturalizzazione di pratiche, norme e assetti relazionali, riaprendo uno spazio di interrogazione critica sull'esistente.

In questa cornice, la costruzione di un'atmosfera fondata sul riconoscimento reciproco, sull'ascolto e sulla partecipazione permette di concepire la sezione di scuola dell'infanzia in quanto comunità educativa e democratica, nella quale ciascun soggetto possa sentirsi accolto, legittimato e coinvolto nei processi di costruzione della convivenza (Luciano, 2023). Perché ciò avvenga, il dissenso deve essere riconosciuto come risorsa educativa invece che come minaccia all'ordine del gruppo, e le decisioni che regolano la vita della sezione rese comprensibili ai soggetti coinvolti, favorendo una cultura della corresponsabilità.

Da questa angolazione, il clima etico non costituisce un elemento accessorio dell'azione educativa, bensì una delle sue dimensioni costitutive. Esso prende forma ogni volta che un contesto educativo tutela la possibilità di parola, riconosce la legittimità del dissenso, promuove il confronto e la cura di sé e degli altri (Palmieri, 2000) e rende espliciti i valori che orientano le scelte collettive. In una stagione connotata da pressioni performative, accelerazione dei tempi di vita e crescente standardizzazione delle esperienze educative, la costruzione di tale cornice assume il significato di una pratica di resistenza pedagogica. Re-

sistenza, in altri termini, a tutto ciò che riduce l'educazione a mera trasmissione, neutralizza il pensiero critico o esclude bambini e adulti dalla costruzione condivisa dei significati. In questo senso, strutturare il clima etico significa custodire quotidianamente i presupposti che rendono possibile il pensiero critico, la partecipazione e la democrazia: una forma concreta di resistenza pedagogica alle tendenze omologanti che attraversano il presente.

Bibliografia

Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.

Baldacci M. (2023). La professionalità del docente. *Pedagogia più Didattica*, *9* (2), 1-4.

Dewey J. (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.

Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.

Felini D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Roma: Carocci.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Iori M. (2025). *Promuovendo consapevolezza etica. Una teoria grounded sul curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia*. Roma: Roma TrE-Press.

Iori M., Liuzzi A. (2026). Bambine e bambini cittadini dell'oggi. Dai margini al centro per il riconoscimento delle peculiarità delle infanzie. *Studium Educationis*, 1, 50-57.

Luciano E. (2023). *Tra adulti e bambini. Le relazioni educative nei contesti per l'infanzia 0-6*. Milano: FrancoAngeli.

Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.

Michelini M.-C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.

Power F.C., Higgins A., Kohlberg L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.

Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.

Zobbi E. (2023). *L'educazione etico-sociale in contesto. Uno studio sull'atmosfera morale scolastica*. Milano: FrancoAngeli.

IV.15
Dal *vulnus* al comune: per una pedagogia della cura e dell'*alleanza*

Paola Martino
Professoressa Associata
Università di Salerno - pmartino@unisa.it

"Mondi di violenze immobili […]
pesano su di me. […]
Porto con me le ferite di tutte
le battaglie che ho evitato"
(F. Pessoa, *Il libro dell'inquietudine*)

1. Resistere a "ciò che il mondo ha fatto di noi"

Nanorazzismo, divenire negro del mondo, *brutalismo*, *necropolitica*, consacrazione della guerra a *sacramento della nostra epoca* rivelano come la *società dell'inimicizia* (Mbembe, 2024) si nutra di fratture, derive d'odio e ostilità generalizzata. All'interno di un simile orizzonte la vulnerabilità diviene la condizione da cui ripartire per costruire, ricercando spazi di resistenza e una rinnovata progettualità pedagogica, un'idea di *comune*[1].

Condizione relazionale che consegna la vita tanto alla cura quanto alla violenza, la vulnerabilità è il risvolto della dipendenza costitutiva, ciò che lega agli altri e, al contempo, espone al loro potere. Infrastrutture materiali – accesso alla cura, politiche dell'asilo – decidono quotidianamente chi può *resistere*. I corpi non sono ugualmente esposti perché non sono ugualmente riconosciuti. Dispositivi giuridici, economici *differenziano* di continuo chi merita protezione e chi no. Disinnescare questa *distribuzione differenziale* (Butler, 2013) non è

1 Il contributo è una riarticolazione teorica di un precedente articolo (Cfr. Martino, 2026).

solo una questione di welfare, sanità, diritto di famiglia, politiche migratorie, ma è anche un compito pedagogico.

Condizione ontologica della relazionalità e, al tempo stesso, dispositivo storico-politico di sottrazione, presa, esproprio, la spoliazione (Butler, Athanasiou, 2019) può essere riconvertita in pratica educativa di liberazione. Articolare pedagogicamente il dato ontologico dell'esposizione con la sua distribuzione differenziale significa assumere uno sguardo bifocale: da un lato, l'esposizione come condizione che precede ed eccede il soggetto, che comprende le forze capaci di incrinare il mito del corpo-proprietà e di una sovranità senza fratture; dall'altro, i dispositivi di cattura, ossia la genealogia materiale che governa la vulnerabilità, costituendo il soggetto come luogo di una responsabilità posta a debito e di una colpa individualizzata, producendo, tramite le istituzioni e i regimi della sicurezza, del lavoro, dei confini, della sessualità e della formazione, gradienti di esposizione insostenibili per alcuni e confortevoli per altri.

Chi può rivendicare il diritto a essere curato? Su chi ricade l'obbligo di prestare cura? Chi dispone della possibilità di sottrarvisi? Tali interrogativi consegnano la trama strutturale della disuguaglianza che attraversa anche la cura, che riproduce gerarchie di genere, classe etc.

La vulnerabilità, infatti, non si lascia esaurire nella figura del soggetto necessitante, ma investe anche la persona chiamata a rispondere esposta alla costante possibilità che le condizioni sociali neutralizzino la stessa disposizione alla cura, rendendo l'urgenza dell'altro non-percepibile. Vi è una *fragilità della cura* (Ferrarese, 2023) – indifferenza, assenza di solidarietà non come un difetto privato, ma come prodotto sociale – che fa sì che la distribuzione differenziale della vulnerabilità si intrecci con una distribuzione selettiva della responsabilità: la sollecitudine verso gli altri può essere delegata, femminilizzata, iscritta nei circuiti della riproduzione sociale, mentre l'ordine economico si alimenta anche di un *surplus morale*, reso gratuito e disponibile, che garantisce sia la tenuta del tessuto sociale sia l'*esternalizzazione* dei costi della riproduzione.

La cura non è soltanto un lavoro assegnato alle donne, è anche una disposizione morale coltivata, pretesa, resa socialmente *plausibile* come femminile. Proprio perché appare come disposizione gratuita e non-interessata, la cura diventa una condizione pratica dell'ordine economico. La progressiva sottrazione delle risorse destinate al welfare, che ha, complice il trionfo del neoliberismo, favorito la privatizzazione dei servizi sociali (sanità, scuola, trasporti etc.), ha schiacciato il lavoro di cura entro una domanda di prestazione a basso costo. Nel tempo dell'"avvento di un'era emotiva del capitalismo" (Ferrarese, 2023, p. 92), persino le *versioni più umanizzate* non annullano questo dispositivo,

consentendo ancora che le disuguaglianze di genere restino nell'organizzazione concreta del lavoro di cura. Se la fragilità della cura rinvia a condizioni sociali e istituzionali, la risposta non può esaurirsi nel perfezionamento etico-morale individuale. Ferrarese, seguendo Adorno, insiste sul nesso tra morale, critica e politicizzazione: la minima esigenza morale è resistere a *ciò che il mondo ha fatto di noi*. Il correlato della morale è la *critica*, mentre è nell'*azione politica* e nell'*agire collettivo* che resta aperta la possibilità di trasformare l'esistente (Cfr. ivi, pp. 114-115). Non mera virtù privata, la cura è un punto di crisi del sociale, un luogo in cui emerge come il capitalismo necessiti di soggetti capaci di non vedere e di soggetti obbligati a vedere per tutti.

La destrutturazione del welfare, l'individualizzazione dei rischi e la privatizzazione della protezione sociale tipiche dei regimi neoliberisti fanno sì, seguendo Lorey (2018), che la precarietà venga trasformata in una tecnologia di governo. Divenuta dispositivo che organizza l'esperienza sociale dell'insicurezza e orienta i modi in cui i soggetti si percepiscono e si fanno governare, la precarietà (esistenziale, sociale, governamentale) sembra non poter più rinunciare a una promessa di sicurezza eletta a ideale politico. Elevata a valore supremo, la sicurezza tende a legittimare nuove forme di controllo, disciplinamento e autosorveglianza. In un quadro tendente a normalizzare la precarizzazione, perfino il linguaggio della crisi può essere catturato come retorica di governo per consolidare poteri che promettono di ridurre l'insicurezza e, al tempo stesso, ne minacciano la perpetuazione. Contro questa cattura securitaria del legame sociale, Lorey problematizza la possibilità di una socialità fondata sulla cura e sull'interdipendenza. Il concetto di *cuidadanía* – neologismo che intreccia cittadinanza e cura, traducibile come *curadinanza* – indica una forma di appartenenza politica che non nasce dal mito dell'individuo sovrano e autosufficiente, bensì dal riconoscimento che i legami sociali possono essere annodati in modo da spezzare, e non riprodurre, la logica della precarizzazione. Centrale è l'apprendistato politico che Lorey ricava dalle pratiche del collettivo femminista madrileno *Le Precarias a la deriva*: la cura non è un *affare privato,* ma un terreno di conflitto e trasformazione. La comunità della cura che ne deriva non chiede solo protezione dall'alto, ma rivendica un doppio diritto spesso rimosso: ricevere e offrire cura. La *curadinanza* si fonda così su un diritto che non considera gli individui unità separate e autosufficienti, ma singolarità plurali reciprocamente implicate.

2. Politiche di prossimità

Pensando la precarietà come terreno a partire dal quale organizzare pratiche di solidarietà, conflitto e trasformazione, Lorey riarticola la vulnerabilità condivisa contro la sua gestione gerarchica e securitaria facendo della cura un principio di cittadinanza e un criterio di giustizia sociale. *Utopia concreta*, radicata in pratiche reali di resistenza e mutualismo, la *cuidadanía* consente di vivere l'interdipendenza come risorsa politica da organizzare. Anche Butler e Athanasiou (2019) mostrano come la *spoliazione* possa tradursi in forza politica attraverso azioni collettive capaci di sfidare le strutture oppressive. Proteste globali, da Piazza Tahrir durante la Primavera Araba a Occupy Wall Street, mostrano infatti come individui privati dei diritti possano unirsi ed esporre i propri corpi nello spazio pubblico come forma di resistenza performativa, trasformando la vulnerabilità condivisa in potenziale politico e in nuove *alleanze* fondate sulla reciprocità.

Forma politica delle identità immanenti, priva di deleghe rappresentative, il performativo fa sì che l'identità si istituisca nell'atto stesso dell'agire collettivo. Politica che assume la conflittualità delle relazioni senza pretendere di predeterminarne gli esiti, il performativo è una prassi che si auto-fonda e trae senso dal proprio stesso esercizio, facendosi prova vivente di ciò che enuncia.

I corpi catturati da reti di potere e discriminazione possono divenire, unendosi in un corpo collettivo, luogo di lotta e resistenza. L'*alleanza dei corpi*, la relazione che accade *tra* i corpi, mostra una *contro-politica* che consente di sottrarre lo spazio pubblico al monopolio del potere. Insediandosi nello scenario urbano, i corpi pongono in essere l'ordine sociale che aspirano a realizzare attraverso forme di cura e sostegno reciproco, in cui il *tra* dei corpi non è vuoto ma lo spazio stesso della socialità.

Non rinunciando all'esigenza di distinguere tra alleanze emancipative e reazionarie, Butler (2017) mostra come un'alleanza valga se dilata le condizioni di vivibilità per chi è stato relegato alla condizione di *indegno di lutto* e *dispensabile*, e se reinventa le infrastrutture che permettono a quei corpi di resistere e di comparire.

La vulnerabilità può essere rielaborata in chiave pedagogica come strumento di consapevolezza, resistenza e trasformazione sociale, può diventare una leva per la formazione di soggetti critici e dissidenti in grado di nutricare una solidarietà partecipata.

Pratiche di speranza (Nussbaum, 2020), i movimenti sociali, contemplando l'occasione del mutamento, dimostrano che è possibile mobilitare una solida-

rietà basata sulla vulnerabilità condivisa, in grado di allargare mutualisticamente e convivialmente lo spazio fenomenale della politica.

Presidi critici per un ripensamento radicale di valori e visioni, i movimenti lasciano emergere un immaginario sociale in grado di favorire una responsabilità istituente (Giaccardi, Magatti, 2020) e un'inedita politica di prossimità; favoriscono l'emergere di una pratica di autodeterminazione collettiva volta a contrastare l'erosione delle istituzioni e il restringimento dello spazio politico attraverso la "riappropriazione concreta dello spazio pubblico" (Monod, 2025, p. 181). Infrangendo l'immagine rigida del mondo, i *movimenti alterdemocratici* mostrano come le crisi possano diventare leve per il darsi di un cambiamento positivo e un nuovo ordine di senso; lasciano intravedere una strategia di resistenza pedagogica capace di costruire *spazi di emancipazione*, legami solidali con gli oppressi e forme di convivenza in cui anche il conflitto diventi *confronto* e *negoziazione*, non dominio o coercizione (Contini, 2009).

I movimenti sociali, con le loro istanze di giustizia, equità e trasformazione, hanno storicamente influenzato la pedagogia militante, favorendo, attraverso l'intersezione tra educazione e azione politica, prassi in grado di sfidare i modelli tradizionali (Laval, Vergne, 2022).

L'educazione non è solo un processo di emancipazione individuale, ma anche un motore di trasformazione sociale.

Bibliografia

Butler J. (2013). *Vite precarie. Ipoteri del lutto e della violenza*. Milano: Post-media Books.

Butler J. (2017). *L'alleanza dei corpi.* Milano: nottetempo.

Butler J., Athanasiou A. (2019). *Spoliazione.* Milano: Mimesis.

Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza.* Bologna: CLUEB.

Ferrarese E. (2023). *La fragilità della cura degli altri.* Roma: Castelvecchi.

Giaccardi C., Magatti M. (2020). *Nella fine è l'inizio*. Bologna: il Mulino.

Laval C., Vergne F. (2022). *Educazione democratica.* Aprilia: Novalogos.

Lorey I. (2018). Dal regime di precarietà alla cuidadanía. *DWF. Lavori aperti*, *119* (3), 12-22.

Martino P. (2026). Abitare i margini. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* (in press).

Mbembe A. (2024). *Necropolitica.* Bologna: ombre corte.

Monod J. (2025). *L'arte di non essere eccessivamente governati.* Roma: Castelvecchi.

Nussbaum M.C. (2020). *La monarchia della paura.* Bologna: il Mulino.

IV.16
Il dialogo come struttura ontologica della resistenza nel pensiero di Edda Ducci

Giulia Melchiorri
Dottoranda
Università LUMSA di Roma - g.melchiorri.dottorati@lumsa.it

Introduzione

Nel dibattito pedagogico contemporaneo il dialogo continua a occupare una posizione centrale quale categoria interpretativa della relazione educativa e condizione essenziale dei processi formativi. La crescente diffusione di fenomeni come la polarizzazione del discorso pubblico, la semplificazione identitaria e la progressiva riduzione degli spazi di confronto rende tuttavia necessario interrogarsi nuovamente sul significato pedagogico del dialogare, evitando di ricondurlo esclusivamente a una competenza comunicativa o a una strategia metodologica funzionale alla gestione delle relazioni. La riflessione di Edda Ducci offre, sotto questo profilo, un orizzonte teorico particolarmente fecondo. Nella sua filosofia dell'educazione, il dialogo non rappresenta semplicemente una modalità dell'agire educativo ma rinvia alla struttura stessa dell'esperienza educativa e al modo in cui la persona realizza la propria educabilità attraverso l'incontro con l'altro. La categoria di *intersoggettività*, che attraversa l'intera produzione ducciana, consente di comprendere come la relazione dialogica costituisca il luogo nel quale la soggettività può progressivamente emergere e prendere forma (Ducci, 2003; Ducci, 2025; Costa, 2014). Muovendo da tali premesse, il presente contributo propone una lettura del pensiero di Ducci orientata a mettere in luce la dimensione ontologica del dialogo. L'ipotesi interpretativa è che il dialogo autentico possa essere compreso come una forma originaria di resistenza educativa. Tale resistenza trova il proprio fondamento nel riconoscimento della persona quale soggetto irriducibile a ogni processo di oggettivazione (Ducci, 1996; Ducci, 2008). L'analisi si svilupperà a partire dalle categorie di educabilità, intersoggettività e dialogo-vita, centrali nell'opera di

Ducci, per mostrare come il riconoscimento della singolarità personale costituisca il nucleo teorico dal quale deriva la peculiare forza educativa del dialogare.

1. Educabilità e intersoggettività: il fondamento ontologico del dialogo

La riflessione di Edda Ducci si sviluppa attorno alla convinzione che il problema educativo non possa essere affrontato separatamente dalla comprensione della persona. Per questa ragione la sua filosofia dell'educazione assume l'educabilità come categoria fondamentale e ne indica la struttura costitutiva. L'educabilità esprime l'apertura originaria della persona alla propria realizzazione, attraverso un fascio di energie inesauribili che costituiscono il nucleo vivo dell'umano, configurandosi come la condizione che rende possibile ogni autentica esperienza educativa (Ducci, 2008; Ducci, 1996). Questa apertura non si realizza in forma solipsistica perché l'essere umano non giunge alla comprensione di sé attraverso un movimento autoreferenziale, ma nella relazione con l'altro. È in questa prospettiva che la dottrina dell'intersoggettività assume un ruolo centrale nella riflessione ducciana. L'incontro con l'altro non rappresenta un momento successivo rispetto alla costituzione della soggettività, né costituisce un semplice contesto entro il quale l'educazione si svolge. Esso appartiene, piuttosto, alla struttura stessa dell'esperienza educativa, poiché è nella relazione che la persona può progressivamente riconoscere e attualizzare la propria educabilità (Ducci, 2025; Costa, 2014). L'intersoggettività secondo Ducci designa una modalità dell'incontro nella quale ciascuno è riconosciuto come persona, ossia come soggetto che non può essere esaurito dalle determinazioni empiriche attraverso cui si manifesta. Le appartenenze culturali, le funzioni sociali, le condizioni storiche e le caratteristiche individuali costituiscono elementi reali dell'esperienza personale, ma non coincidono con il significato della persona. L'educazione è chiamata a misurarsi proprio con questa eccedenza, riconoscendo nell'altro una realtà che permane sempre oltre le definizioni disponibili (Ducci, 2003; Ducci, 2008). All'interno di questo orizzonte teorico acquista particolare rilievo la concezione del dialogo-vita. Il dialogo autentico costituisce la forma nella quale la relazione educativa si realizza come reciproco riconoscimento. La parola, in questa prospettiva, non ha il compito di classificare l'altro o di ricondurlo entro categorie condivise, ma di custodirne la singolarità, lasciando che la sua educabilità possa progressivamente manifestarsi. Il dialogo-vita designa dunque un'esperienza nella quale la comunicazione coinvolge

integralmente la persona e rende possibile quel processo di educazione che consiste nell'attuazione della propria irripetibile umanità (Ducci, 2021; Ducci, 2003; Costa, 2018). Ne consegue che il dialogo rappresenta la forma relazionale nella quale la filosofia dell'educazione di Ducci riconosce il manifestarsi dell'educabilità. È nel dialogo che la persona è chiamata a confrontarsi con l'alterità senza essere assorbita da essa; è nel dialogo che la relazione educativa si configura come esperienza di reciproco riconoscimento, nella quale nessuno dei soggetti coinvolti può essere ridotto a funzione, ruolo o categoria. Proprio questa impostazione consente di interrogare il dialogo non soltanto come pratica educativa, ma come esperienza che rinvia al significato stesso dell'educare e prepara a comprenderne la peculiare dimensione resistente (Ducci, 1996; Ducci, 2025).

2. Il dialogo autentico come resistenza educativa

Le categorie di educabilità e di intersoggettività consentono di approfondire ulteriormente il significato del dialogo autentico nella filosofia dell'educazione di Ducci: il soggetto non viene soltanto riconosciuto nella sua condizione presente, ma viene accolto nella possibilità di ciò che può ancora diventare (Ducci, 2003; Ducci, 2025). Questa prospettiva consente di attribuire alla nozione di *resistenza* un significato propriamente filosofico-educativo. Non si tratta di una categoria che Ducci tematizza esplicitamente, ma di una conseguenza che sembra derivare dalla sua concezione della persona. Se l'educabilità esprime infatti l'apertura costitutiva dell'essere umano, nessuna determinazione empirica può esaurire il significato della persona. Ogni definizione coglie aspetti reali dell'esperienza individuale, ma lascia inevitabilmente inespressa quella possibilità di ulteriore compimento che costituisce il tratto distintivo dell'educabilità (Ducci, 2008; Costa, 2018).

Il dialogo autentico assume così una funzione decisiva. Esso non attribuisce valore alla persona, né ne determina dall'esterno il processo di formazione. Piuttosto, riconosce una dignità che precede l'azione educativa e che proprio nella relazione dialogica può progressivamente manifestarsi. È in tale dinamica che il dialogo rivela la propria dimensione resistente. La resistenza si manifesta ogni volta che la relazione educativa impedisce la riduzione della persona a oggetto, funzione o ruolo, mantenendo aperta la possibilità del suo ulteriore compimento. Il dialogo autentico resiste, pertanto, non perché contrapponga una logica a un'altra, ma perché riconosce nell'altro una soggettività che nessun

processo di oggettivazione può definitivamente esaurire (Ducci, 1996; Ducci, 2008).

Questa interpretazione permette anche di comprendere sotto una nuova luce alcuni fenomeni che attraversano il contesto contemporaneo. Le molteplici forme di esclusione, di discriminazione e di violenza trovano spesso il proprio presupposto in una comprensione riduttiva dell'altro, identificato con una singola appartenenza, una funzione sociale o una categoria culturale. Prima ancora di tradursi in pratiche concrete, tali dinamiche operano attraverso un impoverimento dello sguardo sulla persona. Il dialogo autentico interrompe questo processo riconoscendo che nessuna differenza può esaurire il significato della persona educabile (Ducci, 2008; Costa, 2014). La resistenza educativa non appare quindi come un compito ulteriore affidato all'educazione, ma come una dimensione intrinseca alla relazione dialogica. Ogni dialogo autentico custodisce infatti l'educabilità della persona, preservandone l'irriducibile singolarità e mantenendo aperta quella possibilità di compimento che costituisce il fondamento stesso dell'esperienza educativa. È in questa fedeltà alla persona che il dialogo manifesta la propria struttura ontologica di resistenza (Ducci, 2025; Ducci, 2021).

3. La specificità della prospettiva ducciana

La riflessione pedagogica contemporanea ha riconosciuto nel dialogo una categoria fondamentale per comprendere la relazione educativa e i processi di formazione della persona. In tale prospettiva, le elaborazioni di Paulo Freire e Hannah Arendt costituiscono riferimenti imprescindibili. Freire individua nel dialogo la condizione dell'emancipazione e della presa di coscienza critica, mentre Arendt ne mette in evidenza il ruolo nella costruzione dello spazio pubblico e della pluralità. Pur sviluppandosi entro orizzonti teorici differenti, entrambe le prospettive mostrano come il dialogare rappresenti una dimensione essenziale dell'esperienza umana (Freire, 2022; Arendt, 2025).

La proposta filosofico-educativa di Ducci si colloca su un piano parzialmente diverso. Il suo interesse non riguarda anzitutto gli effetti politici del dialogo, bensì le condizioni che rendono possibile l'incontro educativo. L'attenzione si concentra sulla persona in quanto essere educabile e sulla relazione intersoggettiva quale luogo nel quale tale educabilità può trovare espressione. Il dialogo assume così un significato che non dipende primariamente dalle conseguenze che produce sul piano sociale, ma dalla sua capacità di riconoscere

la persona nella sua irriducibile singolarità (Ducci, 1996; Ducci, 2025; Costa, 2014).

La relazione educativa *resiste* perché continua a riconoscere nell'altro una persona e non una funzione, un ruolo o un'appartenenza. La sua forza non consiste nell'eliminare il conflitto o nel negare le differenze, ma nell'impedire che tali differenze divengano il criterio ultimo attraverso cui comprendere l'altro (Ducci, 2008; Ducci, 2021).

Alla luce di tali considerazioni, il contributo della filosofia dell'educazione di Ducci appare particolarmente significativo nel dibattito contemporaneo. In un contesto nel quale il dialogo è frequentemente ricondotto a competenza comunicativa, metodologia didattica o strategia di mediazione, il suo pensiero invita a riscoprirne il fondamento ontologico e educativo.

Bibliografia

Arendt H. (2025). *Vita activa. La condizione umana.* Milano: Bompiani.

Costa C. (2014). *Per una filosofia dell'educazione. La riflessione di Edda Ducci attraverso i suoi scritti.* Roma: Anicia.

Costa C., Mattei F. (2017). *Edda Ducci. La parola che educa.* Roma: Anicia.

Costa C. (2018). *Costruirsi nel dialogo. La proposta educativa di Edda Ducci.* Roma: Studium.

Ducci E. (1996). Il rapporto tra filosofia e pedagogia. *Pedagogia e vita*, *XXVIII* (1), 3-16.

Ducci E. (2003). *Essere e comunicare.* Roma: Anicia.

Ducci E. (2008). *L'uomo umano.* Roma: Anicia.

Ducci E. (2016). *Tra Logos e Dialogos. L'attuarsi di una filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.

Ducci E. (2021). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore.* Roma: Anicia.

Ducci E. (2025). *Introduzione alla dottrina dell'intersoggettività. Ricerca pedagogica.* Roma: Anicia.

Freire P. (2022). *La pedagogia degli oppressi.* Torino: Gruppo Abele.

IV.17
Educare ad educare

Tiziana Migliaccio
Docente a contratto
Università Telematica Pegaso - tiziana.migliaccio@unipegaso.it

Introduzione

Quando si parla di vera educazione, ci si riferisce sempre – in maniera più o meno esplicita – a un'educazione alla resistenza, alla più longeva ed efficace levata di scudo, atta a contrastare le incursioni di ogni sentimento disumanizzante.

L'educazione vera è sorella maggiore della bellezza: la ricerca, la genera e la fa proliferare, molto spesso proprio come risposta alla barbarie.

Perché il punto della questione naturalmente non è eliminare il male (suonerebbe infatti al contempo utopico e distopico immaginarne un mondo privo)[1], ma rispondere, reagire, imparare ad arginarlo. Non si può evitare che il nemico – l'odio, la violenza, l'esclusione, la triade disumana insomma – sparisca dalla circolazione: il nemico deve rimanere e rimarrà presente, ma educare forse non vuol dire altro che fornire strumenti per fronteggiarlo, fuori e dentro di noi.

1 Nella serie televisiva *Pluribus* (2025), Gilligan immagina un mondo dominato dalla pace, in cui viene cancellato il libero arbitrio, la volontà cioè di non aderire al "bene", generando un incubo totalitario, altrettanto disumano e una serie di paradossi: – il paradosso del controllo: per azzerare l'odio e la violenza, un sistema deve necessariamente controllare i pensieri o la biologia delle persone. Questo controllo centralizzato è la massima espressione di una struttura totalitaria e opprimente; – il paradosso dell'esclusione mascherata: in un siffatto mondo si crea inevitabilmente una nuova e più feroce forma di esclusione: chi per natura, genetica o scelta non riesce ad allinearsi alla "pace obbligatoria », diventa il nuovo emarginato del sistema; – il paradosso della mancata negazione della scelta: se ti impongo il Bene, rimuovendo la possibilità di fare del male, elimino anche il valore morale di fare del bene. Se la gentilezza fosse l'unica opzione programmata, smetterebbe all'istante di essere una virtù e diventerebbe solo un automatismo.

1. Il campo d'azione: a ciascuno il suo

Un insegnante ogni anno instaura un dialogo esclusivo e al tempo stesso plurimo, quotidiano e continuativo con la classe e con il singolo alunno.

Si tratta di una relazione asimmetrica, intensa e quanto mai significativa – oggi più che mai, se paragonata alla povertà e alla volatilità dei restanti mezzi di comunicazione –, per la posizione che l'insegnante riveste, per l'intensità e la quantità del tempo in formazione trascorso insieme.

Nessun educatore potrà mai avere piena contezza dell'effetto reale che il suo narrato avrà sulla platea dell'uditorio, e del potere, tutt'altro che secondario, che quel narrato avrà di generare un numero *n* di immagini, vive nella mente altrui, che continueranno a fermentare negli anni e dalle quali ne nasceranno per partenogenesi chissà quante altre: la passione, la preparazione, lo studio, il valore, la risata, il dramma, la fantasia e la creatività, insomma la bellezza[2].

Trovarsi, nel ruolo di docente tutor coordinatore nei percorsi abilitanti, di fronte ad una classe di studenti, che sono già o che saranno anche insegnanti, *educarli ad educare,* ha suscitato riflessioni e richiesto interventi non dissimili rispetto all'insegnamento per cui ci si era formati: una compagine eterogenea, statisticamente non più giovanissima, sicuramente meno dotata di plasticità, appesantita dalle incombenze della vita personale, della scuola (in cui nella maggior parte dei casi già si insegna), dai tempi rigorosamente strettissimi, nei quali dover fare tutto.

Nonostante questo però si è riusciti ad attivarne il coinvolgimento e il 'centauro'[3] studente-insegnante si è fatto maggiormente partecipe ed interessato, allorquando sono state dispiegate quelle stesse modalità e strategie che funzionano con i ragazzi e che si spera i futuri docenti vorranno e sapranno riproporre a loro volta, sfruttando a vantaggio di tutti la straordinaria *mise en abîme* generata dalla loro stessa condizione.

La relazione di cura rimane infatti il centro di ogni speculazione educativa, quale che sia l'età del discente. I ferri del mestiere più efficaci risultano infatti

2 L'impatto incalcolabile che un insegnante genera nelle vite dei suoi studenti non si esaurisce nel *qui e ora*, ma continua a riverberare negli anni, a macerare inconsapevolmente, e questo è ancor più vero per gli educatori di nido, la cui oblatività, di fondamentale importanza per la vita futura, è assoluta proprio perché sa che non può chiedere in cambio neppure il ricordo.

3 La figura mitologica dei corsisti iscritti ai percorsi abilitanti propone la perfetta incarnazione dell'archetipo «discente-docente», fondendo in un'unica immagine il centauro Chirone e il suo allievo Achille.

essere in ogni aula: la capacità di coinvolgimento attraverso la conoscenza, la narrazione del sé, l'ascolto attivo e il continuo ricorso alla laboratorialità, in grado di elicitare il massimo coinvolgimento proprio grazie alla creazione, alla partecipazione e al gioco.

2. La Postura Etica del Docente

La crisi del consorzio civile contemporaneo si riflette inevitabilmente nello spazio sacro dell'aula scolastica. Di fronte a una realtà sociale in continua metamorfosi, la pedagogia moderna è chiamata ad adunare le forze e il cuore, per ripensare e rifondare la relazione educativa. Come teorizzato mirabilmente da Parker J. Palmer nel suo fondamentale saggio *The Courage to Teach*, il buon insegnamento non potrà mai essere ridotto a una mera sequenza di tecniche codificate. La didattica autentica scaturisce dall'identità e dall'integrità profonda dell'insegnante. Il docente è chiamato a compiere un viaggio nella propria geografia interiore (*inner landscape*) prima di poter guidare i propri alunni.

Palmer introduce l'uso della parola "cuore" nel suo significato più antico e nobile. Il cuore è il luogo d'elezione in cui l'intelletto, l'emozione, lo spirito e la volontà si fondono nel sé umano. Insegnare significa, in ultima analisi, proiettare ciò che si è. Soltanto un docente consapevole della propria vulnerabilità può guidare la classe verso sentimenti simpatetici.

3. La parola catartica e la cura dell'anima

Il primo strumento di questa difesa morale è la parola rituale, il racconto, la parola che cura. Nel dialogo platonico *Carmide*, Socrate chiarisce un principio terapeutico imprescindibile: non si può guarire il corpo senza prima curare l'anima. Questa guarigione spirituale avviene attraverso l'uso di specifici incantesimi, che Platone identifica nei "discorsi belli" (*lògoi kalòi*). La narrazione di sé si configura così come un vero e proprio incantesimo che cura. Essa permette di dare ordine al caos interiore attraverso il dispositivo del racconto: narrare la tragedia e la commedia significa offrire un nutrimento essenziale per l'anima, toccare le corde ancestrali dell'umano. Nessuno ci insegna a piangere o a ridere: per il primo vagito, così come per il primo sorriso sociale il bambino non ha bisogno di maestri.

Questo processo di cura non può che passare attraverso le polarità dram-

matiche dell'esistenza. Martha Nussbaum, nel suo illuminante lavoro *La fragilità del bene*, analizza come il teatro classico rappresenti un pilastro pedagogico ed etico fondamentale. Nussbaum ricorda che esiste un conoscere profondo che avviene unicamente attraverso la sofferenza (*pathei mathos*). Il dolore e la sventura non devono essere rimossi o censurati dall'orizzonte educativo. La sofferenza permette di riconoscere in modo appropriato la fragilità costitutiva della condizione umana. Condividere il racconto del dramma (la tragedia) o della leggerezza liberatoria (la commedia) sviluppa la pietà e l'empatia, trasformando la classe in una comunità di destino, capace di accogliere l'altro nella sua interezza.

Questa impalcatura teorica trova la sua spinta propulsiva nella didattica emozionale. Le neuroscienze dimostrano che l'apprendimento non è un processo puramente computazionale. Educare con le emozioni attiva un maggiore coinvolgimento, genera un apprendimento più profondo e garantisce risultati duraturi nella memoria a lungo termine.

Il terreno d'elezione in cui la metacognizione e l'emozione si fondono è il gioco, inteso nella sua accezione più elevata e ontologica. Come evidenziato da Friedrich Schiller nelle sue Lettere sull'educazione estetica dell'uomo, l'uomo è pienamente tale solo quando gioca. Nel gioco, l'impulso alla forma (la razionalità) si concilia con l'impulso alla materia (la sensibilità) nella sintesi della Bellezza.

Friedrich Fröebel riconosce nel gioco l'attività spirituale più pura del bambino, la spontanea estrinsecazione del mondo interiore. Infine, Donald Winnicott ne sancisce il valore sociale e clinico. Il gioco avviene in uno "spazio potenziale" intermedio tra il sé e la realtà esterna. Questo spazio protetto costituisce le fondamenta stesse dell'esperienza culturale e della creatività umana.

4. Un dispositivo laboratoriale: le carte Dixit

La traduzione empirica di questo impianto teorico si realizza all'interno della cornice del laboratorio protetto, utilizzando come dispositivo mediatore le carte Dixit, ideate da Jean-Louis Roubira. Queste carte, caratterizzate da illustrazioni polisemiche, fantastiche e rigorosamente prive di testo, agiscono come straordinari attivatori analogici e metaforici. La totale assenza di parole costringe il discente a proiettare sulla carta il proprio vissuto, i propri simboli e le proprie emozioni.



Fig. 1: Suddivisione tematica delle carte Dixit

Nell'applicazione laboratoriale, il docente non lascia la fruizione al caso, ma organizza e categorizza i mazzi di carte attraverso una mappatura mirata, funzionale agli obiettivi pedagogici del percorso:

GRANDI TEMI	SOFT SKILLS	STRATEGIE	RISPOSTE
Guerra / Violenza	Emozioni	Scelte	l'infanzia
Razzismo / Bullismo	Empatia	Risposte	le passioni
Rancore	Oblatività	Intervento	gli affetti

Il Mazzo dei "Grandi Temi": raccoglie le immagini destinate a far emergere le problematiche più drammatiche e urgenti, quali la guerra, la violenza, il razzismo, il bullismo e il rancore, costringendo il gruppo a guardare in faccia i fattori di disgregazione sociale.

Il Mazzo delle "Soft Skills e delle Emozioni": stimola lo sviluppo dell'ascolto

attivo, dell'empatia e della gestione emotiva. Questo raggruppamento mappa la geografia interiore dei partecipanti. Esso allena all'oblatività, intesa come la capacità rivoluzionaria e incondizionata di donarsi e supportare l'altro senza attendersi reciprocità.

Il Mazzo delle "Strategie" e delle "Risposte": associato alle carte di risoluzione e scelta, serve a guidare i discenti verso l'azione consapevole, la pianificazione e l'intervento positivo.

Attraverso l'interazione cooperativa con queste categorie visive, il laboratorio allena gli studenti a padroneggiare le quattro fasi essenziali del *problem solving* e dell'autoregolazione cognitiva:

– Osservo e analizzo il problema: decodifica e comprensione della minaccia o della sfida relazionale emersa dal mazzo dei Grandi Temi.
– Cerco le risposte: attivazione del pensiero divergente, della memoria emotiva e delle risorse latenti del gruppo.
– Formulo strategie d'intervento: pianificazione meta-cognitiva dell'azione, selezione dei comportamenti empatici e delle risposte più idonee.
– Valuto gli effetti del mio operato: monitoraggio di secondo grado e revisione critica dell'impatto della propria comunicazione sulla comunità-classe.

5. Conclusioni: La Falange della Concordia contro la Triade Disumanizzante

In ultima analisi, il percorso tracciato dimostra come l'azione congiunta della narrazione metaforica e del dispositivo ludico può rappresentare un potente antidoto contro le derive della contemporaneità. L'odio, la violenza e l'esclusione sociale non si configurano mai come sentimenti isolati e nell'impatto l'individuo da solo è destinato a soccombere. La risposta pedagogica ed esistenziale risiede nel trasformare i membri della classe in custodi instancabili della fragilità altrui, mettendo in campo la propria narrazione e la propria memoria.

Bibliografia

Fröbel F. (1993). *L'educazione dell'uomo*. Roma: Anicia.
Nussbaum M.C. (2004). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: il Mulino.

Palmer P.J. (2017). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (20th ed.). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
Platone (2018). *Carmide*. In G. Reale (Ed.), *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
Roubira J.-L. (2008). *Dixit* [Gioco da tavolo]. Roma: Asmodee Italia.
Schiller F. (2002). *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*. Palermo: Duepunti.
Winnicott D.W. (2006). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

IV.18
Educazione emotiva come pratica di resistenza: laboratorio scolastico di mediazione dei conflitti[1]

Debora Tringali
Dottoranda, Università Telematica Pegaso
Docente a contratto, Università Telematica degli Studi IUL - debora.tringali@unipegaso.it

Fabio Carlo Ferrari
Università degli Studi di Firenze - associazionedacccord@gmail.com

Introduzione

La diffusione di linguaggi d'odio, l'accentuarsi delle polarizzazioni sociali e culturali e l'emergere di nuove forme di povertà educativa ed emotiva interrogano profondamente il compito educativo della scuola contemporanea (Crescenza, 2024; Stillo, Ferrante, Crescenza, 2025). In una società caratterizzata da crescente complessità e fragilità relazionale, il riconoscimento dell'altro come interlocutore legittimo appare sempre più difficile, mentre il conflitto rischia di essere vissuto come esperienza di contrapposizione piuttosto che come occasione di confronto e crescita reciproca (Morin, 2017; Sottocorno, 2022). Tale scenario assume particolare rilevanza durante l'adolescenza (Fabbrini, Melucci, 1992). Non di rado, dietro comportamenti aggressivi, oppositivi o provocatori si rendono visibili emozioni che faticano a trovare parole e bisogni che non riescono a essere espressi attraverso modalità relazionali adeguate. Quando ciò accade, il conflitto può trasformarsi in uno dei principali linguaggi attraverso cui la fragilità cerca espressione. In questa prospettiva, la scuola è chiamata a configurarsi come comunità educante e spazio democratico di costruzione dell'umano (Cambi, 2006), capace di promuovere esperienze fondate sul dialogo,

1 Pur essendo il contributo il risultato di un lavoro condiviso, l'Introduzione e il paragrafo 2 sono da attribuire a Debora Tringali, mentre il paragrafo 1 e le Conclusioni a Fabio Carlo Ferrari.

sulla responsabilità e sul riconoscimento reciproco. L'educazione emotiva e la mediazione dei conflitti assumono una funzione centrale poiché favoriscono la comprensione dei vissuti, l'empatia e la costruzione di relazioni più inclusive e responsabili (Bellingreri, 2013; Mortari, 2015). È a partire da queste premesse che il presente contributo indaga un laboratorio di educazione emotiva e mediazione dei conflitti realizzato in una classe prima di scuola secondaria di secondo grado di Firenze. Attraverso un approccio fenomenologico-ermeneutico (van Manen, 2023), lo studio esplora i significati attribuiti dagli studenti all'esperienza vissuta, interrogando il potenziale educativo di pratiche fondate sull'ascolto, sul riconoscimento reciproco e sulla gestione non violenta dei conflitti.

1. Disegno della ricerca e contesto educativo

La ricerca è stata realizzata all'interno di un laboratorio di educazione emotiva e mediazione dei conflitti promosso dall'Associazione D'ACCORD nell'ambito dei progetti educativi finanziati dal Comune di Firenze e rivolti alle scuole del territorio. Da oltre dieci anni tali percorsi promuovono competenze relazionali e di gestione non violenta dei conflitti.

Ai fini del presente studio è stata presa in esame una classe prima di scuola secondaria di secondo grado. Il laboratorio si è articolato in cinque incontri di due ore ciascuno. Attraverso role-playing, simulazioni, esercizi teatrali e pratiche dialogiche, gli studenti sono stati invitati a esplorare emozioni, dinamiche conflittuali e differenti punti di vista, sviluppando competenze di ascolto, empatia e mediazione. Al termine del percorso è stata richiesta una narrazione scritta libera finalizzata a descrivere l'esperienza vissuta e gli eventuali cambiamenti percepiti nel modo di comprendere sé stessi, gli altri e le relazioni (Bruner, 1997). La ricerca è stata condotta nel rispetto delle normative vigenti in materia di protezione dei dati personali e tutti gli elaborati sono stati anonimizzati mediante codifica alfanumerica. L'analisi delle scritture è stata condotta secondo un approccio fenomenologico-ermeneutico di tipo induttivo (van Manen, 2023), in conformità ai criteri COREQ (Tong, Sainsbury, Craig, 2007). Attraverso letture ripetute, individuazione delle unità di significato, codifica aperta e successiva categorizzazione, sono state costruite categorie fenomenologiche finalizzate a descrivere i significati attribuiti dagli studenti all'esperienza. Le categorie sono state successivamente discusse dai ricercatori attraverso un processo di triangolazione interpretativa.

2. Dalle narrazioni degli studenti: categorie di significato emergenti

L'analisi fenomenologico-ermeneutica delle narrazioni ha consentito di individuare quattro categorie fenomenologiche che descrivono il significato attribuito dagli studenti all'esperienza del laboratorio: *Uno spazio non ordinario*, *Cambiare lo sguardo*, *Un percorso trasformativo* e *Abbassare le difese*.

Uno spazio non ordinario

La prima categoria riguarda la percezione del laboratorio come uno spazio differente rispetto all'esperienza scolastica abituale. Gli studenti descrivono il percorso come un luogo nel quale è stato possibile affrontare temi raramente presenti nella quotidianità scolastica e condividere vissuti personali normalmente non espressi nel contesto classe. Molti partecipanti sottolineano di essersi sentiti ascoltati e di avere trovato uno spazio nel quale parlare liberamente di emozioni, relazioni e conflitti. Come scrive uno studente: "Il percorso è stato importante non tanto per i contenuti trasmessi, quanto per la possibilità di essermi sentito accolto e riconosciuto" (Studente 11).

Cambiare lo sguardo

Una seconda categoria riguarda la trasformazione dello sguardo nei confronti dei compagni. Molti studenti raccontano di avere iniziato a interpretare in modo diverso comportamenti precedentemente percepiti come aggressivi o ostili. Particolarmente significativa appare la consapevolezza che dietro alcune manifestazioni di rabbia possano celarsi sofferenza, paura o bisogni di riconoscimento. Uno studente scrive di aver compreso che alcune persone "attaccano gli altri perché in realtà stanno male" (Studente 3). Un'altra studentessa racconta di avere scoperto come dietro molte risposte aggressive possa nascondersi la paura. Le narrazioni sembrano mostrare una maggiore attenzione alla complessità dell'esperienza altrui e una crescente disponibilità ad ascoltare prima di giudicare.

Un percorso trasformativo

La terza categoria riguarda il cambiamento nel modo di vivere il conflitto. Diversi studenti descrivono il passaggio da modalità relazionali caratterizzate da reazioni immediate alla possibilità di fermarsi e riflettere prima di agire. Per molti partecipanti il laboratorio ha rappresentato l'occasione per comprendere che il conflitto non coincide necessariamente con lo scontro e che esistono modalità differenti per affrontare le divergenze. Come afferma uno studente: "Ho

appreso che durante il litigio non devo farmi prendere dalla rabbia ma devo cercare di esprimere al meglio le mie idee e ascoltare le opinioni dell'altro" (Studente 7). Un'altra narrazione evidenzia come il percorso abbia favorito una maggiore capacità di ascolto e negoziazione nelle relazioni quotidiane.

Abbassare le difese

L'ultima categoria riguarda la possibilità di mostrarsi in modo più autentico all'interno del gruppo. Numerosi studenti descrivono il laboratorio come uno spazio nel quale poter sospendere, almeno temporaneamente, la necessità di apparire forti o di difendersi costantemente dal giudizio degli altri. Le narrazioni restituiscono il bisogno di essere riconosciuti non per il ruolo assunto nel gruppo dei pari, ma per la propria esperienza umana. Un partecipante scrive: "In questo percorso ci siamo messi a nudo e questo ci ha uniti ancora di più perché adesso che sappiamo delle paure dei nostri compagni, possiamo aiutarli a sconfiggerle o a lavorarci sopra" (Studente 6).

Le categorie emerse sembrano descrivere un movimento educativo che conduce gli studenti dal giudizio al riconoscimento e dalla reazione impulsiva alla comprensione. Più che l'acquisizione di competenze specifiche, le narrazioni restituiscono una trasformazione dello sguardo attraverso cui vengono interpretati l'altro, le emozioni e il conflitto. Particolarmente significativo appare il passaggio che conduce gli studenti a interrogarsi sui vissuti che possono celarsi dietro i comportamenti osservabili. Tale movimento richiama la prospettiva fenomenologica secondo cui l'altro non coincide mai con ciò che appare immediatamente visibile, ma custodisce un orizzonte di significati che chiede di essere riconosciuto (Bertolini, 1988; Cavana, 2010). In questa direzione, l'empatia assume il significato delineato da Stein (1985) e ripreso da Bellingreri (2013): apertura al mondo dell'altro e riconoscimento della sua irriducibile singolarità. Le narrazioni sembrano mostrare inoltre come il laboratorio abbia favorito una diversa comprensione del conflitto. Gli studenti descrivono la scoperta della possibilità di fermarsi, ascoltare e riflettere prima di reagire. Da un punto di vista pedagogico, ciò richiama la dimensione della riflessività come capacità di attribuire significato all'esperienza e di non coincidere totalmente con l'emozione del momento (Schön, 1983). Il conflitto viene così restituito alla sua natura relazionale e formativa, diventando occasione di apprendimento della reciprocità e della responsabilità (Palmieri, Prada, 2005; Palmieri, 2011). La possibilità di "abbassare le difese" rimanda infine alla vulnerabilità come dimensione originaria dell'esistenza umana. Le riflessioni di Mortari (2015; 2020) e Butler (2013) consentono di leggere questo risultato come espressione del bi-

sogno di contesti educativi nei quali la fragilità possa essere riconosciuta senza trasformarsi in stigma. Quando ciò accade, diventa possibile costruire relazioni più autentiche e inclusive. I risultati suggeriscono che l'educazione emotiva non rappresenti un'attività accessoria, ma una dimensione costitutiva dell'agire educativo. In un tempo segnato da polarizzazioni, linguaggi d'odio e crescente difficoltà ad abitare la complessità (Morin, 2017; Crescenza, 2024; Stillo, Ferrante, Crescenza, 2025), educare alle emozioni significa educare alla relazione, alla cittadinanza e alla democrazia. In questa prospettiva, l'educazione emotiva può essere interpretata come una pratica di resistenza pedagogica capace di trasformare il conflitto da esperienza di contrapposizione a occasione di dialogo e riconoscimento reciproco (Cambi, 2006).

3. Conclusioni. Trasformazioni dello sguardo e possibilità educative

I risultati suggeriscono che educare alla gestione dei conflitti non significhi eliminare il dissenso o neutralizzare le emozioni, ma offrire ai giovani strumenti per abitare la complessità delle relazioni senza distruggere il legame. Le narrazioni sembrano mettere in luce la possibilità di trasformare il conflitto da esperienza di contrapposizione a occasione di comprensione reciproca, riconoscimento e crescita. In un tempo segnato da linguaggi d'odio e crescenti polarizzazioni, la mediazione dei conflitti può essere letta come una pratica di resistenza pedagogica che contribuisce alla costruzione di comunità educanti più umane, inclusive e democratiche.

Bibliografia

Bellingreri A. (2013). Il metodo educativo "centrato sull'empatia". *Studium Educationis*, *14* (2), 7-17.

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bruner J. (1997). A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *818* (1), 1-14.

Butler J. (2013). *A chi spetta una vita buona?* Roma: Nottetempo.

Cambi F. (2006). La cura in pedagogia: una categoria sotto analisi. In *Cura in pedagogia: linee di lettura* (pp. 1000-1009). Bologna: Clueb.

Cambi F. (2017). Del dono… in educazione. *Studi sulla Formazione*, *20* (1), 9-13.

Cavana L. (2010). Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, *3* (3), 204-215.

Crescenza G. (2024). *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Bari: Progedit.
Fabbrini A., Melucci A. (1992). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
Mortari L. (2015). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura*. Milano: FrancoAngeli.
Palmieri C., Prada G. (Eds.). (2005). *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini.
Stein E. (1985). *Il problema dell'empatia*. Brescia: Studium.
Stillo L., Ferrante A., Crescenza G. (2025). Vite vulnerabili e mondi educanti: per una pedagogia della cura. *Articolo33*, 6, 7-15.
Tong A., Sainsbury P., Craig J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, *19* (6), 349-357.
Van Manen M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (2nd ed.). London: Routledge.

IV.19
Rowing Companions, Bumblebees, and Other Unintentional Resisters. Care as Resistance in Intercultural Peer Education Practices

Matteo Umbro
Cultore della materia - Dottorando
Università degli Studi di Roma Tor Vergata - matteo.umbro@uniroma2.it

Introduction

Directly confronting, in an oppositional and symmetrical manner, a set of social assumptions grounded in logics of zero-sum competition and exclusion is not the only, nor perhaps the most judicious, way of responding to such dynamics. A quieter, more lateral withdrawal from these logics may prove especially fruitful within local educational praxis. On this basis, some practices of "peer education" can be considered capable of producing forms of resistance that do not present themselves as openly antagonistic to dominant social narratives.

This contribution examines care and concern for the other as a possible form of "resistance" emerging from a qualitative study on intercultural peer mentoring practices carried out among students in three upper secondary schools in Rome.

1. An intercultural peer mentoring practice

The most conventional representations of education and processes of formation presuppose the presence of at least two subjects involved in an educational relationship in which, more often than not, one of the two, younger in age and experience, benefits from the educational action of the other. Yet a closer examination of the elements composing such an image is sufficient to reveal how its apparent compactness dissolves as soon as even one of its constitutive di-

mensions is altered: the actual presence of the subjects, their personhood, or the verticality of the educational relationship.

Each displacement from this image seems to open the possibility of a further specification of the educational field, almost according to the Aristotelian model of definition through proximate genus and specific difference. If the age differential between the subjects involved is reduced to a barely perceptible threshold, if the roles of educator and learner are no longer assumed as fixed and stably distributed positions, and if educational initiative is recognised as potentially undertaken, at least in part, by those ordinarily placed in the position of recipients, then one approaches the fundamental *typos* to which peer tutoring, peer education and peer mentoring all refer, albeit through distinctions that are often conceptually blurred and only partially differentiated.

Practices of peer education are characterised by the central role attributed to learners, who are called upon to exercise full authorship in defining objectives, designing activities and carrying out educational interventions addressed to other young people belonging to the peer group, while adult intervention remains intentionally indirect and comparatively less prescriptive.

Reconstructing here the theoretical and terminological reasons why, within the international debate, the label "same age same institution peer mentoring" appears most closely aligned with the *praxis* examined in the present study would be of little relevance. A more extensive discussion of these aspects is therefore deferred to other contributions (Umbro, 2025a).

A brief clarification is needed regarding the adjective intercultural, whose application to peer educational practices is not without theoretical difficulty (Umbro, 2025b). In the present contribution, the term is used in continuity with the Italian tradition of intercultural pedagogy (Santerini, 2017; Fiorucci, 2020), which does not regard the mere interaction between subjects identifying with different cultural backgrounds as sufficient, *ipso facto*, to define a practice as intercultural. Interculturality refers instead to the intentional construction of educational conditions oriented towards mutual recognition, the negotiation of meanings and the transformation of relationships within contexts marked by cultural plurality.

The present contribution therefore focuses on a specific aspect of a broader research project on intercultural peer mentoring practices carried out between 2024 and 2026 in three upper secondary schools located in the eastern periphery of Rome. Developed through a qualitative, ethnographically oriented approach, the study also involved a reflexive thematic analysis (Braun, Clarke,

2019) of materials collected through interviews, focus groups, backtalk, member checking and participant-produced artefacts, including a podcast.

The interest guiding the research was not limited to the outcomes of the educational practices themselves, but concerned the cultures, intended as webs of meaning in the geertzian sense, that developed around educational practices designed, organised and carried out by the young participants themselves.

The practices examined in the research were organised around two complementary modes of activity: collective plenary meetings and autonomous pair work between student tutors and NAI students. Throughout the school year, a group was formed of students who had been enrolled in the Italian school system for at least three years and had attended the same school for at least one. This group met fortnightly with an informal group of NAI students (*neo-arrivati in Italia*), newly enrolled in the Italian school system after interrupted schooling abroad and a migratory experience.

Given the difficulties schools encounter in developing strategies and practices of accompaniment and initial reception for newly arrived students, also due to the particular balance between normative centralism and school autonomy that characterises the Italian model, the participants themselves, working collectively, designed educational pathways considered congruent with emerging needs.

Alongside these activities, pair work was organised between one student tutor and one NAI student. The pairs progressively identified emerging needs and organised their activities autonomously, both in terms of content and logico-organisational arrangements. Shared objectives included promoting participants' well-being, counteracting early school leaving among students often already beyond compulsory schooling age, and questioning institutional assumptions perceived as exclusionary or inconsistent.

2. Care, Concern and Proximity

This offers a suitable point from which to address one of the themes that recurred most clearly in the research. In the participants' narratives there emerges a rather lucid awareness of processes of exclusion, territorial marginalisation, mistrust and what, in this volume, is defined as "racialisation", processes that traverse both their life contexts and the schools they attend. Such awareness, however, does not translate into explicit forms of political participation, commitment or organised militancy.

During the interviews and reflective restitution moments, almost all participants openly declared that they did not feel involved in collective practices of activism or public positioning. Many stated that they did not read newspapers, that they were not drawn to "social issues", or that they were not informed about what happens in the world out of simple disinterest. When the motivations leading them to take part in this kind of activity were explored in greater depth, these appeared instead to be strongly connected to the proximal and relational dimension of the experience. The reasons most frequently mentioned concerned the desire to "do something good", to help someone "who had gone through the same things", or again the recognition of oneself in the other: "I saw myself again […] she was like I was". These motivations resist ideological or general narrative framings and refer rather to the possibility of acting concretely within relationships perceived as close and meaningful.

The recurrence of such motivations allows one to approach the properly relational core of the experience: care. In the participants' words, the functioning of educational relationships built among peers is frequently associated with interest, attention and reciprocal concern. Expressions such as "she really cares", "I care about her", or "you have to understand her" recur in describing what makes the relationship between tutors and NAI students effective.

Care thus emerges as a relational practice rooted in social and cognitive proximity among participants and recognisable in the concrete ways in which tutors describe their way of inhabiting the relationship: taking an interest, following, understanding, being concerned that the other "does well" and "is well". The reflections of Mortari (2015) and Palmieri (2000) allow these practices to be read as forms of concrete attention to the existence of the other, in which concern for the other's well-being and educational success assumes a central function.

3. Bumblebees and Rowing Companions

This interpretation is supported by two key images proposed by the participants during the member checks.

The first is that of the bumblebee. It recalls the well-known aphorism according to which, because of the relation between its body mass and wing surface, the bumblebee "should not" be able to fly, and yet continues to do so. Little reliance can be placed on this formulation, either with regard to the validity of its content or to its attribution. What matters here is the imaginative force of

the figure. Participants describe contexts marked by racism, mistrust, ordinary violence and social marginality, all of which recur frequently in the materials collected. Yet, within those same contexts, these adolescents invest time, energy and emotional involvement in intense and often demanding cooperative practices, without interpreting their own action as an explicit form of opposition.

The second image is drawn from Book XII of the *Odyssey*. While the hero listens to the Sirens' song, the rowing companions continue their work with their ears stopped with wax, preserving the course and withdrawing from the force of the call. The Homeric scene captures the tension at stake: the participants do not appear unaware of the social narratives that pass through them, nor detached from the competitive, violent or discriminatory models present in their life environments.

If the metaphor of resistance was assumed as an interpretative key for the conference, it may be extended here to include forms of educational life that sustain cooperative bonds, practices of care and reciprocal responsibility within environments often oriented otherwise. The materials collected thus seem to elude two ingenuous and specular representations of adolescence: that of the refractory adolescent, impermeable to social contexts, and that of the adolescent entirely determined by the structures that pass through them. They appear, rather, as porous yet resistant subjects.

Bibliografia

Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *11* (4), 589–597. https://doi.org/10.1080/-2159676X.2019.1628806

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.

Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.

Umbro M. (2025a). "Where adults fall short, I step in": When peers take on the role of welcoming. *QTimes webmagazine – Journal of Education, Technology and Social Studies*, *17* (2), 312–323.

Umbro M. (2025b). L'educazione tra pari può essere una (buona) pratica interculturale? In *Atti del Convegno SIPED 2025*.

IV.20
Ripensare la formazione docente in chiave antifragile

Chiara Urbani
Supervisore organizzatore del tirocinio
Università degli Studi di Trieste - chiara.urbani@units.it

Introduzione

La ricerca "On the Door", condotta nell'ambito del progetto Dolomiti-Unesco con l'Università degli Studi di Udine, ha coinvolto un gruppo di docenti degli Istituti del territorio friulano nell'a.a. 2024-25 per l'avvio di esperienze in ambiente aperto, con l'obiettivo di introdurre la formazione docente a pratiche metodologicamente coerenti con il paradigma pedagogico dell'*outdoor learning* (Benetton, 2021; UNESCO, 2020). I risultati di ricerca rilevano l'attivazione riflessiva dei docenti coinvolti sia nell'ambito della formazione sul modello "On the Door", che in relazione al ripensamento metacognitivo delle esperienze outdoor, contribuendo a delineare la crescente sensibilità pedagogica verso le logiche e i processi dell'apprendimento. La consapevolezza didattico-pedagogica raggiunta ha così sostenuto l'identificazione delle dimensioni che qualificano l'agency docente, riferite ai processi di attribuzione di senso, scelta consapevole, e costruzione di intenzionalità (Urbani, 2025b).

Nell'ambito della ricerca, i processi e le relazioni vengono analizzati in chiave pedagogica tramite il loro collegamento con alcuni modelli teorici. La teoria dell'antifragilità (Taleb, 2012), derivata da studi di ambito statistico-economico legati alla gestione del rischio, si presta a tematizzare alcune questioni pedagogiche sulla formazione emerse nel corso dell'esperienza outdoor. Essa distingue tra un'entità fragile, che si rompe o si deteriora quando viene sottoposta ad uno stress, e una di tipo resiliente, che resiste senza subire danni, fino a una antifragile, che non solo resiste agli shock e al caos, ma ne trae beneficio per diventare più forte ed efficace. Un sistema antifragile apprende dai fallimenti, si rigenera dopo le crisi, e sviluppa risorse prosperando nelle difficoltà, e grazie alle difficoltà. In chiave educativa e formativa, la prospettiva antifragile mira a formare

individui non solo in grado di resistere, ma anche di sfruttare caos, disordine e incertezza per trarne opportunità di crescita e rinnovamento continuo.

1. Outdoor e agency docente

Il presente paragrafo si concentra sui risultati conseguiti, nell'ambito della sperimentazione "On the Door", sulla formazione dell'agency docente (Priestley, Biesta, Robinson, 2015). Gli obiettivi di ricerca, mirando, nell'esperienza outdoor, allo sviluppo di pratiche professionali e didattiche secondo una nuova visione ecologica integrale e sostenibile (Benetton, 2021; Malavasi, 2016), hanno inteso sostenere la formazione dei docenti rispetto alla scelta degli obiettivi personali e delle proprie intenzioni agentive entro la progettazione didattica, in prospettiva antifragile.

In accordo col modello "On the Door" di sviluppo di processi e relazioni, i docenti hanno intrapreso nuovi piani di confronto e interazione nel team docente per concordare pratiche e attività. Assumere quale riferimento la produzione semantica di significati entro processi e relazioni ha comportato, per i docenti, la necessità di avviare un confronto su un piano di realtà rispetto al senso del rapporto con l'ambiente. Ciò è avvenuto sia seguendo piste didattiche esplorative ed euristiche secondo una logica razionale "tradizionale", sia sviluppando forme di significazione e ri-significazione della realtà, che richiamano visioni personali, trasversali, estetiche e olistiche (Urbani, 2025b). Le scelte compiute nell'ambito del modello proposto hanno dunque richiesto ai docenti lo sviluppo di pratiche comunicative, di confronto e condivisione reale rispetto ai motivi pedagogici che presuppongono l'intenzionalità nell'agire didattico. Esprimendo dubbi e reticenze, i docenti hanno esplicitato un contenuto di pensiero intorno ai riferimenti introdotti, per sviluppare pratiche efficaci di negoziazione, sostanziando l'intenzionalità agentiva, il coinvolgimento e la partecipazione nei contesti lavorativi.

L'analisi dei risultati, in collegamento con la teoria antifragile, dimostra come il confronto con i caratteri incerti e precari che contraddistinguono le situazioni dell'apprendimento possa stimolare efficacemente il ripensamento metacognitivo e la riflessività, per migliorare i contesti e l'azione docente, e qualificare la loro formazione continua.

2. Una professionalità antifragile

La teoria dell'antifragilità implica come la percezione e il governo di disordine, ambiguità e incertezza non vada esercitata tramite il controllo su di essi, o tentando di minimizzare gli effetti imprevisti, bensì cogliendo la loro natura perturbante come occasione di cambiamento e trasformazione (Taleb, 2012). Ciò comporta un nuovo modo pedagogico di intendere la formazione. Medina (2014) rileva l'importanza, nell'esperienza di apprendimento, di rapportarsi con l'alterità di un mondo estraneo, che produce perplessità, spiazzamento, rottura degli equilibrii, crisi. Il confronto aperto con realtà sconosciute e dissonanti accosta la pedagogia antifragile alla *discomfort pedagogy*: secondo quest'approccio, il disagio rappresenterebbe un'occasione unica per sviluppare direzioni apprenditive inedite, poiché l'impatto con un'alterità scomoda spinge a esplorare e sperimentare nuove forme e modi per affrontarla, aprendo a una logica di espansione delle possibilità.

Nel cimentarsi con una realtà pedagogico-educativa pervasa da precarietà, incertezza e casualità, la professionalità docente è chiamata a governare situazioni educative critiche e imprevedibili. Per affrontarle, si pongono due scelte differenti: praticare una "etica della probabilità", che prescrive la definizione predeterminata e normativa di obiettivi e percorsi, stabilendo i confini di ciò che s'intende per apprendimento, che va compreso o meno al suo interno. La "etica della possibilità", prevede, invece, di partire interrogandosi sulle condizioni e opportunità che descrivono il pieno sviluppo della persona, in senso realistico e non meramente probabilistico, per identificare i percorsi realizzativi possibili (Sannipoli, 2015; Appadurai, 2014). La formazione dell'agency docente intesa secondo l'etica delle possibilità non solo fa dipendere la scelta di azioni e direzioni dalla progettualità personale (Margiotta, 2015; Sen, 2000), ma l'apre all'espansione delle possibilità di intraprendere strade traverse, percorrere terreni inesplorati, ideare nuove traiettorie di vita. Ciò fa coincidere lo sviluppo dell'agency con la scelta antifragile, che restituisce la priorità ai processi decisionali e direzionali del sé, incorporando in essi imprevedibilità, volatilità e rischio come elementi irriducibili della realtà educativa contemporanea. Impiegandoli per il cambiamento, essi si pongono quale dispositivo di garanzia della tenuta e della sostenibilità dei sistemi complessi entro cui avvengono i processi dell'apprendimento/ formazione.

3. Conclusioni

Sulla scia degli argomenti proposti, diventa possibile ipotizzare la nascita di una nuova responsabilità antifragile nell'agency docente. La consapevolezza di ciò che ha senso, e per cui è importante agire (*mindful agency*) (Urbani, 2025a) definisce il contenuto etico e sociale dell'intenzionalità, responsabilizzando su impatti e ricadute, così come rispetto alla relazione e ai suoi contenuti. Lévinas (1987), rifiutando una visione dell'apprendimento come soggettività auto-poietica, o coscienza autosufficiente, individua una formazione del soggetto nella relazione, e nella sua creazione di significato. La significazione cessa di essere intesa come un atto egologico, ma individua un'etica della relazione con gli esseri e i mondi con cui condividiamo l'esistenza, l'origine e il destino comune.

Se la nostra realtà è, dunque, socialmente costruita, possiamo de-costruirla e ri-significarla entro le relazioni coi mondi reali in chiave antifragile. Ciò avviene: *i.* esplicitando i processi che producono, organizzano e definiscono il modo di interpretare la realtà; *ii.* facendo esperienza con processi di costruzione di senso delle esperienze; *iii.* adoperando l'esperienza col rischio e l'incertezza per sviluppare processi e conseguire avanzamenti.

Il valore di processi, relazioni, e attribuzione di senso, entro l'esperienza con la realtà, identifica l'agency docente come la capacità di incorporare incertezza e ambiguità entro una struttura pedagogica portante, tesa a definirne il senso e decidere le forme dell'agire, secondo una logica antifragile. La cura dei processi, nel proprio e nell'altrui apprendimento, unite a pratiche di significazione sul piano personale e sociale, rappresentano un'opzione reale e praticabile per agire efficacemente, nell'ideare e intraprendere direzioni proficue. Queste vanno ispirate alla progettualità personale, i cui processi vanno definiti sulla base di un principio di ri-umanizzazione dei percorsi personali, sociali e professionali, in prospettiva emancipativa (Urbani, Costa, 2025). In tal senso si intende lo sviluppo di un'agency antifragile: essa è l'azione dotata di consapevolezza e intenzionalità, che è capace non solo di resistere ma anche di migliorare, sfruttando il disordine e le ambiguità, anziché subirle. Questo diventa dunque il motivo pedagogico che risolve il concetto di resilienza, intesa come resistenza e mantenimento dell'integrità, per intraprendere invece la direzione del cambiamento, ispirato alla realizzazione di sé e all'innovazione dei contesti.

Bibliografia

Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: Saggi sulla condizione globale* (M. Moneta, M. P. Ottieri, Trad.). Milano: Raffaello Cortina.

Benetton M. (2021). Ecopedagogia, eco-cittadinanza, Outdoor Education nella rete della vita. In M. Benetton (Ed.), *Paesaggio pedagogico. Itinerari outdoor per un'eco-cittadinanza* (pp. 15-42). Lecce: Pensa MultiMedia.

Costa M., Urbani C. (2025). Capacitare l'agency per trasformare la competenza. Tra sfide tecnocratiche e spinte riumanizzanti. *Pedagogia e Vita*, *83* (1), 70-82.

Lévinas E. (2018). *Fuori dal soggetto*. A cura di F.P. Ciglia. Lecce: Marietti 1820.

Malavasi P. (2016). Ecologia integrale, educazione!. In C. Giuliodori, P. Malavasi (Eds.), *Ecologia integrale. Laudato sì: ricerca, formazione, conversione* (pp. 31-42). Milano: Vita e Pensiero.

Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.

Medina J. (2014). Towards an Ethics and Pedagogy of Discomfort: Insensitivity, Perplexity, and Education as Inclusion. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, *3* (1), 51-67.

Priestley M., Biesta G., Robinson S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.

Sannipoli M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: FrancoAngeli.

Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Taleb N.N. (2012). *Antifragile: Things That Gain from Disorder*. London: Penguin.

Common Worlds Research Collective (2020). *Learning to Become with the World: Education for Future Survival*. Background paper for the UNESCO Futures of Education initiative. Paris: UNESCO.

Urbani C. (2025a). Agency consapevole e identità apprenditiva nell'Educazione degli adulti. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 17, 41-46.

Urbani C. (2025b). *Outdoor Learning e formazione docente. Direzioni pedagogiche per il cambiamento antifragile*. Lecce: Pensa MultiMedia.

IV.21
Educazione critica e *Bildung politica*: snodi teorici e proposte pratiche

Elisabetta Villano
Ricercatrice
Università degli Studi di Salerno - evillano@unisa.it

Introduzione

Il presente contributo muove dalla domanda sui fini e metodi dell'educazione alla cittadinanza attiva e democratica delle giovani generazioni nella scuola in stretta connessione con l'educazione critica, che ne costituisce condizione e sostanza. Come riflette Roghi (2023), se la democrazia è una "pratica" (p. 19), non basta conoscere "a memoria la Costituzione" (*ibidem*) per essere educati alla democrazia. I principi democratici, infatti, "non vanno insegnati, vanno vissuti all'interno della scuola" (p. 63) e lo stesso vale per l'educazione alla partecipazione e al pensiero critico, da intendersi non come mero esercizio del pensiero o lavoro intellettuale, ma come "atto, […] prassi costante" (p. 89). A tale riguardo, Roghi traccia un percorso pedagogico dalla nascita della Repubblica e della Costituzione. È, infatti, dopo la Seconda Guerra Mondiale che dall'istanza di democratizzazione degli Stati liberati dai fascismi e dal nazismo discende il compito della scuola di educare alla democrazia e al pensiero critico per non ripetere il passato. Ma per quali vie? A tale proposito, risultano tutt'oggi significative le vicende e le teorizzazioni che, dal 1945 in avanti, conducono in Germania alla *politischen Bildung*, modello di *formazione politica* delle giovani generazioni, discosto dalla *staatsbürgerlichen Erziehung*, l'*educazione civica* tradizionale, volto a promuovere la maturità dell'uomo e del cittadino centralizzando non la conoscenza ma la coscienza politica e individuando strategie per un esercizio reale "laboratoriale" della democrazia all'interno della vita scolastica e accademica.

1. Elaborazione e sviluppi della *Bildung politica*

Nell'ambito della *denazificazione* e *rieducazione* del popolo tedesco avviate dagli Alleati dal 1945, la formazione del cittadino ai valori democratici diventa cruciale per la futura RFT (cfr. Gennari, 1995; Fischer, Lorenz, 2015; Puaca, 2009). È chiaro da subito che non può aversi la riproposizione acritica dei vecchi insegnamenti, favorita, però, dal ritorno in cattedra di maestri prossimi al pensionamento, esponenti di una scuola magistrocentrica, e dal riutilizzo dei testi scolastici weimariani. Similmente, viene reintrodotta l'educazione civica nata nel II Reich per rafforzare l'identità nazionale e sancita dall'art. 148 della Costituzione di Weimar come disciplina atta a educare al nuovo ordine democratico. Nel secondo dopoguerra, questa appare però anacronistica e inefficace, caratterizzata da nozionismo, chiusura tematica e velata compiacenza politica. Contro di essa, compaiono allora le prime iniziative di rinnovamento mediante la *politische Bildung*.

Affiancata dallo studio della storia contemporanea e dall'introduzione della *Politikwissenschaft*, la *Bildung politica* sposta l'attenzione dallo Stato al cittadino in una democrazia aperta all'Europa e, affrontando temi attuali, prevede anche la sperimentazione del potere democratico nello spazio scolastico (cfr. Sander, Pohl, 2022). La sua diffusione è in principio lenta e disomogenea, sfavorita dalla discordanza teorica tra gli esponenti della *pedagogia umanistica*, tra cui Erich Weniger, favorevoli a una mediazione tra il modello weimariano e i nuovi orientamenti, e i sostenitori di un approccio pragmatista come Theodor Wilhelm e Fritz Borinski. Negli anni Sessanta, saldandosi alle rivendicazioni giovanili, la *politische Bildung* è al centro della ricerca scientifica e dell'indagine politica: nel 1963 Konrad Adenauer chiede di mapparne diffusione e forme nelle scuole; nascono i primi corsi di formazione in merito per i docenti. Nel 1965, anno di fondazione della Deutsche Vereinigung für politische Bildung, Hermann Giesecke pubblica *Didaktik der politischen Bildung* (cfr. Giesecke, 1965), con cui Klaus Mollenhauer dialoga nel 1968 in *Erziehung und Emanzipation* (cfr. Mollenhauer, 1968). Per Mollenhauer la *Bildung politica* è formazione della coscienza politica, volta a rischiarare i rapporti e i meccanismi politico-sociali per spingere alla partecipazione alla vita pubblica. In questo senso, la *Bildung politica* centralizza la razionalità nella sua funzione epistemica e serve alla motivazione, senza la quale non si dà agire politico, "l'essere pronti a *attivarsi* politicamente dinanzi a problemi *attuali*" (p. 154). Motivazione e partecipazione dipendono, per il pedagogista tedesco, dalla chiarezza dell'interesse, che non è individuale né collettivo, ma *particolare,* situato. Pertanto, la

Bildung politica deve connettersi alle esperienze, dismettendo strategie di tipo trasmissivo, improntate alla trattazione di temi sì importanti, come le responsabilità e il bene comune, ma che non possono essere *sentiti* solo sapendo. Lo stesso pensiero esprime Fischer (1993), per il quale "l'insegnamento politico mira alla qualificazione del 'cittadino normale' […] Con il termine 'cittadino normale' intendiamo ognuno di noi" (p. 144). Fischer individua nello studio dei casi la strada privilegiata per suscitare una coscienza politica: la *Bildung politica* deve accogliere *frammenti della realtà sociale,* e il caso non è un "appiglio", specifica Fischer, ma il "problema stesso" (*ibidem*). Come spiega Wulf (1984), soltanto quando lo studente realizza che molti suoi conflitti possono essere compresi e affrontati solo nel contesto delle strutture sociali, si formerà una coscienza politica che spinge verso l'impegno.

Nel pensiero pedagogico di Mollenhauer (1968), la formazione della coscienza politica si serve di due vie. La prima è quella del *dialogo,* il quale, favorendo la distanza del soggetto dai fatti, si sostanzia nell'analisi critico-oggettiva di tre "categorie didattiche" – *conflitto, dominio, interesse* – la cui discussione ha il merito di mostrare il presente come modificabile, spingendo ad immettersi nei processi per opporsi a illibertà e disuguaglianze: per resistere. Così promossa, la *Bildung politica* necessita di relazione sociale e esercizio, convergenti nella seconda via della *sperimentazione.* Posizionando la *Bildung politica* nella prassi, Mollenhauer spiega come, insieme al dialogo, essa possa essere promossa adottando forme di insegnamento non scolastiche e valorizzando esperienze giovanili di partecipazione politica quali quelle rese possibili dagli organi di rappresentanza studentesca, da attività associazionistiche, manifestazioni pubbliche e giornate di solidarietà sociale.

Il dibattito intenso sulla *politische Bildung* nel secolo scorso, restituito qui in alcune salienze, vede la svolta nel 1976 in una conferenza a Beutelsbach in cui Hans-Georg Wehling fissa tre principi pedagogici che saranno alla base della *politischen Bildung* ancora oggi materia scolastica (cfr. Frech, Richter, 2017). Il primo principio è il *divieto di sopraffazione,* secondo cui non è consentito ostacolare il giudizio autonomo degli studenti per imporre la propria opinione, con il rischio dell'indottrinamento. Il secondo principio stabilisce che quanto "è controverso nella scienza e nella politica deve apparire controverso anche nell'insegnamento", ovvero non vanno omessi punti di vista differenti né si deve semplificare, in quanto omissioni e semplificazioni equivalgono a condizionamenti. Infine, secondo il terzo principio, lo studente deve poter analizzare una situazione politica e la sua condizione cercando mezzi e modalità per incidere su entrambe tenendo conto dei propri interessi.

Comparando la *demokratische Erziehung* e la *politische Bildung* oggi, Lange (2008) evidenzia come, a differenza della prima che conferma un ordine politico esistente, la seconda, pur educando alla democrazia, centralizza la coscienza civica, da questa muove e a questa ritorna. Aperta anch'essa al rischio di riduzionismi e ideologizzazioni, in continuo dis-/ri-facimento, la *politische Bildung* è chiamata ai compiti di esplicitare le concezioni soggettive (*ist-Zustand*), indagare le relazioni della coscienza con i contesti e le realtà, legittimare ciò che dovrebbe essere (*soll*-Zustand) e, su un piano applicativo, esplorare le possibilità (*kann-Zustand*) di un agire che trova fondamento in nuove consapevolezze (cfr. Lange, 2008).

2. Sul perché di un confronto

Reintrodotta nella scuola italiana con la Legge 92/2019 e ridefinita dalle Linee guida del 2024, l'Educazione civica appare distinta da una sostanziale chiusura per i temi di respiro nazionale, per gli approcci disciplinari e per il marcato orientamento alla professionalizzazione. Dalla comparazione con le declinazioni internazionali della Global Citizenship Education, Milana e Quinto (2026) concludono:

> I valori promossi rappresentano un punto di netta divergenza tra il livello internazionale e nazionale. I documenti internazionali danno priorità a valori universali come la pace, la sostenibilità e i diritti umani, sottolineando un'identità collettiva e planetaria. Al contrario, la legislazione italiana pone l'accento su valori locali e civici come il rispetto della legge, la salute, la sicurezza e il rispetto delle regole, con una forte enfasi sull'identità nazionale. […]
> In un'ottica più ampia, l'analisi evidenzia due approcci distinti: i documenti internazionali favoriscono un approccio olistico e globale allo sviluppo individuale; la legislazione italiana predilige un approccio disciplinare focalizzato sulla promozione di competenze specifiche e funzionali al mercato del lavoro italiano (p. 43).

Malgrado i metodi innovativi e l'attenzione alle emergenze sociali, prevale, pertanto, "una logica di promozione di una 'società ordinata' attraverso il rispetto delle regole e la cultura del dovere, in un'esplicita visione securitaria che sacrifica la complessità per la stabilità" (p. 42). Ne consegue che, promossa entro perimetri funzionalistici e ideologici, l'Educazione civica sostiene molto

più la formazione di *tipi* di cittadini sulla scorta di valori e saperi pre-determinati, tradendo la scuola stessa quale "spazio dove si concretizza la democrazia e si recupera il senso della libertà personale e collettiva di essere" (D'Antuono, 2025, p. 70), "laboratorio" in cui "si diventa cittadini coltivando le potenzialità della persona" (*ibidem*).

Tanta strada resta da percorrere. In quest'ottica, il modello della *Bildung politica* tedesca potrebbe offrire spunti per un necessario ripensamento dell'Educazione civica affinché si re-incentri sul soggetto, espliciti la dimensione politica e favorisca *pratiche di esercizio* della partecipazione democratica e del pensiero critico preparatorie dei futuri cittadini attivi e responsabili.

Bibliografia

D'Antuono N. (2025). Educazione Civica come interconnessione tra saperi per un nuovo orizzonte di emancipazione. In A. Bartolini et al., *La formazione iniziale e continua degli insegnanti* (pp. 65-72). Lecce: Pensa MultiMedia.

Fischer K.G. (1993). Per una teoria dell'educazione politica. In M. Borrelli (Ed.), *La pedagogia tedesca contemporanea. Vol. I* (pp. 131-146). Cosenza: Pellegrini Editore.

Fischer T., Lorenz M.N. (Eds.). (2015). *Lexikon der »Vergangenheitsbewältigung« in Deutschland* (3rd ed.). Bielefeld: transcript.

Frech S., Richter D. (Eds.). (2017). *Der Beutelsbacher Konsens.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Gennari M. (1995). *Storia della Bildung.* Brescia: La Scuola.

Giesecke H. (1965). *Didaktik der Politischen Bildung.* München: Juventa.

Lange D. (2008). Bürgerbewusstsein. *GWP,* 3, 431-439.

Milana M., Quinto A. (2026). Il quadro politico per l'attuazione dell'ECG nelle scuole secondarie di secondo grado. In M. Catarci et al. (Eds.), *Educazione civica globale* (pp. 26-47). Bari: Progedit.

Mollenhauer K. (1968). Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung. In Id., *Erziehung und Emanzipation* (pp. 151-168). München: Juventa.

Puaca B.M. (2009). *Learning Democracy.* New York-Oxford: Berghahn Books.

Roghi V. (2023). *Il tirocinio della democrazia.* Trento: Il Margine.

Sander W., Pohl K. (Eds.). (2022). *Handbuch politische Bildung.* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Wulf C. (1984). Politische Bildung. In C. Wulf (Ed.), *Wörterbuch der Erziehung* (pp. 449-455). München-Zürich: Piper.

PARTE V

Didattiche inclusive, trasformazione sociale e cittadinanza critica

V.1
Il cinema come dispositivo pedagogico per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive e il contrasto ai discorsi d'odio, alla violenza e all'esclusione

Fabio Bocci
Professore Ordinario - Università degli Studi Roma Tre - fabio.bocci@uniroma3.it

Virginia Benedetti
Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre - v.benedetti@unimc.it

Martina De Castro
Ricercatrice - Università degli Studi Roma Tre - martina.decastro@uniroma3.it

Leonardo Tantari
Dottorando - Università di Macerata-Salerno[1] - l.tantari@unimc.it

Introduzione

Fin dai suoi albori, e a seguire nel tempo, il cinema – sia come fenomeno socioculturale, sia come forma espressiva – è stato oggetto di accurate analisi da parte di coloro che (in vari ambiti scientifico-disciplinari) si sono occupati/e di educazione (ad esempio: Gemelli, 1926; Volpicelli, 1949; Morin, 1962; Lumbelli, 1974; Laporta, 1979; Malavasi et al., 2009; Brandani, 2023).

In tal senso, l'attenzione è stata posta ora sul *mezzo cinematografico*, ora sul suo linguaggio, ora sul suo significato artistico-culturale, ora sulla sua presenza (da un certo momento storico anche politica) nel palinsesto sociale, ora sui suoi contenuti, ora sui suoi significati, ora, infine, sul suo potenziale come stru-

1 In considerazione della brevità del contributo, autrici e autori hanno deciso di non attribuire le parti, operazione che risulterebbe nella fattispecie poco funzionale. In tal senso si dichiara che il lavoro è congiunto e la scrittura è comune, esito di un sistematico confronto. Pertanto, tutte le parti sono da attribuire equamente a tuttə. Ne consegue anche la necessità di chiarire che l'ordine dei nomi rispecchia quello della presentazione del contributo al Convegno del quale il volume e il saggio sono espressione.

mento formativo. Ovviamente tutto questo (e altro), non in modo lineare, separato e cronologicamente sequenziale, ma mediante uno sguardo intrecciato, sovrapposto, talvolta con analisi che hanno rappresentato vere e proprie fughe in avanti (anticipando i tempi) e, talaltra, con dei ritorni di fiamma di posizioni più o meno *conservatrici* sia rispetto ai rischi psicologici derivanti dall'affidare le proprie emozioni a una macchina del desiderio qual è quella dell'audiovisuale (oggi amplificata dalle *nuove tecnologie*), sia in merito ai contenuti che tale macchina veicola.

Un interessante ambito di analisi è quello della rappresentazione cinematografica della scuola, dell'insegnamento (e degli/delle insegnanti), così come delle pratiche didattiche (Bellatalla et al., 2006; Agosti, 2013; Turazza, 2021; Boero, 2022). Il cinema, infatti, ha messo in scena la scuola avvalendosi di registri narrativi e generi differenti, passando senza soluzione di continuità dal dramma alla commedia, contribuendo così all'elaborazione dell'immaginario collettivo scolastico.

In tal senso, si collocano gli studi di Fabio Bocci, il quale a partire dalla fine degli anni Novanta del Novecento ha indirizzato l'attenzione sui film che hanno messo in scena la figura e il ruolo sociale dell'insegnante, la funzione di insegnamento, le pratiche didattiche, così come le dinamiche di classe mediate dalle relazioni educative tra docenti e discenti e tra pari (Bocci, 1999; 2002; 2005; 2009; 2012; 2024).

In quest'alveo, un particolare focus di indagine ha riguardato modalità, strutture e contenuti delle interazioni verbali tra insegnanti e allievi/e, così come emergono dall'analisi di sequenze filmiche che rappresentano la vita di classe.

Un primo esempio riguarda l'analisi della direttività/non direttività dell'azione magistrale dei docenti emergente dall'utilizzo del *F.I.A.C. – Flanders Interaction Analysis in the Classroom* (Flanders, 1970) applicato alla visione della sequenza del film del 1976 *Gli anni in tasca* di François Truffaut (Bocci, 2002).

Un secondo esempio (Bocci, 2003), concerne l'utilizzo di una sequenza del film *L'attimo Fuggente* (Peter Weir, 1989) per rilevare lo stile comunicativo-didattico agito dall'insegnante nell'interazione verbale (e non verbale) con gli/le allievi/e. Qui lo strumento utilizzato per approfondire tale dimensione è quello di Oliver e Shaver (1966), i quali hanno distinto due modalità comunicative nell'ambito del *far lezione* (Tomassucci Fontana, 1997): *recitativo*, centrato sulla trasmissione di conoscenze in modo unilaterale; *socratico* (ridefinito da Bocci *socratico-abelardiano*), incentrato sullo scambio di idee e sul confronto. Per supportare l'analisi, i due studiosi distinguono tre dimensioni: affettiva (antago-

nismo vs cooperazione); cognitiva (stile descrittivo vs stile dialettico); procedurale (imposizione vs guida).

Infine, un ultimo esempio riguarda l'analisi delle *mosse di apertura* agite dai docenti quando entrano in classe per dare avvio all'interazione di insegnamento-apprendimento. Nello specifico, Bocci (2024) ha indagato la possibilità di riflettere sul *primo ingresso* in una classe da parte di un/una insegnante avvalendosi dello strumento elaborato da Arno Bellack nel 1966. Nel merito, l'analisi delle *mosse pedagogiche*[2] di apertura degli insegnanti è stata effettuata avvalendosi di film come: *Diario di un maestro* (Vittorio De Seta, 1973), *L'attimo fuggente* (Peter Weir, 1989), *Pensieri pericolosi* (John N. Smith, 1995), *Auguri professore* (Riccardo Milani, 1997), *Il primo incarico* (Giorgia Cecere, 2010).

L'analisi delle dinamiche in atto nella vita di classe consente di acquisire consapevolezza su cosa accade mentre la relazione educativa è in atto e le sequenze filmiche possono essere di aiuto poiché si configurano come un terreno di analisi neutro (una sorta di porto franco) che consente alle/agli insegnanti di esprimere opinioni in merito, di identificarsi, di proiettare propri vissuti, ecc.

In effetti, questa modalità di analisi è utile sia nella/per la formazione dei docenti, sia come *oggetto di studio* per approfondire alcune questioni che interpellano la pedagogia.

Ed è proprio a questa seconda opzione che facciamo riferimento nel prossimo paragrafo, entrando in modo più deciso nei temi del convegno.

1. Scene di vita di *classe*

L'interazione verbale e non verbale che si viene a determinare in classe durante l'attuazione del processo di insegnamento-apprendimento non è mai neutra. Il contesto classe è di per sé un dispositivo nel quale si sviluppano dinamiche di potere legate a una serie di variabili riconducibili a fattori di *asimmetria strutturale e relazionale* presenti nel contesto stesso e espressi dai protagonisti. Un esempio di *asimmetria strutturale* del contesto è quello della gestione del tempo-spazio che è ad appannaggio della scuola e del docente, che ne incarna la sua

2 Le *mosse pedagogiche* individuate da Bellack sono *iniziali* (azioni di strutturazione, sollecitazione, risposta, reazione) o *riflesse*. Danno vita a cicli di interazione: 1) sollecitazione dell'insegnante; 2) risposta dell'allievo; 3) nuova reazione del docente.

rappresentazione. Ciò avviene con la sua presenza, con la posizione che occupa, con le regole che detta, applicandole pedissequamente o modulandole. Un'*asimmetria relazionale* dei protagonisti, d'altro canto, è costituita dalla differenza di età e di sapere posseduto da chi è in classe con il ruolo di insegnante e con la funzione di insegnare/istruire (anche educare, ma sappiamo che su questo c'è un ampio dibattito) e chi, invece, la vive nel ruolo di chi è lì per apprendere.

Si tratta di aspetti e questioni che la letteratura, pedagogica e non solo, ha da tempo indagato, basti qui richiamare (a mero titolo esemplificativo) pensatori/trici come Paul Robin, Adolphe Ferrière, Giovanni Papini, Lamberto Borghi, Ivan Illich, Michel Foucault, Fernand Oury, Aida Vasquez, Georges Lapassade, Riccardo Massa, Ken Robinson, bell hooks, Cristiano Corsini, Chrisian Raimo, William Frediani, Vanessa Roghi, Michele Arena e così via.

In particolare, richiamiamo qui un contributo del 1993 di Georges Lapassade intitolato *La scene scolaire et ses acteurs*, nel quale lo studioso rilegge alla luce dell'Analisi Istituzionale le riflessioni di Willard Waller (1932). Waller parte dal presupposto – direi ancora oggi condiviso da molte/i – che la scuola sia *il luogo in cui le persone si incontrano allo scopo di dare e ricevere istruzioni* e che il compito primario dell'insegnante sia quello di definire in modo chiaro quale sia *la situazione scolastica*. Si tratta di fornire le coordinate dell'identità, del significato, della funzione e del senso del fare scuola e dello stare a scuola. In tal senso, Waller suggerisce al corpo docente di indirizzare allievi e allieve a *questa situazione* il prima possibile, in modo che non possano emergere altre interpretazioni da parte di chi è lì per essere istruito. Tuttavia, rileva Lapassade, non è affatto detto che gli obiettivi di alunni e insegnanti corrispondano: se «l'insegnante ritiene che la scuola sia destinata a trasmettere conoscenze, a fornire istruzione, gli alunni possono vedere le cose in modo diverso. Possono essere a scuola per altre ragioni, alcune delle quali sono inconciliabili con gli obiettivi dell'insegnante…» (Lapassade, 1993, p. 15). Ciò comporta un sistematico richiamo al rispetto della funzione che la società ha assegnato (almeno sulla carta) all'insegnante, anche perché la *situazione scolastica* che il docente è chiamato a presiedere (e a governare) con la sua presenza è funzionale anche alla definizione della sua identità professionale. Affinché vi sia una *definizione magistrale della situazione* «l'insegnante deve assumere il suo ruolo magistrale, sistemarsi nell'identità che l'istituzione gli richiede» (Lapassade, 1993, p. 16) e ciò consente che egli/ella non sia *sopraffatto/a dalla situazione*. L'insegnante è socialmente chiamato a determinare l'identità standardizzata di allievo/a (la sua *scolarizzazione*, aggiungiamo). In effetti, se gli allievi rigettano la definizione

della *situazione* loro dettata manifestano il rifiuto dell'identità loro assegnata: quella di soggetti che *sono* lì, in classe, *per ricevere istruzioni*. In questo modo (magari involontariamente) mettendo in discussione anche l'identità dell'insegnante che è lì per *fornirle*. Questi deve quindi *imporre* la *definizione della situazione* e anche mantenerla, pena il veder minacciata la sua identità professionale e quella dell'istituzione che rappresenta. Una minaccia, afferma Lapassade, legata anche alla percezione sociale della figura magistrale che, se messa in crisi, può portare alla richiesta di un ripristino dell'autorità del ruolo. In effetti, se l'identità dell'insegnante quando entra nella *scena scolastica* appare incerta, se c'è «un dubbio di identità da qualche parte in lui a causa, per esempio, dell'indebolimento storico dell'identità professionale degli insegnanti – un'identità che era tradizionalmente garantita dai titoli, dallo status, dall'esperienza e dalle conoscenze dell'insegnante – la definizione magistrale della situazione crollerà» (Lapassade, 1993, p. 16). Che è poi, quanto stiamo vivendo in questi ultimi anni, anche nella percezione di malessere manifestata da molte/i insegnanti.

Siamo quindi all'interno di rapporti di forza che si attivano e sviluppano nella vita di classe. Rapporti di forza che sono espressione di un dispositivo di controllo identitario da parte dell'istituzione scuola agito dai docenti e che si ripercuote (e non potrebbe essere altrimenti) a livello orizzontale, ossia sul piano delle relazioni tra allievi/e. Al di là di quelle agite in modo più o meno evidente dai docenti (e che non vanno misconosciute) si assiste a pratiche di prevaricazione, subordinazione, violenza fisica e piscologica, discriminazione, marginalizzazione, esclusione, quasi sempre veicolate e accompagnate da discorsi d'odio diretti e indiretti (ad esempio avvalendosi di ambienti altri, come i social, che agiscono da amplificatori). Può apparire bizzarro che un contesto come quello scolastico deputato alla formazione dei/delle futuri/e cittadini/e possa divenire (e, senza generalizzare, spesso divenga) il terreno fertile per la coltura di simili fenomeni. Forse, ci può apparire meno singolare se analizziamo quanto accade nella vita di classe (nella *scena scolare*) partendo dal presupposto che la scuola sia istituzionalmente fondata sulla presenza di asimmetrie strutturali e relazionali, che (come aveva ben intuito Illich) riproducono (e non casualmente o involontariamente ma intenzionalmente) quelle socio-economico-culturali delle nostre società.

Certamente si tratta di discorsi complessi e scivolosi, che abbisognano di opportuni approfondimenti, a partire dallo studio della letteratura esistente, qui solo sommariamente richiamata.

Il nostro suggerimento operativo è quello di analizzarli partendo da un me-

diatore narrativo, qual è quello del cinema, da intendersi qui come dispositivo pedagogico capace di creare una sorta di *osservatorio critico* (Montani, 2015), uno spazio dialettico che può essere utilizzato nell'ambito della formazione dei docenti per ragionare insieme sulle molteplici dimensioni implicate nella definizione della propria identità professionale (il mestiere magistrale) così come dai docenti stessi con allievi e allieve per far emergere le tante questioni che permeano la *situazione scolastica*, le quali se restano tacite possono divenire pericolosi *non detti* che generano malessere e frustrazioni, oppure quando emergono – verticalmente o orizzontalmente – si manifestano in modo (definito) *esplosivo*.

Nello specifico del nostro intervento, abbiamo pensato di proporre all'attenzione i seguenti film: *La forza della volontà* (Ramón Menéndez, 1988); *Pensieri Pericolosi* (John N. Smith, 1995); *La classe* (Laurent Cantet, 2008); *L'onda* (Dennis Gansel, 2008); *Un bacio* (Ivan Cotroneo, 2016); *Domani interrogo* (Umberto Carteni, 2025).

Si tratta di pellicole basate su storie vere (talvolta rilette in chiave romanzata), capaci di rappresentare e di restituire a spettatori/trici autentici spaccati di vita scolastica, ovvero di quel *mare magnum* di credenze, ideali, visioni, aspettative, credenze, vissuti che l'istituzione scolastica compendia e restituisce (anche come immaginario). Una istituzione che mai come ora deve essere al centro del nostro interesse, perché non può e non deve in alcun modo essere – seppur soggetta, come lo sono attualmente tutte le istituzioni, alle pressioni di istanze di sovrastrutture socio-economico finanziarie che le sono aliene – luogo di sofferenza o di dinamiche tossiche, ma la risposta democratica per eccellenza alle legittime richieste di risposte concrete all'angoscia di fronte alle incertezze del presente e del futuro di cui è portatore/trice chi cresce, ossia coloro che a noi si affidano con fiducia.

Bibliografia

Agosti A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Bellack A.A., Kliebard H., Hyman R.T., Smith F. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.

Bellatalla L., Genovesi G., Genovesi A., Magnanini A. (2006). *Scienza dell'educazione e film. Una lettura incrociata dell'immagine di scuola nel cinema italiano (1995-2004)*. Bergamo: Junior.

Bocci F. (1998). Insegnanti in primo piano. *Cadmo*, 17-18, 147-154.
Bocci F. (2002). *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*. Roma: Serarcangeli.
Bocci F. (2003). Gli insegnanti osservano, si osservano, si fanno osservare. In F. Bocci, S. Cellamare (Eds.), *Ricerca, formazione, scuola. Percorsi sperimentali e osservativi* (pp. 85-108). Roma: Monolite.
Bocci F. (2005). *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*. Roma: Monolite.
Bocci F. (2009). Classificare l'immaginario cinematografico. Proposte pedagogiche ed educativo-speciali per la formazione e per la ricerca. *QTimes webmagazine – Journal of Education, Technology and Social Studies*, *I* (2), 6-23.
Bocci F. (2012). Maestri e maestre nel cinema italiano. Caratterizzazioni, omissioni e qualche eccezione. In G. Marrone (Ed.), *Maestre e maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola* (pp. 93-124). Roma: Edizioni Conoscenza.
Bocci F. (2024). L'ingresso in classe dell'insegnante. Quando il cinema parla di noi. *Cooperazione Educativa*, 2, 66-71.
Boero D. (2022). *Storia cinematografica della scuola italiana*. Torino: Lindau.
Brandani W. (2023). *Che cinema. Educare con i film*. Trento: Erickson.
Flanders N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading (MA): Addison-Wesley.
Gemelli A. (1926). Le cause psicologiche dell'interesse nelle proiezioni cinematografiche: il fondamento scientifico per la riforma del cinematografo. *Vita e Pensiero*, *XII* (17), 205-215.
Lapassade G. (1993). *La scène scolaire et ses acteurs* [Inédit]. Retrieved February 8, 2026 from https://it.scribd.com/document/335322319/La-sce-ne-scolaire-et-ses-acteurs
Laporta R. (1979). *Cinema ed età evolutiva*. Firenze: La Nuova Italia.
Lumbelli L. (1974). *La comunicazione filmica. Ricerche psicopedagogiche*. Firenze: La Nuova Italia.
Malavasi P., Polenghi S., Rivoltella P.C. (2009). *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
Montani P. (2015). Nuovi compiti per la teoria del cinema. *Fata Morgana*, 26, 23-37.
Morin E. (1962). *Il cinema o dell'immaginario*. Milano: Silva.
Oliver D.W., Shaver J.P. (1966). *Teaching public issues in the high school*. Boston: Houghton.
Tomassucci Fontana L. (1997). *Far lezione*. Firenze: La Nuova Italia.
Turazza A. (2021). La scuola al cinema in 12 film. *La ricerca*. Retrieved February 8, 2026, from https://laricerca.loescher.it/la-scuola-al-cinema-in-12-film/
Volpicelli L. (1949). Pregiudiziali sul cinema e l'educazione. *Bianco e nero*, *10* (9), 51-60.
Waller W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.

V.2
Autodeterminazione e uguaglianza di genere: il potenziale contributo di un'educazione montessoriana

Stefano Scippo
Ricercatore
Università degli Studi della Tuscia - stefano.scippo@unitus.it

Introduzione

La violenza di genere continua a rappresentare una questione sociale irrisolta in Italia e in molti altri Paesi. I dati internazionali indicano che circa una donna su tre ha subito, nel corso della vita, violenza da parte del partner o violenza sessuale (Ntoimo et al., 2021). Si tratta di fenomeni spesso sottostimati dalle statistiche ufficiali, soprattutto nelle loro dimensioni domestiche e relazionali (Cooper, Obolenskaya, 2021) e la pandemia da COVID-19 ha aggravato il problema, anche in Italia, dove si è registrato un aumento dei casi di violenza domestica durante il lockdown (Sdao et al., 2021; The Lancet Public Health, 2022).

La questione è profondamente culturale e chiama direttamente in causa l'educazione. La ricerca mostra come i contesti scolastici possano contribuire alla riproduzione di omofobia e sessismo (Duke, McCarthy, 2009). Anche la forte presenza femminile nella professione docente ha alimentato un dibattito sui possibili effetti della composizione di genere del corpo insegnante e sulle differenze negli stili educativi (Sabbe, Aelterman, 2007). In Italia, ad esempio, gli insegnanti uomini, pur essendo minoritari, sono concentrati soprattutto nelle discipline scientifiche (Scippo et al., 2020), e i ragazzi tendono a ottenere risultati migliori in tali ambiti e le ragazze nelle discipline umanistiche (Montebello et al., 2020).

Tuttavia, l'integrazione dell'educazione all'uguaglianza di genere nei curricoli scolastici favorisce la riduzione degli stereotipi, il miglioramento delle relazioni e la diminuzione dei comportamenti violenti, soprattutto se accompagnata da un'adeguata formazione degli insegnanti (Villardón-Gallego et al., 2023; Cho-

pra, 2023). In questa prospettiva, il presente contributo sostiene che la pedagogia Montessori, pur non prevedendo una specifica educazione alla parità di genere, possa promuovere rispetto, autonomia e convivenza democratica, offrendo un contributo alla prevenzione della violenza di genere.

1. Il femminismo di Montessori

Montessori fu una protagonista dell'emancipazione femminile in Italia. Tra le prime donne laureate in Medicina, sfidò le convenzioni che limitavano l'accesso delle donne agli studi scientifici e partecipò attivamente al dibattito pubblico sui diritti femminili (Babini, Lama, 2010).

Per Montessori, la questione femminile era strettamente connessa a quella educativa. Già alla fine dell'Ottocento sostenne che l'istruzione rappresentasse una condizione essenziale per il superamento delle disuguaglianze sociali e di genere. Al Congresso Internazionale delle Donne di Berlino del 1896 denunciò le discriminazioni economiche e professionali subite dalle donne, individuando nell'uguaglianza tra i generi un requisito fondamentale del progresso sociale (Trabalzini, 2016).

Ma il femminismo montessoriano non si esauriva nella rivendicazione di diritti civili e politici, bensì si configurava come un progetto di trasformazione culturale fondato sul rispetto della persona e sul superamento delle forme di oppressione dell'infanzia, che impediscono alle persone di diventare autonome, responsabili e capaci di autodeterminarsi, indipendentemente dal genere.

2. Attività di vita pratica, libertà di scelta, autodeterminazione

Quando si analizza il rapporto tra pedagogia Montessori e uguaglianza di genere, l'attenzione si concentra spesso sulle attività di vita pratica. Nelle scuole Montessori, infatti, bimbe e bimbi partecipano indistintamente alla cura dell'ambiente attraverso attività come pulire, riordinare, apparecchiare, sparecchiare e servire i pasti (Montessori, 1999). Queste pratiche contribuiscono a contrastare gli stereotipi di genere, poiché attribuiscono la responsabilità della cura e del benessere collettivo a tutti i membri della comunità educativa.

Tuttavia, il contributo della pedagogia montessoriana all'uguaglianza di genere affonda le proprie radici in principi più profondi. Al centro vi sono il rispetto della persona e la promozione dell'autonomia, elementi che accomunano

Montessori alle pedagogie democratiche e libertarie (Trasatti, 2004). Secondo questa prospettiva, educare al rispetto significa anzitutto riconoscere il valore delle scelte dell'allievo, sostenendone la capacità di autodeterminazione e favorendone lo sviluppo secondo inclinazioni, interessi e potenzialità personali (Murray et al., 2023).

Tale principio trova espressione nella libera scelta delle attività, pratica centrale dell'approccio Montessori. In un ambiente preparato dall'insegnante, ciascun bambino può scegliere autonomamente il proprio lavoro, sperimentando una libertà intesa non solo come assenza di costrizioni, ma come concreta possibilità di sviluppare le proprie capacità (Berlin, 1969). In questa prospettiva, l'educazione montessoriana può contribuire a contrastare modelli culturali fondati su ruoli e aspettative imposti, promuovendo fin dall'infanzia esperienze di autonomia, responsabilità e rispetto reciproco (Casalini, 2011).

3. L'educazione Montessori tra opportunità e sfide

In questa prospettiva, contrastare le disuguaglianze e le relazioni di dominio tra i generi significa anzitutto evitare che bimbi e bimbe sperimentino, nel corso della crescita, forme educative fondate sul controllo, sulla repressione e sulla limitazione della libertà personale. Educare al rispetto degli altri richiede infatti di riconoscere e valorizzare inclinazioni, interessi, capacità e bisogni individuali, promuovendo autonomia e autodeterminazione attraverso esperienze autentiche di scelta e responsabilità.

La pedagogia Montessori offre un'importante opportunità in questa direzione. Come altre pedagogie democratiche e libertarie, essa mira a favorire il pieno sviluppo della persona, indipendentemente dal genere, contrastando pratiche educative basate sull'esercizio del potere e sulla subordinazione. È plausibile ipotizzare che chi cresce in contesti caratterizzati da rispetto, autonomia e responsabilità sia meno incline, una volta adulto, a riprodurre rapporti di dominio o comportamenti violenti nei confronti degli altri.

Rimane tuttavia aperta la questione della concreta realizzazione di tali principi. Negli Stati Uniti, un'indagine condotta su 378 insegnanti Montessori della South Carolina ha rilevato che soltanto il 54% ritiene che gli alunni scelgano autonomamente le attività svolte, mentre il 37% ritiene che ciò avvenga solo in parte (Culclasure et al., 2018). Risultati analoghi emergono in Italia, dove appena il 49,5% degli insegnanti si dichiara "molto" d'accordo con l'affermazione secondo cui i bambini scelgono il lavoro da svolgere (Scippo, 2023a).

Tra gli ostacoli più rilevanti figurano la formazione degli insegnanti, la disponibilità di materiali adeguati, i sistemi valutativi orientati alla standardizzazione e varie rigidità organizzative. In Italia si aggiungono criticità relative al reclutamento del personale e all'organizzazione scolastica (Scippo, 2023b). Per superare tali limiti sono necessarie riforme strutturali che rendano possibile, nelle scuole Montessori e non, un'educazione realmente democratica, capace di contrastare la riproduzione delle disuguaglianze.

Bibliografia

Babini V.P., Lama L. (2010). *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli.

Berlin I. (1969). Two concepts of liberty. In *Four essays on liberty* (pp. 118-172). Oxford: Oxford University Press.

Casalini B. (2011). Libere di scegliere? Patriarcato, libertà e autonomia in una prospettiva di genere. *Etica & Politica*, *12*, 329-364.

Chopra P. (2023). A global teacher education vision for the prevention of gender-based violence. *Proceedings of the International Conference on Future of Teaching and Education*, *2* (1), 82-87.

Cooper K., Obolenskaya P. (2021). Hidden victims: The gendered data gap of violent crime. *The British Journal of Criminology*, *61* (4), 905-925.

Culclasure B., Fleming D.J., Riga G., Sprogis A. (2018). *An evaluation of Montessori education in South Carolina's public schools*. Greenville (SC): The Riley Institute at Furman University.

Duke T.S., McCarthy K.W. (2009). Homophobia, sexism, and early childhood education: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *30* (4), 385-403.

Montebello M., Scippo S., Cesareni D. (2020). Apprendimento delle materie STEM in Italia: Analisi delle principali indagini nazionali e internazionali. *I Problemi della Pedagogia*, *66* (2), 309-326.

Montessori M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Murray A.K., Ahlquist E.M.T., McKenna M.K., Debs M. (Eds.). (2023). *The Bloomsbury handbook of Montessori education*. London: Bloomsbury Academic.

Ntoimo L.F., Eimuhi K.E., Omonkhua A., Okonofua F.E. (2021). Intimate partner violence: A global challenge to sustainable development. *African Journal of Reproductive Health*, *25* (4), 11-16.

Sabbe E., Aelterman A. (2007). Gender in teaching: A literature review. *Teachers and Teaching*, *13* (5), 521-538.

Scippo S. (2023a). *L'educazione Montessori oggi in Italia. Un'indagine sulla scuola primaria*. Pisa: ETS.

Scippo S. (2023b). Montessori nella scuola primaria italiana oggi: Alcune questioni sollevate da un'indagine empirica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, *18* (3), 43-57.
Scippo S., Montebello M., Cesareni D. (2020). L'insegnamento delle discipline STEM in Italia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *25*, 35-48.
Sdao P., Pisanu S., Veltri A. (2021). Data from the Italian Network of Anti-violence Centres during the COVID-19 pandemic. In *ICGR 2021. 4th International Conference on Gender Research* (p. 262). Reading: Academic Conferences International.
The Lancet Public Health (2022). Violence against women: Tackling the other pandemic. *The Lancet Public Health*, *7* (1), e1.
Trabalzini P. (2016). La questione femminile tra scienza, educazione e pace. In *Maria Montessori. Educazione e pace. Atti del Convegno internazionale del 3 ottobre 2015* (pp. 81-94). Torino: Il Leone Verde.
Trasatti F. (2004). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Milano: Elèuthera.
Villardón-Gallego L., García-Cid A., Estévez A., García-Carrión R. (2023). Early educational interventions to prevent gender-based violence: A systematic review. *Healthcare*, *11* (1), 142.

V.3
Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza de segundas lenguas

Criseida Barrios Arias
Coordinadora académica del Centro de Español
Universidad Viña del Mar - criseida.barrios@uvm.cl

Introducción

La enseñanza de segundas lenguas es estratégica para la internacionalización universitaria, la movilidad y la formación intercultural. Sin embargo, muchos programas de español como lengua extranjera aún privilegian la corrección normativa, la estandarización comunicativa y una cultura homogénea. Aunque estos enfoques facilitan la organización didáctica, pueden invisibilizar la complejidad histórica, política y sociolingüística del español, especialmente cuando se enseña desde América Latina.

El Marco Común Europeo organiza objetivos y niveles desde un enfoque comunicativo y plurilingüe (Consejo de Europa, 2002), mientras el Plan curricular del Instituto Cervantes sistematiza contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales (Instituto Cervantes, 2006). El problema surge cuando se aplican de forma cerrada, ignorando territorios, memorias e ideologías. En América Latina, el español es una lengua plural, configurada por el contacto con culturas indígenas, afrodescendientes y europeas. Enseñarlo exige preguntarse qué voces se legitiman, qué variedades se prestigian y qué saberes se desplazan. Este trabajo reflexiona sobre la interculturalidad crítica desde la experiencia del Centro de Español de la Universidad Viña del Mar. Con un enfoque cualitativo y reflexivo, revisando referentes curriculares y aportes sobre interculturalidad y descolonización. Se sostiene que esta perspectiva favorece una enseñanza inclusiva cuando se concreta en decisiones curriculares, metodológicas y de evaluación.

1. Interculturalidad crítica

La interculturalidad suele entenderse como la convivencia respetuosa entre culturas, pero esta definición es insuficiente en contextos de desigualdad histórica, social cultural y lingüística. Las culturas no se relacionan en condiciones simétricas ni todas las variedades poseen el mismo valor en el contexto de enseñanza de segundas lenguas. Por esta razón, la interculturalidad crítica desplaza la atención desde la diferencia hacia las relaciones de poder que perviven desde lo sociolingüístico.

Respecto a esto, García Canclini (2004) señala que las sociedades deben comprenderse desde la diversidad, las desigualdades y las desconexiones. En ELE, cada estudiante aporta repertorios y trayectorias; por ello, el aula puede reproducir o cuestionar jerarquías de poder, estereotipos y prejuicios.

Por otra parte, Viaña, Tapia y Walsh (2010) conciben la interculturalidad crítica como una interpelación a las estructuras de exclusión. En el ámbito lingüístico, cuestiona la idea de una lengua pura o superior y reconoce que lengua, cultura e identidad son inseparables. Frente a una interculturalidad funcional, pregunta quién define la norma, qué cultura se legitima y cómo se negocian los significados.

En otro orden de ideas, Ocampo (2023) propone descolonizar el lenguaje desde el Sur global, atendiendo a la pluriversalidad. En América Latina, enseñar críticamente no significa rechazar la norma, sino situarla y ponerla en diálogo con otras formas de hablar. De aquí deriva la justicia lingüística: reconocer los repertorios de los estudiantes, cuestionar prejuicios y evitar que aprender otra lengua implique borrar identidades previas.

2. Lengua y aula

Pese a la evolución de los enfoques didácticos, todavía se reduce la competencia lingüística al dominio de formas correctas y se presenta la cultura como complemento. El desafío es integrar lengua, cultura e identidad en contextos reales. El MCER consolidó una concepción orientada a la acción social y a la progresión por niveles (Consejo de Europa, 2002), pero sus descriptores requieren mediación crítica: aprender una lengua también implica reconocer qué experiencias, opiniones y registros se legitiman.

Byram (1997) define la competencia comunicativa intercultural como la capacidad de relacionar culturas e interpretar significados. En América Latina

debe complementarse con perspectivas sobre desigualdad y colonialidad. No basta comparar costumbres: el estudiante necesita leer críticamente representaciones sobre lengua, género, migración y clase social. Los materiales pueden ampliar o restringir este horizonte. Mostrar solo ciudades turísticas, familias idealizadas o hablantes supuestamente neutros empobrece el mundo hispánico. Textos auténticos, testimonios, debates y diversidad de acentos favorecen una comprensión situada. García Balsas (2021) desplaza la atención desde la corrección aislada hacia la construcción de sentidos.

En este sentido, una pedagogía crítica resignifica la gramática como acción social. Tú, usted y vos revelan relaciones regionales, generacionales e institucionales; los tiempos del pasado pueden vincularse con memoria y migración. Una pedagogía intercultural y multisensorial integra cuerpo, emoción y percepción (Rui Cruz, Pereira y Durán, 2013), conectando el aprendizaje con la experiencia.

3. Currículo situado: enseñar español en Chile

El currículo selecciona saberes, establece y define aprendizajes valiosos. En la enseñanza de lenguas, es determinante la variedad de referencia, los contenidos culturales, las habilidades y una evaluación formativa que acerca. Por ello, la interculturalidad crítica exige ser entendida y aplicada en un contexto donde se privilegien las decisiones pedagógicas y epistemológicas concretas que permitan una mirada abierta al pensamiento latinoamericano que subyace detrás de su idioma.

En este sentido, el Plan de enseñanza del Centro de Español de la Universidad Viña del Mar articula niveles, objetivos y contenidos culturales para estudiantes extranjeros (Jarpa, 2018). Permitiendo valorar el español chileno sin reducir la cultura a datos anecdóticos e incorpora los saberes relacionados sobre la ciudad, universidad, modismos, cortesía y debates sociales como recursos para comprender una comunidad discursiva. De igual manera, abre la puerta a la diversidad cultural y lingüística de Latinoamérica, contrastando matices propios de cada territorio sin olvidar los factores culturales que subyacen de forma intrínseca en la dualidad cultura-lenguaje.

Lo local debe vincularse con la diversidad del español latinoamericano y mundial, evitando presentar la variedad chilena como desviación o nueva norma cerrada. Las diferencias léxicas, fonéticas y pragmáticas deben relacionarse con las ideologías que asignan prestigio o estigma a ciertas formas de hablar.

Los inventarios del Instituto Cervantes (2006) pueden usarse como referencias flexibles. Alimentación, transporte o vivienda pueden conectarse con migración, desigualdad y género. La planificación debe integrar las dimensiones lingüística, pragmática y crítico-intercultural. La evaluación debe valorar, además de corrección y fluidez, la capacidad de reconocer perspectivas, contextualizar y argumentar. Para Atienza y Aznar (2025), la actitud crítica se expresa al interpretar y tomar postura mediante la lengua.

4. Resistencias pedagógicas

La transformación curricular enfrenta resistencias institucionales, pedagógicas, ideológicas y socioafectivas. Los programas responden a la certificación, el aprendizaje suele asociarse con dominar reglas y persisten jerarquías entre variedades y culturas. Reconocerlo evita que la interculturalidad crítica quede en un plano de interés sin práctica real y situada. Ahora bien, una primera resistencia se relaciona con el error. Desde un enfoque normativo se interpreta como lo que debe corregirse; desde una perspectiva crítica puede revelar hipótesis, transferencias lingüísticas y epistemológicas. Desde esta arista, es necesario convertir la retroalimentación en una herramienta que contextualice y amplíe la competencia comunicativa.

Otra tensión es la idealización del hablante nativo. El objetivo no es imitar una identidad ajena, sino desarrollar interacción e interpretación. Los aprendices son sujetos plurilingües que amplían repertorios previos. Asimismo, materiales que no limiten el aprendizaje: gastronomía, familia o ciudad pueden enseñar estructuras y abordar temas tan importantes y válidos como la migración, clase social y memoria cultural.

El temor a la discusión excluye temas sociales de los niveles iniciales, aunque la criticidad no requiere gramática avanzada: un estudiante de nivel inicial puede expresar acuerdos, desacuerdos y comparaciones. Las tareas deben graduarse sin empobrecer los contenidos y crear un clima de confianza para abordar estereotipos y conflictos.

Estas resistencias se vinculan con la colonialidad del saber. Ocampo (2023) plantea revisar qué se enseña y desde dónde se produce conocimiento. América Latina debe reconocerse como creadora de una didáctica desde el continente, con luces mas que sombras. Aunque no se modifiquen programas completos, los docentes puede transformar consignas, materiales, convirtiendo al estudiante extranjero en participante activo de una comunidad di-

versa, con una mirada mas amplia, contrastiva y respetuosa desde la otredad y la mismidad.

5. Conclusiones

La interculturalidad crítica transforma la relación entre lengua, cultura y poder. Enseñado desde América Latina, el español no puede presentarse como código homogéneo ni como suma de contenidos folclóricos, sino como lengua plural enriquecida por el mestizaje, por su muy diversa realidad sociocultural. El aula de ELE debe ofrecer recursos comunicativos y herramientas para interpretar críticamente el mundo hispanohablante.

Este enfoque debe contemplar la creación de materiales, tareas y evaluación con sentido crítico, y redefine al docente como mediador cultural. En este punto la enseñanza del español como el de segundas lenguas, debe valorar el español local en diálogo con la pluralidad latinoamericana.

La interculturalidad crítica exige coherencia entre principios y prácticas: trabajar con textos diversos, problematizar estereotipos, valorar repertorios plurilingües, enseñar la gramática como acción social y evaluar la capacidad de comprender, argumentar y participar éticamente. Así, la enseñanza de lenguas contribuye a formar sujetos conscientes de la relación entre palabra, identidad y justicia.

Bibliografía

Atienza E., Aznar J. (2025). Mapa conceptual interactivo en torno a la actitud crítica. *Proyecto Erasmus+*. Unión Europea. https://criterion-ele.com/mapa-conceptual-interactivo/

Byram M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes.

García Balsas M. (2021). Interculturalidad, dimensión crítica y lengua en uso: Análisis de producciones textuales de aprendices de ELE. *Tonos Digital*, 41.

García Canclini N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Jarpa M. (2018). *Plan de enseñanza: Centro de Español de la Universidad de Viña del Mar*. Universidad Viña del Mar.

Ocampo A. (2023). Descolonización del lenguaje y de la lingüística en el Sur global: Ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia. *Encontros Bibli*, *28*, e92637. https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e92637

Rui Cruz M., Pereira S., Durán A. (2013). Por una (hiper)pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *MarcoELE*, 17.

Viaña J., Tapia L., Walsh C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello.

V.4
Dal paradigma monolingue al plurilinguismo in classe: pratiche di autobiografia linguistica in ambito migratorio

Cecilia Bartoli
Dottoressa di ricerca
Università di Palermo - cecilia.bartoli.cecilia@gmail.com

1. Dalle lingue madre ai repertori linguistico-comunicativo-semiotici in movimento

Nel mondo sono riconosciute circa 7000 lingue e 195 nazioni, il plurilinguismo è un'esperienza storica e contemporanea, condivisa da una parte significativa dell'umanità, che mobilita nell'uso produttivo e ricettivo repertori semiotici ampi, mobilitando creatività comunicativa nelle interazioni quotidiane (D'Agostino, Mocciaro, 2021). Il fenomeno può essere osservato dalle ricerche in contesti ad alta densità multilingue (Lüpke et al., 2023), negli studi sulle pratiche contemporanee di apprendimento e uso (Canagarajah, 2013), fino alle analisi di esperienze migratorie capaci di trasformare le risorse comunicative. In Europa il paradigma monolingue è nato con gli stati-nazione moderni ponendo al centro la "lingua madre", definizione carica affettivamente. Gli individui sono immaginati come possessori di una sola vera lingua, che li collega a un'etnia, una cultura e una nazione. Una modalità statica di appartenenza, per la quale avere una lingua è la norma naturale, mentre il possesso di più lingue minaccia la coesione di individui e società (Yildiz, 2012). Il monolinguismo non è un dato quantitativo, ma un principio strutturante della vita sociale, dalla costruzione delle soggettività alla formazione di discipline e istituzioni e ha un ruolo centrale anche nella colonizzazione, soprattutto attraverso la scolarizzazione. Nel solco degli studi postcoloniali, la *raciolinguistics* (Rosa, Flores, 2017) mostra come le ideologie linguistiche continuino a riprodurre gerarchie razziali e culturali ereditate dal colonialismo e le pratiche linguistiche delle popolazioni razzializzate vengono svalutate anche quando riflettono competenze complesse e flessibili (García, Wei, 2014). Le politiche di "appropriatezza lin-

guistica" diventano strumenti di controllo sociale travestiti da norme educative o civili; Anche obblighi standardizzati, come la certificazione A2 per il permesso di lungo soggiorno o B1 per la cittadinanza[1], producono barriere burocratiche che rischiano di compromettere i percorsi di regolarizzazione di persone stabilmente presenti e partecipi alla vita sociale e produttiva del paese. Una pedagogia interculturale e decoloniale non può prescindere da metodi e strumenti per il riconoscimento e la circolazione della pluralità linguistica.

Il repertorio linguistico non coincide quindi con la lingua madre e non è qualcosa che l'individuo possiede, ma qualcosa che si forma in processi intersoggettivi situati al confine tra sé e altro (Busch, 2012). La lingua è intesa come *languaging,* una pratica situata di costruzione del significato nel contesto. Le società plurilingui generano spazi comunicativi nei quali i parlanti con competenze parziali contano sul supporto di membri più competenti (Beyer, 2020), attraverso mediazione, traduzione e chiarificazione (Lüpke, 2021). Anche la classe può diventare una zona di contatto plurilingue, dove si passa dalla lingua di scolarizzazione alle lingue nazionali, veicolari e transnazionali secondo i bisogni comunicativi di studenti e studentesse. Inoltre in classe è possibile sviluppare la natura multimodale della comunicazione, dando spazio anche ai repertori semiotici (Kusters 2017): linguaggio, immagine, testo, gesto, segno, sguardo, espressione facciale, postura, oggetti. Gli esseri umani condividono esperienze non solo cognitive ma affettive, percettive e operative, in una dimensione collaborativa, fisica e pratica. Diventa dunque centrale organizzare il setting educativo in senso pluriculturale, secondo metodologie plurilingui, multimodali e narrative, perché studenti e studentesse possano costruire traiettorie di espressione, apprendimento e rielaborazione identitaria in un ambiente ricco di *affordance* cognitive, espressive e relazionali (Bartoli et al., 2024).

1 Sul piano normativo, il rilascio del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo è subordinato, salvo esoneri, al superamento di un test di conoscenza della lingua italiana, disciplinato dal D.M. Interno 4 giugno 2010 e corrispondente al livello A2 del QCER. Per la cittadinanza richiesta ai sensi degli artt. 5 e 9 della l. n. 91/1992, l'art. 9.1 della medesima legge richiede invece un'adeguata conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello B1 del QCER.

2. L'autobiografia linguistica come strumento educativo in ambito migratorio

La biografia linguistica nasce come genere letterario[2], negli ultimi trent'anni assume rilievo anche nella "letteratura di migrazione", definizione controversa e problematizzata dalle stesse autrici. In Italia dagli anni '90 molte autrici scelgono la lingua di adozione per raccontare l'esperienza migratoria e le transizioni linguistiche occupano un posto centrale. La prospettiva soggettiva collega vicende linguistiche individuali e contesti sociali e culturali.

In ambito pedagogico, l'autobiografia linguistica (AL) entra nel 2001 con il Portfolio Europeo delle Lingue[3] e nel 2012 il CARAP[4] ne amplia la prospettiva includendo le lingue familiari e sociali.

Le finalità educative riguardano la valorizzazione del plurilinguismo (Cummins, 2019), la riflessione metalinguistica, la conoscenza dei repertori e degli stili di apprendimento, l'emersione delle rappresentazioni sociali sulle lingue-culture (Cognigni, 2014) affettivamente connotate. L'AL può essere raccolta attraverso racconti, interviste e questionari, in relazione duale o in classe. Nei contesti migratori assumono rilievo strumenti grafico-simbolici che producono dati visivi e narrativi: segno, colore e parola si intrecciano, ampliando le possibilità comunicative anche quando la lingua condivisa è limitata lasciando emergere la dimensione emotivo-affettiva. L'immagine consente così di accedere a credenze, paesaggi emotivi ed esperienze vissute del sé multilingue (Kalaja, Melo-Pfeifer, 2019).

2 Nella letteratura italiana del Novecento, racconta il passaggio dell'Italia da paese contadino e dialettofono a paese industriale e italofono (Groppaldi, 2010) si veda *Libera nos a Malo* di Luigi Meneghello, *Lessico famigliare* di Natalia Ginzburg

3 Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) è stato adottato e raccomandato dal Consiglio d'Europa con la *Resolution on the European Language Portfolio*, approvata alla 20ª Sessione della Conferenza permanente dei Ministri dell'Istruzione, Cracovia, 15-17 ottobre 2000; per i principi e le linee guida si veda *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines, with added explanatory notes* (Council of Europe, 2011)

4 *CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources* (Candelier et al., 2012

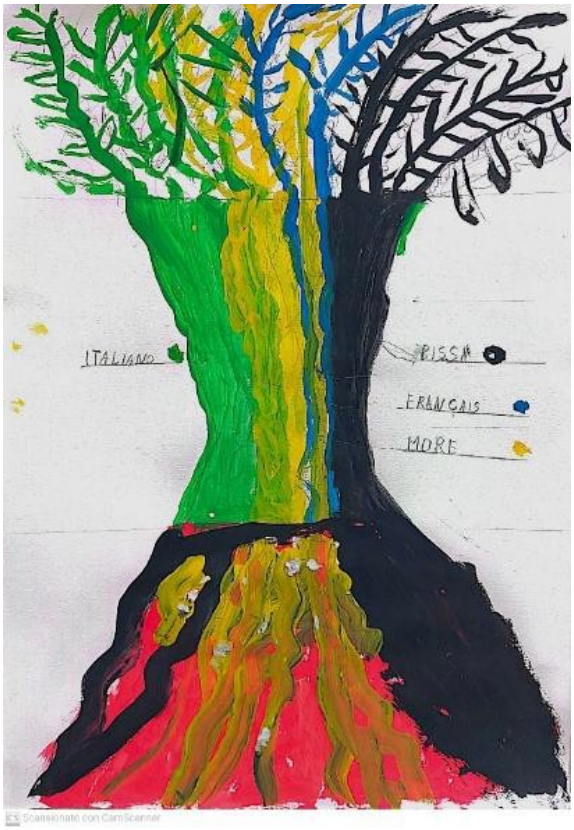
3. Il repertorio linguistico rappresentato

L'esempio che presento è tratto da una sperimentazione che si è svolta presso l'associazione Asinitas di Roma[5] in un corso di italiano A2 per studenti con esperienza migratoria che per ragioni di spazio non è possibile descrivere[6]. La proposta era costruita secondo la metodologia utilizzata da Asinitas per il laboratorio espressivo-narrativo (Bartoli, Lòtano, 2024; Bartoli 2025) dove il racconto e l'ascolto si intrecciano in molteplici canali comunicativi, seguendo l'appello di Block (2014, p. 54) ad avventurarsi "oltre il linguistico" mentre esploriamo la gamma di modalità semiotiche di studenti e studentesse per esprimere speranze, visioni, passioni e identità. Si è utilizzata la figura dell'albero, un'immagine carica di vitalità simbolica e adatta ad un'identificazione per la rappresentazione del proprio repertorio linguistico. Seguendo la metodologia del ritratto linguistico[7], si assegnava ad ogni lingua un colore, posizionando nelle radici le *home languages*, nel tronco le lingue incontrate, apprese, abbandonate nella vita e nella chioma le lingue di oggi. Si propone di seguito un elaborato con la conversazione che l'ha accompagnato, appartiene a uno studente di 22 anni del Burkina Faso, scarsamente alfabetizzato (Lingue: morè, bissa, francese)

5 APS Asinitas www.asinitas.org attiva dal 2005 sul territorio romano per la formazione, l'orientamento e la cura delle persone straniere, migranti e rifugiate e per la costruzione di comunità interculturali attraverso attività laboratoriali, teatrali e narrative. Ha il fulcro della sua azione nei corsi di italiano, ma promuove il sostegno alla maternità, il lavoro pedagogico sul territorio con le scuole e per la formazione di insegnanti, operatori, educatori.

6 La sperimentazione è descritta nel dettaglio nella tesi di dottorato in Migrazioni Differenze e Giustizia Sociale di Cecilia Bartoli: "Plurilinguismo multimodalità e narrazione nei contesti di apprendimento con persone dal background migratorio" e nel progetto PRIN 2022 delle Università di Palermo e Udine: "Giovani nuovi migranti, spazi multilingui e italiano lingua non materna tra apprendimento spontaneo e guidato".

7 Il "ritratto linguistico" è uno strumento qualitativo e visuale utilizzato per esplorare i repertori plurilingui. Ai partecipanti viene chiesto di collocare le lingue su una sagoma corporea, associandole liberamente a parti del corpo e scegliendo un colore per ciascuna. Una legenda posta accanto è utile ad identificare l'associazione lingua-colore. Lo strumento consente di far emergere non solo le competenze linguistiche, ma anche il valore affettivo, identitario e sociale attribuito alle diverse lingue.



D: io mi chiamo Dhr, questo albero è di mio paese. Così, io colore bissa, nero, francese blu perché francese troppo brutto, adesso mio paese butta francese, anche mio capitale francese no parla troppo, poco. Parla morè.
Ric: morè.
D: sì e morè è giallo, italiano verde ci sono tante cose… come io non parlo italiano bene, io no andato a scuola in mio paese *mais* francese io parlo bene sì, io parlo bene con amici, famiglia… parlo francese, *mais* mia famiglia non vuole parlare francese
Ric: non vuole
D: sì *mais* anche lui voglio di parlare conosce, *mais* non vuole parlare
Ric: perché non vuole parlare?
D: francese non vuole.
Ric: perché no?
D: francese no buono, francese rubato a Africa mi fa male tzè (si tocca il petto).

Emerge la risonanza tra immagine e parole: i colori veicolano significati, tensioni e gerarchie. La lingua di colonizzazione è marginale e connotata negativamente, mentre l'italiano, pur iniziale, assume rilievo nel presente. La modalità grafico-simbolica complessifica il racconto verbale, tenendo insieme fratture, contraddizioni e aspirazioni.

Bibliografia

Bartoli C., Lòtano L. (2024). Il laboratorio espressivo-narrativo come dispositivo per lo sviluppo di processi di mediazione in contesti multilingue. *Italiano LinguaDue*, *17* (2), 556-575.

Bartoli C. (2025). The school that cares: Plurilingualism and multimodality for narration in Italian as a non-native language classes. *QTimes webmagazine – Journal of Education, Technology and Social Studies*, *17* (2), 77-92.

Bartoli C., Farina C., Pizzolato G. (2025). Dare spazio a chi parla: L'autobiografia linguistica in un percorso di didattica laboratoriale per giovani migranti neoarrivati. *Italiano LinguaDue*, *17* (1), 216-242.

Beyer K. (2010). Language contact and change: A look at social factors in an African rural environment. *Journal of Language Contact – THEMA*, *3*, 131-152.

Busch B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, *33* (5), 503-523.

Canagarajah S. (2013). *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.

Cognigni E. (2014). Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: Dal ritratto al racconto delle lingue. In L. Landolfi (Ed.), *CROSSROADS: Languages in (E)motion* (pp. 189-200). Photo City Edizioni – University Press.

Cummins J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, *9*, Article 13.

D'Agostino M., Mocciaro E. (Eds.). (2021). *Languages and literacy in new migration: Research, practice and policy*. Palermo: Palermo University Press.

García O., Wei L. (2014). *Translanguaging*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Groppaldi A. (2010). L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS. *Italiano LinguaDue*, *2* (1), 89-103.

Kalaja P., Melo-Pfeifer S. (Eds.). (2019). *Visualising multilingual lives: More than words*. Bristol: Multilingual Matters.

Lüpke F., Cissé I.A.H. (2023). Legitimising fluid multilingual practices: A challenge for formal education worldwide. In C. Reilly, F. Chimbutane, J. Clegg, C. Rubagumya, E.J. Erling (Eds.), *Multilingual learning: Assessment, ideologies and policies in Sub-Saharan Africa* (pp. 43-64). Abingdon-New York: Routledge.

Lüpke F. et al. (2021). Multilingualism and its dynamics in West Africa. *International Journal of Multilingualism*, *18* (3), 273-291.

Rosa J., Flores N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. In H.S. Alim, J.R. Rickford, A.F. Ball (Eds.), *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race* (pp. 3-21). Oxford: Oxford University Press.

Yildiz Y. (2012). *Beyond the mother tongue: The postmonolingual condition*. New York: Fordham University Press.

V.5
Formare i docenti alla didattica cooperativa per favorire lo sviluppo di un'intelligenza collettiva

Rosaria Capobianco
Ricercatrice
Università degli Studi di Napoli Federico II – rosaria.capobianco@unina.it

Introduzione

Il costrutto eterogeneo dell'*intelligenza collettiva* vanta una presenza pluridecennale all'interno del dibattito scientifico, intersecando molteplici filoni di ricerca e diversi domini disciplinari. Tale concetto è presente in campi diversi: dall'informatica alla psicologia, dalla sociologia alle scienze economico-gestionali, fino a coinvolgere le scienze dell'informazione e della comunicazione, la pedagogia e la politica (Bonabeau, Theraulaz, 1994; Surowiecki, 2005). Nonostante la letteratura di riferimento registri una crescita esponenziale, soprattutto negli ultimi anni, lo stato dell'arte, rispetto alle ricerche attivate, si presenta ancora in una fase embrionale.

Gli attuali contributi scientifici presentano prevalentemente dei risultati preliminari, di conseguenza si registra una diffusa incertezza metodologica nel riuscire a quantificare e a misurare empiricamente gli effetti dell'intelligenza collettiva all'interno dei contesti reali (Woolley, Aggarwal, 2020). La coesistenza di teorie spesso discordanti, unitamente ad indagini riguardanti contesti locali e circoscritti, attesta come tale campo epistemologico sia non solo in costante evoluzione (Malone, Bernstein, 2022), ma in continua ridefinizione, anche rispetto all'AI (Lévy, 2026).

Sotto il profilo concettuale, vi è un ampio consenso circa la trasversalità e la plasticità applicativa dell'intelligenza collettiva nei più diversificati contesti. Essa viene definita dal filosofo francese Pierre Lévy, uno dei maggiori ricercatori in questo ambito, come la facoltà (*capacity*) che consente ai singoli soggetti di impegnarsi cooperando intellettualmente al fine di creare, di innovare e di inventare soluzioni condivise (Lévy, 1994).

1. Allenare l'intelligenza collettiva positiva per un'educazione democratica

È importante allenare l'intelligenza collettiva positiva affinché il gruppo da mera massa influenzabile si possa trasformare in una comunità di cittadini critici e collaborativi. Il pensiero critico evita la *polarizzazione* del gruppo, contrastando quello che può essere etichettato come l'*effetto gregge*; infatti, senza una guida positiva i gruppi tendono a estremizzare le opinioni e ad isolare chi la pensa diversamente. La comunità di cittadini critici, invece, verifica le fonti e non asseconda passivamente la maggioranza, ma anzi prova a costruire una vera inclusione democratica valorizzando ogni singola voce.

È importante favorire la declinazione dell'intelligenza collettiva nelle pratiche di *Apprendimento Cooperativo* (AC) per consentire agli studenti di attivare delle proficue interazioni insieme a processi di mutuo influenzamento. All'interno di questi ambienti, anche mediati dalle risorse digitali, i discenti mettono in comune i propri *background* conoscitivi e diversificano le prospettive di analisi. Questo *modus operandi* stimola lo sviluppo del pensiero critico, implementando la capacità di analizzare, di decostruire e di valutare tesi differenti per pervenire alla formulazione di soluzioni creative e divergenti.

Il costrutto del *Cooperative Learning* (CL) si configura come un processo di apprendimento mediato dalla cooperazione sociale che permette agli studenti di conseguire degli elevati livelli prestazionali nei processi di apprendimento, stimolando contestualmente lo sviluppo di competenze relazionali efficaci per la gestione delle interazioni sociali, per il potenziamento del benessere psicologico, per l'acquisizione di abilità sociali e per la riduzione dei pregiudizi (Aronson, Thibodeau, 1992).

Tutto ciò non è semplice, né tantomeno immediato: emerge la necessità di strutturare dei percorsi di formazione per docenti focalizzati sull'apprendimento cooperativo, volti a svelarne l'effettivo potenziale pedagogico (Aronson, Goode, 1980). Spesso i docenti di ogni ordine e grado, sia in servizio sia in formazione iniziale, manifestano una debole comprensione dello statuto epistemologico del *CL* e delle sue molteplici declinazioni metodologiche sperimentate nelle aule scolastiche di tutto il mondo (Abramczyk, Jurkowski, 2020). Basti citare il *Jigsaw* (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, Snapp, 1978) che, sviluppato nel 1971 dallo psicologo Elliot Aronson per arginare le tensioni razziali conseguenti alla desegregazione scolastica in Texas, a distanza di oltre cinquant'anni, è, paradossalmente, ancora poco conosciuto nella pratica didattica. La letteratura scientifica recente ne conferma tuttavia il valore oggettivo: un'interessante *systematic review* (Vives et. al., 2025), riguardante gli studi pubblicati tra il 1978

e il 2022, ha analizzato gli effetti del *Jigsaw* sia sul rendimento accademico sia su specifiche variabili psicosociali, decretandone l'efficacia. Indagini comparative tra studenti inseriti in contesti *Jigsaw* e studenti formati con metodologie tradizionali hanno registrato nei primi un incremento del senso di autonomia nello studio, una maggiore acquisizione di competenze socio-relazionali e un consolidamento della motivazione intrinseca (Hänze, Berger, 2007). Infine, la comparazione tra il metodo *Jigsaw* e le altre forme di apprendimento di gruppo prive di interdipendenza positiva ha rilevato che l'applicazione del *Jigsaw* genera negli studenti atteggiamenti pro-sociali ed empatici verso i pari, determinando una significativa riduzione degli indicatori di pregiudizio razziale (Walker, Crogan, 1998).

2. Formare i docenti alla didattica cooperativa per educare alla cittadinanza democratica: il Jigsaw

È davvero importante formare i docenti affinché siano in grado di progettare e di valutare le attività di didattica cooperativa volte a valorizzare l'intelligenza collettiva positiva che non solo unisce coralmente le competenze di tutti, ma che rende i membri del gruppo consapevoli di quanto il contributo del singolo possa essere fondamentale.

Per l'anno accademico 2025/2026, l'offerta formativa dell'insegnamento di *Introduzione ai modelli di mediazione didattica per la secondaria* (2 CFU) – modulo dell'Area Trasversale dei percorsi universitari abilitanti (PF30 CFU ex art. 13, PF30 CFU e PF60 CFU) presso l'Università di Napoli Federico II –, ha eletto l'apprendimento cooperativo a suo principale oggetto di studio e di approfondimento.

L'intervento formativo, che ha coinvolto circa 400 corsisti distribuiti in quattro gruppi, si era posto il triplice obiettivo di:

– delineare i fondamenti teorico-metodologici del *cooperative learning*;
– esplicitare la struttura operativa e le potenzialità inclusive della strategia del *Jigsaw;*
– co-progettare interventi didattici basati sul *Jigsaw,* guidando i futuri docenti nella progettazione del modello studiato.

La fase laboratoriale ha previsto l'utilizzo di un *format* di progettazione che, inizialmente proposto dalla docente del corso in una versione "incompleta", è

stato implementato dai corsisti durante il momento di condivisione riflessiva. Al termine del percorso, la raccolta sistematica delle riflessioni meta-cognitive e dei feedback offerti dai partecipanti ha attivato un processo di valutazione formativa che ha consentito di avviare una revisione critica dello strumento di progettazione implementandolo con significativi miglioramenti in un'ottica di ricerca-azione.

Quello di seguito presentato è il format (*Fig. 1*) strutturato sulla base delle riflessioni e dei feedback dei corsisti:

FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DEL JIGSAW						
[Titolo]						
[Disciplina]						
1. Inquadramento e obiettivi						
CONTESTO	Ad esempio: la classe 3ª … è composta da 24 studenti, di cui uno studente con disabilità…					
OBIETTIVI						
OBIETTIVI GENERALI	Ad esempio: - Saper esporre in modo analitico l'argomento (prima, dopo, causa-effetto). - ……					
OBIETTIVI SPECIFICI	Ad esempio: ☒ Individuare le parti principali del sotto-argomento e sintetizzarle. ☒Cogliere le parti varianti e invarianti dei sotto-argomenti presentati. ☒Raccogliere le informazioni base dei diversi sotto-argomenti. ☒Strutturare un "discorso generale" sull'argomento proposto. ……					
OBIETTIVI COOPERATIVI	Ad esempio: ☒Rispettare le consegne. ☒Parlare sottovoce. ☒Sapersi ascoltare vicendevolmente. ☒Trovare soluzioni valide per tutti. ☒Saper risolvere autonomamente i conflitti all'interno del gruppo. ……					
2. Architettura del contenuto e carico cognitivo						
SOTTO-ARGOMENTI						
1	2	3	4	5		
Indicare i libri, le riviste scientifiche, le fonti, i materiali da consultare.						
SUDDIVISIONE DEI GRUPPI						
SOTTO-ARGOMENTI	GRUPPO BASE A	GRUPPO BASE B	GRUPPO BASE C	GRUPPO BASE D	GRUPPO BASE E	GRUPPI ESPERTI
1	1A	1B	1C	1D	1E	1A, 1B, 1C, 1D, 1E.
2	2A	2B	2C	2D	2E	2A, 2B, 2C, 2D, 2E.
3	3A	3B	3C	3D	3E	3A, 3B, 3C, 3D, 3E.
4	4A	4B	4C	4D	4E	4A, 4B, 4C, 4D, 4E.
5	5A	5B	5C	5D	-----	5A, 5B, 5C, 5D.
3. Organizzazione delle attività dei gruppi e tempi di realizzazione						
	COSA FA IL/LA DOCENTE					tempi
PRIMA	1. Crea i gruppi.					
	2. Prepara la divisione dell'argomento in parti, calibrandole in base alle potenzialità dei singoli.					
	3. Prepara le fotocopie o il file da condividere.					
	4.					
IN CLASSE	1. Costituisce i gruppi base.					
	2. Spiega le modalità di svolgimento del lavoro.					
	3. Consegna il materiale e dà inizio ai lavori.					
	4.					
	COSA FANNO GLI STUDENTI E LE STUDENTESSE					tempi
NEL GRUPPO BASE	1. Ciascuna studentessa e ciascun studente …					
	2.					
	3.					
NEL GRUPPO DEGLI ESPERTI	1. Ciascun/a …					
	2.					
	3.					
NEL GRUPPO BASE	1.					
	2.					
	3.					
4. Valutazione del processo						tempi
COSA E COME VALUTA IL/LA DOCENTE I GRUPPI	Ad esempio: il docente valuterà la preparazione predisponendo delle domande-quiz oppure …					
COSA E COME SI VALUTANO I GRUPPI	Ad esempio:					

Fig. 1: Format per la progettazione del Jigsaw

Il *Format* di progettazione del *Jigsaw* è articolato in 4 sezioni sequenziali (Capobianco, 2026):

1. *Inquadramento e obiettivi:* la sezione raccoglie i dati identificativi (titolo, disciplina, classe) e definisce i traguardi formativi offrendo opzioni predefinite per i docenti meno esperti.
2. *Architettura e carico cognitivo:* la sezione definisce i sotto-argomenti bilanciando il carico di studio e il tempo, inoltre permette di organizzare i partecipanti in *gruppi base* e *gruppi esperti* (secondo criteri di eterogeneità).
3. *Organizzazione e cronoprogramma:* la sezione descrive nel dettaglio la regia didattica, esplicitando i compiti del docente e degli studenti e la durata di ogni fase.
4. *Valutazione del processo*: la sezione definisce le modalità di verifica degli apprendimenti e della cooperazione, prevedendo sia il monitoraggio del gruppo, sia le valutazioni individuali.

I futuri docenti hanno progettato, secondo le rispettive discipline di abilitazione, complessivamente 394 interessanti *Jigsaw:* molti di loro hanno affermato che avrebbero sperimentato tale progettazione durante le attività del tirocinio diretto.

3. Conclusioni

È chiaro come l'apprendimento cooperativo favorisca l'intelligenza collettiva perché attraverso l'interdipendenza positiva, uno degli aspetti peculiari del CL, si stimola la *zona di sviluppo prossimale allargata,* dove non solo la negoziazione dei significati e il conflitto cognitivo positivo ottimizzano le funzioni esecutive e le competenze metacognitive del gruppo-classe, ma dove si realizza una convergenza funzionale delle risorse cognitive dei singoli, tale da massimizzare l'efficacia euristica del collettivo attraverso il vincolo della responsabilità condivisa.

Il gruppo insieme affronta e risolve i problemi complessi: la cooperazione permette di affrontare anche le sfide democratiche moderne, troppo grandi per una mente sola, insegnando il compromesso costruttivo e la cooperazione inclusiva, perché la sintesi di idee diverse genera soluzioni migliori rispetto alla decisione di un unico leader forte.

Bibliografia

Aronson E., Blaney N., Stephan C., Sikes J., Snapp M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills (CA): Sage Publication Company.

Aronson E., Goode E. (1980). Training teachers to implement jigsaw learning: A manual for teachers. In S. Sharan, P. Hare, C. Webb, R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Cooperation in Education* (pp. 47-81). Provo (UT): Brigham Young University Press.

Aronson E., Thibodeau R. (1992). The jigsaw classroom: A cooperative strategy for reducing prejudice. In J. Lynch, C. Modgil, S. Modgil (Eds.), *Cultural diversity in the schools* (Vol. II, pp. 231-256). London: Falmer Press.

Aronson E., Patnoe S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. London: Pinter & Martin.

Bonabeau E., Theraulaz G. (1994). *Intelligence collective*. Paris: Hermès Science Publications.

Capobianco R. (2026). Formare i docenti al vero apprendimento cooperativo: La progettazione del Jigsaw nei percorsi universitari abilitanti di formazione iniziale. In S. Bornatici, G. Gola, D. Morselli, A. Parola (Eds.), *Educabilità, creatività, responsabilità, etica. Per una pedagogia controcorrente* (pp. 321-329). Lecce: Pensa MultiMedia.

Hänze M., Berger R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, *17* (1), 29-41.

Lévy P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace*. Paris: La Découverte.

Lévy P. (2026). *Mobiliser l'intelligence collective en classe avec l'IA*. Retrieved June 2, 2026, from https://pierrelevyblog.com/2026/03/17/mobiliser-lintelligence-collective-en-classe-avec-lia/

Malone T., Bernstein M.S. (2022). *Handbook of collective intelligence*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Surowiecki J. (2005). *The Wisdom of Crowds*. New York: Random House.

Vives E., Poletti C., Robert A., Butera F., Huguet P., Régner I., ProFAN Consortium (2025). Learning with jigsaw: A systematic review gathering all the pieces of the puzzle more than 40 years later. *Review of Educational Research*, *95* (3), 339-384.

Walker I., Crogan M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 381-393.

Woolley A.W., Aggarwal I. (2020). Collective intelligence and group learning. In L. Argote, J.M. Levine (Eds.), *Handbook of Group and Organizational Learning* (pp. 491-506). London: Oxford University Press.

V.6
Emerging paths for inclusive education through artificial intelligence and immersive reality

Carmen Cutillas
PhD candidate
University of Alicante (Spain) - carmen.cutillas@ua.es

Introduction

Technological innovation has historically accompanied educational transformation, although its contemporary acceleration generates questions that extend beyond technical adoption and enter the terrain of pedagogical responsibility. Educational systems are currently exposed to an intensified density of digital mediation, which transforms how learning is organised, interpreted, and ethically governed (Fiorucci et al., 2024). Beyond a mere technical tool, Artificial Intelligence (AI) functions as an adaptive architecture capable of reshaping educational decisions through prediction, continuous adjustment, and generative modelling, whilst Generative Artificial Intelligence (GAI) emerges as a specific layer within this ecosystem. Simultaneously, immersive reality through Extended Reality (XR) introduces forms of presence and spatial embodiment that alter conventional assumptions about access to and participation in education.

The convergence between GAI and XR is often described as a paradigm shift, although this approach risks obscuring the tensions inherent in its implementation. Educational inclusion cannot simply be reduced to technological availability, as algorithmic mediation can broaden participation whilst, at the same time, limiting interpretative autonomy. These tensions suggest that innovation should be understood less as substitution and more as a negotiated space between machine adaptation and teacher agency.

Aligned with this perspective, this chapter aims to identify the current state of the art regarding ethical concerns and challenges associated with implementing GAI and XR in inclusive educational contexts. It also examines how algorithmic adaptability, combined with immersive experience, is conceptualised

as a mechanism for increasing engagement and reducing barriers to access (Wang, Huang, 2025). Ethical dimensions related to infrastructure inequality, data governance, and algorithmic bias are also considered, since inclusion depends on institutional capacity and professional mediation rather than technological intensity alone (Anastasovitis et al., 2023; Fiorucci et al., 2024).

1. Methodology

This chapter adopts a literature review approach oriented towards interpretative synthesis rather than descriptive accumulation. The selection of studies focused on recent peer-reviewed publications addressing GAI, XR, and inclusive education, complemented by foundational contributions that remain theoretically influential. The documentary search was conducted across Web of Science, Scopus, ERIC, ProQuest, EBSCO, and Google Scholar. Publications between 2020 and 2026 received particular attention due to the increasing educational relevance of GAI and XR during this period. Search combinations included terms related to GAI, XR, immersive learning, virtual reality, augmented reality, mixed reality, educational inclusion, adaptive learning, teacher education, Universal Design for Learning (UDL), ethics, algorithmic bias, and educational governance. Additional studies were identified through reference tracking in highly relevant publications.

The analytical process followed iterative cycles of reading and comparison. Initial screening identified conceptual alignment with inclusion, adaptive systems, and immersive pedagogy. Priority was given to studies published in indexed journals, especially those positioned within educational contexts and teacher education. Publications focused exclusively on technical performance or computational development without direct pedagogical implications were excluded. Following this systematic filtering, the initially retrieved results were rigorously refined to form a highly selective and specialised corpus for deep critical synthesis. Subsequent interpretation focused on ethical tensions, implementation constraints, and pedagogical affordances.

The reviewed literature encompasses XR frameworks for digital inclusion (Anastasovitis et al., 2023; Barbu et al., 2024; Di Natale et al., 2020; Poggianti et al., 2025), sustainable tech-human futures (Fiorucci et al., 2024; Wang, Huang, 2025), and foundational virtual affordances (Bailenson, 2018). A complementary strand of analysis addressed teacher preparation through intelligent immersive systems. Velmurugan et al. (2026) describe how AI-mediated sim-

ulations can adapt training trajectories for pre-service teachers, identifying areas of difficulty and generating differentiated opportunities for practice. Earlier adaptive learning approaches are extended here to environments in which feedback becomes contextual, iterative, and dependent on interactional traces rather than on fixed instructional sequences.

Notably, methodological convergence across the various studies does not resolve the discrepancies regarding the ethical status of automation in education. Hence, this review goes beyond an interpretation focused on outcomes and incorporates the tensions relating to governance, equity, and professional agency.

2. Results

The findings indicate that GAI increasingly functions as the operational layer of adaptive immersive ecosystems. Rather than delivering static content, these systems interpret behavioural signals and continuously recalibrate instructional conditions. Learning becomes distributed across the interaction between embodied cognition and algorithmic responsiveness.

This becomes particularly visible when considering presence as described by Bailenson (2018). Presence does not emerge solely from visual immersion. It depends on the perceptual coherence through which users interpret virtual environments as experientially meaningful. Cognitive processing is therefore reorganised. Abstract representation gives way to spatial reasoning, especially when XR environments support embodied exploration (Di Natale et al., 2020).

Much as predictive systems promise optimisation of learning trajectories, empirical evidence suggests that excessive adaptation may reduce exposure to unexpected conceptual pathways. Educational personalisation can thus stabilise familiar patterns of reasoning while limiting serendipitous discovery. A counter-narrative suggests that inclusion achieved through optimisation may simultaneously restrict epistemic openness.

By contrast, the educational implications become especially relevant in inclusive contexts. Research indicates that immersive environments may support participation for learners with diverse needs, including those requiring structured sensory conditions or alternative communicative pathways (Barbu et al., 2024; Poggianti et al., 2025). Accessibility features such as real-time captioning or multimodal representation expand entry points to learning content, although their effectiveness depends on pedagogical framing and institutional

support. Within this framework, UDL provides a guiding approach for structuring adaptive and inclusive learning environments, emphasising multiple means of engagement, representation, and action and expression. Consequently, AI-mediated immersive systems align with UDL principles by offering differentiated pathways that respond to learner variability while maintaining pedagogical coherence (Velmurugan et al., 2026).

Paradoxically, immersion introduces both connection and isolation. These XR technologies may strengthen presence while reducing co-located interaction, which raises questions regarding collaborative knowledge construction. These technological configurations notwithstanding, learning outcomes remain dependent on how teachers orchestrate interactional space rather than on immersion alone.

Crucially, empirical evidence demonstrates that algorithmic systems reproduce limitations embedded in their training environments. Bias may influence assessment patterns and privilege dominant pedagogical models. Fairness, therefore, requires continuous auditing and diversified participation in design processes, together with sustained human oversight during implementation (Fiorucci et al., 2024).

A complementary dimension emerges in teacher training. AI-driven simulations enable trainee teachers to participate in adaptive scenarios that evolve according to their performance records. Velmurugan et al. (2026) describe how these environments facilitate contextual feedback and offer differentiated practice opportunities. Although inequalities in access persist across different institutional contexts, these systems further expand relational training through simulated interactions that develop judgment, empathy, and communicative responsiveness.

3. Conclusions

Educational inclusion in intelligent immersive environments cannot be interpreted as a direct outcome of technological advancement. The evidence suggests a more complex configuration in which GAI and XR expand opportunities for participation while simultaneously introducing new forms of dependency on algorithmic structures.

Presence, participation, and adaptability interact in ways that do not always yield equitable learning conditions. Adaptive systems can increase personalisation, whilst stabilising learning journeys and reducing epistemic variability. XR

environments may enhance embodied understanding, although they may also weaken collaborative dynamics depending on their pedagogical design.

These tensions indicate that educational value emerges through mediation rather than automation. Teacher agency remains central, since interpretative decision-making shapes how immersive and algorithmic systems are integrated into practice. Inclusion, therefore, depends on governance, ethical awareness, and institutional readiness rather than technological sophistication alone.

Acknowledgements

It should be highlighted that this work is part of the University Teacher Training grant, *Formación de Profesorado Universitario* (FPU), funded by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities (FPU24/00821).

Bibliography

Anastasovitis E., Georgiou G., Matinopoulou E., Nikolopoulos S., Kompatsiaris I., Roumeliotis M. (2023). Enhanced inclusion through advanced immersion in cultural heritage: A holistic framework in virtual museology. *Electronics*, *13* (7), 1396. https://doi.org/10.3390/electronics13071396

Bailenson J. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. New York: W.W. Norton & Company.

Barbu M., Iordache D.D., Petre I., Barbu D.C., Băjenaru L. (2024). Framework design for reinforcing the potential of XR technologies in transforming inclusive education. *Applied Sciences*, *15* (3), 1484. https://doi.org/10.3390/app15031484

Di Natale A.F., Repetto C., Riva G., Villani D. (2020). Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A 10-year systematic review of empirical research. *British Journal of Educational Technology*, *51* (6), 2006-2033. https://doi.org/-10.1111/bjet.13030

Fiorucci M., Roig-Vila R., Crescenza G., Sánchez Ronco A. (2024). *Humanidad y tecnología. Herramientas educativas para un futuro sostenible*. Dykinson. http://hdl.handle.net/2067/51921

Poggianti C., Chessa S., Pelagatti S., Kocian A. (2025). Immersive technologies for inclusive digital education: A systematic survey. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1, 8888303. https://doi.org/10.1155/hbe2/8888303

Velmurugan R., Bhuvaneswari R., Kalimuthu M., Abey J. (2026). The role of AI in immersive learning in teacher education: Simulated environments, tools, and prac-

tices. In W.M. Goff (Ed.), *Immersive Learning in Teacher Education: Simulated Environments, Tools, and Practices* (pp. 31-58). Hershey: IGI Global.

Wang D., Huang X. (2025). Transforming education through artificial intelligence and immersive technologies: Enhancing learning experiences. *Interactive Learning Environments*, *33* (7), 4546-4565. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.-2465451

V.7

Dare parola all'esperienza: la scrittura autoriflessiva come pratica di resistenza alle epistemologie "escludenti" nella formazione dei docenti specializzati

Andreina Orlando
Dottoressa di ricerca
Università Roma Tre - andreina.orlando@uniroma3.it

Barbara De Angelis
Professoressa Ordinaria
Università Roma Tre - barbara.deangelis@uniroma3.it

1. Riflessività e professionalità docente

Nel dibattito pedagogico contemporaneo la professionalità educativa è riconosciuta come una pratica complessa e situata, nella quale il sapere professionale si costruisce attraverso un continuo confronto con l'incertezza, la relazione e la responsabilità educativa (Fabbri, Striano, Melacarne, 2014; Mura, Bonaiuti, 2022; Artusi, Laccone, 2025). L'insegnamento si caratterizza per l'elevato grado di incertezza interpretativa che accompagna l'agire professionale, rendendo insufficiente il ricorso alla sola applicazione di procedure standardizzate (Schön, 1993). Essere professionisti dell'educazione significa confrontarsi con situazioni ambigue, negoziare significati e assumere decisioni che implicano continuamente una presa di responsabilità.

In tale prospettiva, la riflessività rappresenta la postura attraverso cui il professionista può attribuire significato all'esperienza e costruire progressivamente il proprio bagaglio professionale: assumere una postura riflessiva significa, dunque, riconoscere che l'azione educativa è sempre abitata da dilemmi etici, relazionali e politici (Orlando, De Angelis, 2024). Il professionista dell'educazione è chiamato a esercitare continui processi di rielaborazione critica della pratica educativa, interrogando i presupposti impliciti che orientano il proprio agire (Mortari, 2003; 2009; Tolomelli, 2024). Tuttavia, l'agire educativo non si esau-

risce nella capacità riflessiva. Esso implica una responsabilità deontologica che orienta il professionista verso la promozione di condizioni di partecipazione, riconoscimento e autodeterminazione per tutti i soggetti in formazione (Silva, 2022). L'azione formativa è, infatti, chiamata a promuovere possibilità di crescita e autodeterminazione per tutte le persone, e ciò è ancor più necessario quando le condizioni individuali di partenza risultano segnate da particolari vulnerabilità e rischi di marginalizzazione sociale e/o culturale. Ne deriva una precisa assunzione di responsabilità professionale che implica la disponibilità da parte di ogni educatore a prendere posizione a favore dei soggetti maggiormente esposti ai processi di esclusione e a esercitare una costante vigilanza critica rispetto a pratiche, linguaggi e rappresentazioni che negano le differenze.

2. Scrittura autoriflessiva ed epistemologie "escludenti"

La riflessività viene qui assunta come pratica contestualmente definita, culturalmente determinata e, soprattutto, non neutrale. I contesti educativi sono, infatti, attraversati da logiche culturali e professionali che orientano il modo di comprendere le differenze, la disabilità e l'inclusione, influenzando spesso in maniera implicita l'agire educativo. Si propone, dunque, la categoria interpretativa di epistemologie "escludenti", con la quale intendiamo comprendere quell'insieme di cornici interpretative, di assunti impliciti e di rappresentazioni professionali che, pur dichiarandosi orientati all'inclusione, finiscono spesso per riprodurre pratiche di assistenzialismo e azioni che riducono la partecipazione al semplice adattamento del singolo studente. Tali epistemologie non si manifestano necessariamente attraverso pratiche apertamente discriminatorie, al contrario, operano in modo tacito sedimentandosi nella cultura professionale e orientando i ruoli, le responsabilità educative e le possibilità di partecipazione di tutti coloro che sono in formazione. Proprio perché percepite come naturali e autoevidenti, le epistemologie risultano difficilmente riconoscibili e, di conseguenza, raramente sottoposte a una reale interrogazione critica.

La scrittura autoriflessiva è un dispositivo pedagogico capace di rendere "visibile" l'esperienza (Orlando, De Angelis, 2024). Come sostiene Bruner (1988), la narrazione costituisce una modalità peculiare di costruzione del significato attraverso la quale i soggetti organizzano, attribuiscono senso e rielaborano il proprio vissuto. L'approccio narrativo riflessivo e autoriflessivo consente di oltrepassare letture rigidamente classificatorie e diagnostiche, assumendo la complessità dell'esistenza come orizzonte epistemologico e pedagogico di

riferimento (Mortari, 2009) e permette, a coloro che abitano tale approccio, di non limitarsi a valutare o classificare, ma di riconoscere le storie delle persone, la pluralità dei loro significati e rendere interrogabili le categorie attraverso cui l'esperienza viene letta, facendo emergere presupposti, convinzioni e rappresentazioni che normalmente rimangono inesplorati e non tematizzati. È proprio questa funzione epistemica ad aprire la possibilità di interpretare la scrittura autoriflessiva come pratica di resistenza pedagogica. Resistere, in questo senso, non significa opporsi ideologicamente a qualcosa, bensì interrompere automatismi interpretativi, sottrarsi alle logiche semplificatorie e mantenere aperto uno spazio di interrogazione critica della realtà educativa. La resistenza pedagogica coincide, pertanto, con la capacità di riconoscere e problematizzare quelle epistemologie "escludenti" che rischiano di riprodurre, anche inconsapevolmente, forme di esclusione all'interno di pratiche che vengono dichiarate inclusive.

3. Disegno della ricerca e dispositivo SANA

Coerentemente con la prospettiva teorica delineata è stata progettata una ricerca qualitativa esplorativa, finalizzata a comprendere come la scrittura autoriflessiva possa sostenere processi di problematizzazione dell'esperienza professionale e di rielaborazione delle rappresentazioni che orientano l'agire educativo.

La ricerca è stata condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, nell'ambito del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno (VIII ciclo, a.a. 2023/2024). Hanno partecipato, su base volontaria, trentacinque docenti in formazione della scuola secondaria di primo e di secondo grado, impegnati nel Tirocinio Diretto previsto dal percorso. La scelta di concentrarsi su questo gruppo rispondeva all'esigenza di esplorare i processi riflessivi e autoriflessivi all'interno di un contesto formativo omogeneo. Sono state incluse nell'analisi ottantacinque Schede Autoriflessive Narrative e Argomentative (SANA) compilate integralmente in tutte le loro sezioni.

La Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa (SANA) è stata progettata come dispositivo pedagogico di scrittura autoriflessiva, articolato in varie sezioni narrative e argomentative dedicate alla descrizione di situazione educative vissute, all'analisi delle decisioni assunte, all'esplicitazione dei vissuti emotivi, alla rilettura critica dell'esperienza (Orlando, De Angelis, 2024). La SANA non è stata concepita come uno strumento di rilevazione standardizzata, bensì

come un dispositivo capace di generare dati attraverso il processo stesso di autoriflessione e di riflessione sull'agire educativo. Coerentemente con la postura epistemologica della ricerca, ai partecipanti è stato lasciato un margine di autonomia rispetto ai tempi di compilazione della scheda. È stato chiesto di scegliere se redigerla al termine di ciascuna giornata di tirocinio oppure esclusivamente in presenza di episodi percepiti come particolarmente significativi o critici. La scelta di non prescrivere una scansione temporale rigida risponde a una precisa opzione epistemologica: riconoscere ai partecipanti la responsabilità di individuare gli eventi ritenuti maggiormente significativi ovvero assumere la riflessività non come adempimento richiesto dal ricercatore, ma come processo intenzionale di attribuzione di significato.

Le narrazioni sono state sottoposte a un'analisi tematica a orientamento induttivo (Braun, Clarke, 2006) articolata in successive fasi di familiarizzazione con il *corpus*, di codifica iniziale, di costruzione dei temi e loro progressiva revisione interpretativa. L'analisi non è stata finalizzata alla verifica di categorie teoriche precostituite, bensì alla comprensione dei significati attribuiti dai partecipanti alla propria esperienza professionale e all'identificazione dei processi attraverso cui tali significati sono stati progressivamente rielaborati attraverso la scrittura.

4. Evidenze emerse e implicazioni pedagogiche

L'analisi delle scritture evidenzia alcune interessanti considerazioni. In primo luogo, un progressivo processo di messa in discussione delle rappresentazioni professionali attraverso cui i partecipanti interpretano il ruolo del docente specializzato. Le narrazioni raccolte mostrano, infatti, il passaggio da una concezione prevalentemente assistenzialistica delle azioni didattiche inclusive, centrata sull'accudimento dei bisogni dell'alunno, a una rappresentazione progressivamente orientata alla reale costruzione di contesti inclusivi. L'analisi del corpus mostra un progressivo spostamento del significato attribuito all'inclusione, da una prospettiva centrata prevalentemente sul singolo studente a una visione che coinvolge l'intera comunità educativa.

Una seconda considerazione riguarda la dimensione etica ed emotiva della professionalità docente. Le narrazioni restituiscono vissuti di fatica, incertezza, senso di responsabilità e coinvolgimento emotivo, dimensioni che raramente trovano uno spazio intenzionale di elaborazione e di riflessione all'interno delle esperienze formative.

Nel corso dell'indagine sono, inoltre, emersi con particolare frequenza i dilemmi connessi al confine tra azione di aiuto e istinto di sostituzione, tra azioni di protezione e volontà di promuovere l'autonomia. La scrittura non ha eliminato tali tensioni, ma ne ha sostenuto una progressiva rielaborazione professionale, trasformandole da criticità percepite a occasioni di riflessione e di discernimento pedagogico. In questo senso, la Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa (SANA) sembra poter creare le condizioni affinché i futuri docenti specializzati possano avvalersi di uno strumento capace di accompagnarli nell'interpretazione critica delle situazioni educative, nel dare nome ai dilemmi che attraversano la pratica professionale e nell'interrogare criticamente quelle epistemologie "escludenti" che altrimenti rischierebbero di riprodursi anche all'interno di pratiche dichiaratamente inclusive.

Dare parola all'esperienza significa, in ultima analisi, riconoscere che l'inclusione non coincide solo con l'applicazione di procedure o con l'adozione di misure compensative, ma anche e soprattutto con la costruzione di contesti educativi nei quali ogni persona possa essere riconosciuta come soggetto di partecipazione, di apprendimento e di piena cittadinanza. Il presente contributo riconosce il significato pedagogico della resistenza come esercizio critico capace di creare le condizioni per trasformare le rappresentazioni attraverso cui spesso si interpreta l'educazione, sia interrogando continuamente ciò che appare ovvio, affinché ogni scelta educativa possa aprire nuove possibilità di riconoscimento, partecipazione e giustizia, sia favorendo la costruzione di contesti e ambienti formativi sempre più giusti, partecipativi e autenticamente inclusivi.

Bibliografia

Artusi S., Laccone R.P. (2025). La riflessività nei futuri docenti di sostegno: processi di costruzione dell'identità professionale. *Lifelong Lifewide Learning*, *24* (47), 152-165. https://doi.org/10.19241/lll.v24i47.1037.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3* (2), 77-101.

Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Mura A., Bonaiuti G. (2022). Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione. In A. De Vivo, M. Michelini, M. Striano (Eds.), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* (pp. 1025-1031). Napoli: Guida Editori.

Orlando A., De Angelis B. (2024). Pratiche narrative autoriflessive per la formazione dell'insegnante inclusivo. In R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri (Eds.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie* (pp. 568-575). Lecce: Pensa MultiMedia.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Silva L. (2022). La formazione degli insegnanti come impegno etico-sociale: un'analisi documentale nel territorio italiano. *Pedagogia oggi*, *20* (1), 256-263. https://doi.org/10.7346/PO-012022-32.

Tolomelli A. (2024). La scrittura di esperienza professionale per ri-attivare riflessività e senso pedagogico dell'azione educativa. Un'esperienza di ricerca-formazione degli educatori/trici extrascolastici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *2* (2), 133-140. https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-17.

V.8
CuriAMO le Arti: educare alla bellezza per una cittadinanza critica

Philipp Botes
Ricercatore
Università Roma Tre - philipp.botes@uniroma3.it

Introduzione

La formazione alla cittadinanza costituisce oggi una delle principali sfide della ricerca pedagogica e, in particolar modo, della scuola, chiamata a promuovere non soltanto l'acquisizione di conoscenze e competenze, ma anche lo sviluppo di una coscienza civica fondata sulla partecipazione, sulla responsabilità e sulla cura del bene comune (Baldacci, 2014). In tale prospettiva, il patrimonio culturale, artistico e paesaggistico assume un valore che supera la dimensione della semplice conservazione materiale, configurandosi come uno spazio educativo in cui si intrecciano memoria, identità, appartenenza e partecipazione democratica.

La tutela e la valorizzazione del patrimonio, riconosciute tra i principi fondanti della Repubblica italiana (Articolo 9 della Costituzione della Repubblica italiana), rappresentano, infatti, un impegno culturale ed educativo che coinvolge le istituzioni scolastiche nella costruzione di percorsi in grado di rendere le nuove generazioni protagoniste della conoscenza e della cura dei luoghi che abitano (Muscarà et al., 2024). L'incontro con il patrimonio artistico e culturale, tuttavia, non può essere limitato a una fruizione passiva, ma richiede esperienze educative che favoriscano processi di osservazione, interpretazione e partecipazione attiva (Oliviero, Di Rosa, 2023).

In questa direzione, l'educazione estetica assume una funzione strategica, poiché consente di sviluppare uno sguardo critico sul territorio, riconoscere il valore simbolico dei beni culturali e consolidare il senso di appartenenza alla comunità. Le arti, intese come linguaggi plurali e inclusivi, diventano strumenti privilegiati per promuovere forme di apprendimento esperienziale in cui si in-

tegrano conoscenza, emozione e relazione, favorendo la costruzione di competenze civiche e atteggiamenti orientati alla cura degli spazi condivisi.

1. Arti e processi educativi

L'arte si configura come un dispositivo educativo privilegiato per promuovere processi di partecipazione, riconoscimento e costruzione della cittadinanza. L'esperienza artistica assume una funzione epistemologica e trasformativa, contribuendo alla formazione integrale della persona attraverso l'intreccio delle dimensioni cognitive, emotive, corporee e relazionali (Botes, 2023). In quanto pratiche narrative plurali, i linguaggi artistici permettono di dare forma all'esperienza attraverso immagini, gesti, suoni, movimenti e rappresentazioni simboliche, offrendo ai loro fruitori opportunità di esplorazione del sé e costruzione di nuove possibilità interpretative. Tale prospettiva trova ulteriori conferme negli studi afferenti alla pedagogia narrativa e all'educazione al patrimonio, che evidenziano come la narrazione artistica favorisca la costruzione dell'identità culturale, del senso di appartenenza e della memoria collettiva (Rivoltella, 2020), promuovendo contesti in cui le persone possano sviluppare competenze interpretative, capacità riflessive e consapevolezza critica, rendendo possibile una lettura partecipata della realtà e dei contesti di appartenenza (De Angelis, Botes, Orlando, 2025).

Un primo elemento di riflessione riguarda il valore dell'arte come esperienza e, in questo senso, il pensiero di John Dewey continua a rappresentare un riferimento imprescindibile nel riconoscere l'esperienza estetica come forma autentica di apprendimento, capace di generare connessioni significative tra individuo e ambiente, e favorire la costruzione di significati condivisi. L'esperienza artistica non si limita, infatti, alla fruizione dell'opera, ma coinvolge l'individuo in un processo dinamico di osservazione, interpretazione e costruzione di senso, entro cui le dimensioni cognitiva, emotiva e corporea concorrono alla comprensione della realtà. Attraverso le immagini, i gesti, i suoni e le molteplici caratteristiche peculiari delle forme espressive, le arti consentono di dare forma all'esperienza vissuta, favorendo processi di riflessione, espressione e rielaborazione personale.

Accanto alla dimensione esperienziale emerge il valore dell'arte come cura. Coerentemente con la prospettiva sviluppata della pedagogia della cura (Mortari, 2015) che riconosce nell'educazione una relazione fondata sull'ascolto, sulla responsabilità e sul riconoscimento dell'altro nella sua irriducibile singo-

larità, le pratiche artistiche assumono una particolare rilevanza, poiché offrono una pluralità di linguaggi attraverso cui esprimere vissuti, emozioni e rappresentazioni difficilmente comunicabili mediante il solo linguaggio verbale (De Angelis, Botes, 2016). L'arte concorre alla creazione di spazi educativi in cui la persona può riconoscersi, essere riconosciuta e costruire significati condivisi. Portando l'attenzione ai contesti scolastici, la copiosa varietà dei linguaggi artistici contribuisce alla realizzazione di ambienti di apprendimento maggiormente inclusivi, accessibili e partecipativi (UNESCO, 2024).

L'arte, inoltre, manifesta la propria valenza educativa nel suo rapporto con la comunità. Le pratiche artistiche collaborative favoriscono la costruzione di significati condivisi, il senso di appartenenza e la partecipazione attiva alla vita collettiva, configurandosi come strumenti efficaci per promuovere l'inclusione e la giustizia sociale. In linea con i principi dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2024), la pluralità dei linguaggi amplia le opportunità di accesso, partecipazione ed espressione, riconoscendo la diversità come una risorsa educativa. L'esperienza artistica diviene, dunque, occasione di incontro tra persone, territori e comunità, e sviluppo di competenze civiche, relazionali e partecipative. Ne consegue come, educare attraverso l'arte significhi promuovere una cittadinanza attiva e consapevole, favorire la formazione di persone capaci di leggere criticamente la realtà, valorizzare il patrimonio culturale e contribuire alla costruzione di comunità più inclusive e democratiche.

2. La sperimentazione

I presupposti teorici sinora delineati hanno posto le basi per una proposta progettuale nata dalla collaborazione tra i Dipartimenti di Scienze della Formazione e di Architettura dell'Università Roma Tre. Il progetto si configura come un'esperienza di ricerca-formazione interdisciplinare finalizzata a promuovere il valore educativo dell'arte quale strumento di cura, conoscenza e partecipazione. Muovendo dai principi costituzionali di tutela del patrimonio culturale, artistico e ambientale, l'iniziativa intende favorire una riflessione sul rapporto tra esperienza estetica, costruzione dell'identità e della cittadinanza attiva, valorizzando il potenziale formativo delle arti come linguaggi capaci di mettere in relazione l'individuo con l'ambiente.

L'impianto progettuale si fonda sull'integrazione tra dimensione educativa e dimensione spaziale, riconoscendo all'incontro tra pedagogia e architettura una significativa opportunità per ripensare i processi di apprendimento in

chiave inclusiva e partecipativa. Attraverso il coinvolgimento degli studenti e dei tutor universitari del Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria, e degli insegnanti e alunni delle scuole del territorio, il progetto mira a sviluppare competenze estetiche, narrative e relazionali, promuovendo una lettura critica e consapevole degli ambienti di vita e del patrimonio culturale come beni comuni. In tale scenario, l'arte viene assunta non soltanto come oggetto di conoscenza, ma come pratica educativa capace di sostenere processi di espressione, appartenenza e responsabilità sociale, e contribuire alla costruzione di una cittadinanza orientata alla cura di sé, degli altri e dei contesti condivisi.

Il progetto si sviluppa attraverso un percorso articolato che coniuga ricerca, formazione e sperimentazione didattica. Una prima fase prevede un itinerario formativo condiviso, rivolto agli studenti tirocinanti e ai tutor universitari, finalizzato alla costruzione di un quadro teorico-metodologico comune sui temi dell'educazione estetica, della narrazione, della cura e della valorizzazione del patrimonio culturale. Il percorso integra momenti di approfondimento teorico con un workshop esperienziale e situato, progettato per promuovere processi di osservazione, percezione e interpretazione dello spazio attraverso un approccio multidisciplinare. In particolare, le attività laboratoriali sono orientate a sviluppare la consapevolezza della dimensione visiva e spaziale dell'esperienza, approfondendo gli aspetti cognitivi connessi alla percezione e alle modalità di rappresentazione e narrazione grafico-visiva degli ambienti. Tale percorso costituisce un dispositivo formativo volto a favorire nei futuri insegnanti la capacità di leggere criticamente il territorio e trasformare l'esperienza estetica in una risorsa educativa.

A partire da questa formazione integrata, gli studenti e i tutor sono chiamati a progettare congiuntamente percorsi educativo-didattici da realizzare nelle scuole, in collaborazione con i docenti delle classi coinvolte. La dimensione collaborativa che caratterizza l'intero progetto valorizza il dialogo tra università e scuola, promuovendo una comunità di pratica orientata alla riflessione condivisa, alla ricerca sul campo e alla costruzione di esperienze inclusive fondate sull'arte, sulla narrazione e sulla valorizzazione del patrimonio culturale e territoriale.

Bibliografia

Baldacci V. (2014). Tre diverse concezioni del patrimonio culturale. *Cahiers d'études italiennes*, 18, 47-59. https://doi.org/10.4000/cei.1518

Botes P. (2023). *Emozioni e movimento nella didattica della lingua. Prospettive teatrali e drammapedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Lynnfield, MA: CAST.

De Angelis B., Botes P. (2016). Progettare l'inclusione a scuola attraverso le performing arts. In F. Dovigo, C. Favella, A. Pietrocarlo, V.E. Rocco, E. Zappella (Eds.), *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva. Atti del Convegno* (pp. 104-109). Bergamo: Università degli Studi di Bergamo.

De Angelis B., Botes P., Orlando A. (2025). Pratiche performative nella formazione degli educatori dell'infanzia. *Q-Times Webmagazine*, 4, 132-145.

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Muscarà M., Poce A., Re M.R., Romano A. (Eds.). (2024). *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione I*. Pisa: ETS.

Oliviero S., Di Rosa M. (2023). Heritage education and heritage learning: toward a participatory perspective. Heritage education e heritage learning: verso una prospettiva partecipativa. In S. Brusaporci, P. Maiezza, A. Marra, I. Trizio, F. Savini, A. Tata (Eds.), *IMG23. Atti del IV Convegno Internazionale e Interdisciplinare su Immagini e Immaginazione* (pp. 76-81). L'Aquila: Publica.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

UNESCO. (2024). *UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. Paris: UNESCO.

V.9

Didattiche inclusive come pratiche di giustizia: strumenti, metodologie e reti educative territoriali nella formazione degli insegnanti

Caterina Fabrucci
Dottoranda
Università Pontificia Salesiana - caterina.fabrucci@gmail.com

Introduzione

Il contributo ridefinisce l'inclusione come postura etica e politica di resistenza contro le marginalizzazioni, delineando una scuola aperta al territorio contro ogni forma di esclusione[1] per realizzare la "polis" integrata[2]. Questa visione rifiuta la logica delle sole certificazioni e promuove una didattica basata sul modello ICF[3], che trasforma il PEI in una strategia sistemica di rimozione delle barriere. In questo contesto, diventa centrale la teacher agency (Aiello, 2024, p. 258) per convertire i vincoli in opportunità, privilegiando l'equità rispetto all'uguaglianza (Ianes, Cramerotti, 2016). Per rispondere alle disuguaglianze post-pandemiche, si propone una pedagogia critica fondata su "Patti di corresponsabilità" (Aiello, 2024, p. 264) e sull'evoluzione della scuola in una Professional Learning Community collaborativa con il terzo settore (ivi, p. 257). Il docente, come agente di cambiamento, deve promuovere la co-agency con gli studenti (Priestley et al., 2015); questa sinergia tra docenti, alunni e famiglie è l'unica via per abitare la complessità della "super-società" (Aiello, 2024, p. 257) e garantire una scuola che sia realmente di tutti e di ciascuno (ivi, p. 264).

La didattica inclusiva si configura come uno strumento di giustizia sociale che valorizza le differenze di ogni persona. In linea con la prospettiva ecologica di Aiello, la teacher agency sostiene l'autodeterminazione dell'alunno contro ogni visione patologizzante, promuovendo un'uguaglianza sostanziale. In questo quadro, supportato dal D.Lgs. 62/2024 e dal D.I. 153/2023, il PEI evolve da modulo tecnico a dispositivo democratico basato sul modello ICF. Integrato

nel Progetto di Vita, il PEI sfrutta la valutazione multidimensionale per rilevare barriere e facilitatori, rendendo l'ambiente preventivamente accessibile. L'inclusione richiede inoltre una corresponsabilità collettiva che superi la delega al solo docente di sostegno, il quale assume invece un ruolo pivotale nel consiglio di classe (Giaconi et al., 2023, p. 76). Attraverso metodologie attive (apprendimento cooperativo e didattica metacognitiva) e la co-progettazione tra docenti, la programmazione individualizzata si unisce al curricolo comune, realizzando una "speciale normalità" (Ianes, 2006; Giaconi et al., 2023, p. 75-76). Infine, questa sfida si estende oltre la scuola tramite i Patti Educativi Territoriali (Pietropaolo, 2025, p. 12) che, in linea con la Direttiva BES del 2012, uniscono scuola, famiglie, enti locali e Terzo Settore (MIUR, 2012) in una comunità educante. Tale rete contrasta la povertà educativa e trasforma il Terzo Settore in un partner strategico di co-progettazione, rendendo lo studente partecipe attivo delle proprie scelte esistenziali.

1. Lo studio

Con un approccio esplorativo-descrittivo, l'indagine esamina le convinzioni di 819 docenti (678 in formazione sul sostegno e 141 in servizio) di ogni ordine scolastico circa l'efficacia delle pratiche inclusive per la trasformazione sociale e la cittadinanza critica. I dati, raccolti digitalmente tramite un questionario su Google Moduli, analizzano percezioni, preparazione e criticità dei partecipanti; l'analisi delle frequenze percentuali valuta infine lo sviluppo della *Teacher Agency*, intesa come capacità fondamentale del docente di trasformare i vincoli strutturali in opportunità di emancipazione per gli studenti.

Articolato in quattro sezioni (dati anagrafici, valori e formazione, metodologie e territorio, PEI-ICF e responsabilità etica), il questionario indaga la didattica inclusiva come pratica di giustizia sociale. Dall'analisi emerge una forte convergenza tra docenti in formazione e in servizio sui temi chiave della giustizia educativa, accompagnata tuttavia da uno scarto tra l'ideale pedagogico e la realtà operativa.

L'analisi del quesito "In che misura ritiene che la didattica inclusiva possa essere uno strumento di contrasto alle disuguaglianze sociali?" evidenzia una tendenza estremamente positiva, con picchi costanti di 5/5 in entrambi i campioni. I docenti riconoscono quindi l'inclusione come modello per contrastare attivamente segregazione e disagi personali. Questa postura etica sposa appieno

la visione di Mulè, secondo cui la scuola deve farsi presidio di democrazia contro ogni forma di esclusione. Nel valutare le metodologie più efficaci per promuovere una cittadinanza critica, emerge un confronto interessante tra strumenti di auto-regolazione e strumenti di azione civica: mentre la didattica metacognitiva è percepita come pilastro per l'autonomia individuale, il Service Learning viene auspicato come il ponte necessario che trasforma l'apprendimento in azione civica, rompendo l'isolamento della scuola.

Dall'indagine emerge una forte criticità sull'adeguatezza della formazione iniziale rispetto ai contesti di forte marginalità, giudicata insufficiente o solo parziale. Si evidenzia quindi l'urgenza di potenziare la preparazione dei docenti oltre gli aspetti tecnico-normativi del PEI, affinché sviluppino la capacità di abitare la complessità sociale; la "resistenza" pedagogica richiede infatti professionisti pronti a rispondere non solo alla disabilità, ma anche ai BES derivanti da vulnerabilità psicologiche e sociali.

Nonostante l'alto valore etico dell'inclusione, i docenti identificano ostacoli strutturali alla corresponsabilità: la mancanza di tempo e risorse (limite principale alla co-progettazione), la burocratizzazione dei rapporti (che riduce il PEI a mero adempimento, ostacolando il Progetto di Vita) e le difficoltà di comunicazione con le famiglie.

2. Discussione dei risultati

L'analisi dei dati evidenzia una visione della scuola come presidio di *resistenza pedagogica* e l'inclusione come pratica di giustizia sociale, portando però alla luce una marcata discordanza tra l'alto valore ideale e l'effettiva efficacia operativa dei docenti. Se da un lato si registra una convinta adesione etica alla didattica inclusiva come contrasto alle disuguaglianze – con medie che vanno da 4.1 per i docenti in formazione a 4.6 per i senior –, dall'altro manca una preparazione tecnica adeguata. La padronanza del PEI su base ICF come strumento di equità scende infatti a una media di 2.6 per i futuri docenti di infanzia e primaria, con ben il 45% del campione che percepisce come insufficiente la propria formazione iniziale.

Questo scarto è ulteriormente alimentato da una burocratizzazione e da una carenza di risorse che riducono la progettazione a un rito documentale. Per superare questo isolamento, i docenti auspicano una metamorfosi del sistema tramite metodologie attive (come *Cooperative* e *Service Learning*) e una scuola

aperta fondata su Patti Territoriali e corresponsabilità con famiglie e Terzo Settore. In questo contesto, emerge la necessità di ridefinire la postura etica dell'educatore, che deve evolvere da trasmettitore di saperi a garante dei diritti per attuare una sostenibilità pedagogica capace di fare differenze positive.

L'analisi comparativa mostra infine come questo divario tra teoria e pratica muti profondamente in base all'anzianità di servizio: i neoassunti (0-2 anni di servizio) vivono il divario come una carenza tecnica e formativa iniziale di fronte a marginalità e PEI-ICF. Attribuiscono all'inclusione un valore di 3.8-4.1, appena il 45-55% ritiene la formazione iniziale parzialmente adeguata e la padronanza del PEI su base ICF resta ferma a una media di 2.6-3.3; i docenti senior (oltre 10 anni di servizio) manifestano la più alta adesione etica al paradigma inclusivo con una media di 4.6 e si sentono tecnicamente più sicuri, registrando una media di 4.2 nella preparazione PEI/ICF; per loro, il freno principale che svuota l'agire educativo non è la competenza, ma la burocratizzazione strutturale.

3. Conclusioni

La ricerca evidenzia che la scuola non è una monade isolata, ma un presidio di democrazia e uno spazio civico prioritario. Per i docenti si tratta di un vero *laboratorio di democrazia reale* in cui l'inclusione diventa partecipazione attiva e postura etica contro l'odio e l'esclusione, trasformando la diversità in una risorsa strutturale. Questo quadro pone l'urgenza di riformare la formazione dei docenti: il 45-55% dei partecipanti la ritiene infatti insufficiente o solo parzialmente adeguata per i contesti di forte marginalità. Inoltre, la padronanza tecnica nella compilazione burocratica del PEI su base ICF si attesta su una media ancora modesta di 2.6 tra i docenti in formazione. Per superare questa *trappola burocratica* è necessario investire su una pedagogia critica e sulla *Teacher Agency*, rendendo l'educatore garante dei diritti universali. La prospettiva futura punta a una metamorfosi degli spazi scolastici in centri aggregativi aperti al territorio. Attraverso lo strumento dei Patti Territoriali, si auspica il consolidamento di una *scuola sconfinata* basata sulla co-progettazione tra istituzioni, famiglie e Terzo Settore. Questo passaggio a un'amministrazione condivisa permette di prevenire l'esclusione e di dare vita a una polis integrata, dove ogni studente è protagonista del proprio progetto di vita.

Bibliografia

Aiello P. (2024). Formazione e professionalità docente tra inclusione e agentività. In P. Aiello, C. Giaconi (Eds.), *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante* (pp. 257-264). Brescia: Scholé.

Aiello P., Giaconi C. (Eds.). (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.

Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (Eds.). (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.

D'Alonzo L., Giaconi C., Zurru A.L. (Eds.). (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*. Milano: FrancoAngeli.

Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62. *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 111, 14 maggio 2024.

Faggioli M., Biondi G., Nadeau-Tremblay S. (2023). Comunità educanti. Ripensare l'istituzione educativa a partire dalle alleanze territoriali. *IUL Research*, *4* (8), 1-4.

Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I. (2024). La progettazione come dispositivo inclusivo. In P. Aiello, C. Giaconi (Eds.), *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante* (pp. 75-98). Brescia: Scholé.

Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.

Ianes D., Cramerotti S. (Eds.). (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Decreto interministeriale 1° agosto 2023, n. 153. Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Mulè P. (2022). La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore. *Formazione & Insegnamento*, *20* (1), 107-115.

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Pietropaolo M.P. (Ed.). (2025). *I Patti territoriali per costruire comunità educanti*. Trento: Erickson.

Priestley M., Biesta G., Robinson S. (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. London: Bloomsbury.

V.10

Lettura ad alta voce, comunità e riflessività docente in una scuola secondaria di primo grado. Un'esperienza in un contesto rurale[1]

Elisabetta Faraoni
Dottoranda e Docente
Università degli Studi Niccolò Cusano - elisabetta.faraoni@unicusano.it

Chiara Pastore
Dottoranda
Università degli Studi Link Campus - chiara.pastore@linkstudents.it

Introduzione

Negli ultimi anni la lettura ad alta voce ha assunto una crescente rilevanza nel dibattito pedagogico e scolastico, non soltanto come pratica legata allo sviluppo linguistico e cognitivo, ma anche come esperienza relazionale e comunitaria. In particolare, nei contesti territoriali periferici e nelle cosiddette "piccole scuole", la lettura condivisa può diventare occasione di partecipazione e confronto nella quotidianità scolastica.

Il presente contributo documenta un'esperienza di lettura ad alta voce realizzata nella scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "Umberto I" di Pitigliano (GR), nell'ambito del progetto regionale "Leggere Forte!" e dell'iniziativa scolastica "Marzo della lettura", svolta tra marzo e aprile 2026.

L'obiettivo del contributo non è quello di dimostrare effetti generalizzabili della lettura ad alta voce, ma di restituire, attraverso un approccio qualitativo esplorativo, alcune osservazioni emerse dai diari di bordo dei docenti coinvolti.

1 Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. In particolare, Elisabetta Faraoni ha curato i paragrafi 1, 3 e 5; Chiara Pastore i paragrafi 2 e 4.

L'attenzione si concentra sulle modalità con cui i docenti hanno osservato, interpretato e restituito l'esperienza di lettura all'interno della vita scolastica quotidiana.

1. Narrazione, lettura e comunità

La letteratura pedagogica ha evidenziato come la lettura ad alta voce possa favorire momenti di ascolto, confronto e partecipazione all'interno della vita della classe (Chambers, 2011; Batini, 2022). Diversi contributi hanno inoltre posto attenzione al ruolo dell'insegnante-lettore nella costruzione di pratiche di lettura condivisa e nella possibilità di promuovere esperienze comuni di ascolto e discussione tra studenti differenti (Giusti, Martin i , 2021). Bruner (1997) descrive la lettura anche come esperienza relazionale e interpretativa, legata alla costruzione condivisa di significati tra studenti e docenti. Anche Pennac (2015) richiama la dimensione personale e partecipativa della lettura, soffermandosi sul valore dell'ascolto, della libertà interpretativa e del rapporto tra lettore e testo. Questi riferimenti accompagnano l'osservazione dell'esperienza realizzata presso l'Istituto Comprensivo "Umberto I" di Pitigliano.

2. Contesto ed esperienza educativa

L'esperienza si è svolta presso l'Istituto Comprensivo "Umberto I" di Pitigliano, inserito nel Movimento "Piccole Scuole" INDIRE, in un territorio rurale della Toscana meridionale caratterizzato da limitate opportunità culturali extrascolastiche, elemento che rende la scuola uno dei principali spazi di aggregazione culturale del territorio.

Il progetto ha coinvolto tutte le classi della scuola secondaria di primo grado, per un totale di 144 studenti tra gli 11 e i 14 anni e sedici docenti-lettori appartenenti a differenti discipline.

Il percorso è stato costruito collegialmente all'interno del progetto "Marzo della lettura" e ha previsto la lettura condivisa del testo Il giudice alla rovescia di Luciana Breggia, scelto per le tematiche legate alla giustizia, al conflitto e alla convivenza civile.

Le attività di lettura sono state organizzate attraverso turnazioni tra docenti durante l'orario scolastico e integrate con momenti di discussione collettiva, riflessione guidata e produzione di elaborati scritti e grafici. In diversi diari

emerge inoltre il riferimento alla collaborazione tra insegnanti e alla condivisione organizzativa nella gestione delle attività di lettura.

3. Materiali e metodologia

Il contributo presenta uno studio qualitativo esplorativo a carattere descrittivo-riflessivo, basato sull'analisi documentale dei materiali raccolti durante il progetto. Il corpus era costituito da 20 diari di bordo compilati dai docenti-lettori, tre report conclusivi elaborati dai plessi coinvolti, produzioni scritte e grafiche degli studenti e documentazione fotografica utilizzata a fini documentativi.

Il diario di bordo rappresentava uno strumento comune utilizzato dai docenti per annotare osservazioni relative al clima della classe, alla partecipazione degli studenti e allo svolgimento delle attività. I diari sono stati compilati in tre momenti del percorso: nella fase iniziale, durante lo svolgimento delle attività e al termine dell'esperienza.

L'analisi è stata condotta attraverso una procedura qualitativa induttiva basata su letture ripetute dei materiali raccolti, finalizzate all'individuazione progressiva di ricorrenze tematiche relative alla partecipazione degli studenti, al clima della classe, alle modalità organizzative della lettura e alle riflessioni professionali dei docenti. Tutti i materiali sono stati anonimizzati e utilizzati esclusivamente a fini di documentazione e ricerca educativa.

4. Evidenze emerse dai diari

Nei diari emergono osservazioni differenti tra classi e docenti, soprattutto rispetto al clima della classe, alla partecipazione degli studenti e alle modalità di svolgimento delle attività. Diversi insegnanti descrivono un clima generalmente disteso durante i momenti di lettura; in alcuni diari si legge che "gli studenti seguono in silenzio" e che "in classe si respira un clima sereno".

Alcuni docenti riportano inoltre segnali di maggiore coinvolgimento, soprattutto da parte degli studenti solitamente meno coinvolti nelle attività di classe: "la lettura è ben accolta da tutti, anche da quelli, di solito, meno propositivi".

Al tempo stesso, non tutti i diari evidenziano cambiamenti immediati, infatti, in un caso viene osservato che: "per adesso non si notano cambiamenti apprezzabili, sembra che la lettura del testo non abbia apportato modifiche al

loro modo di interagire".

La presenza di osservazioni differenti e talvolta contrastanti restituisce un quadro meno lineare dell'esperienza e contribuisce a evitare letture eccessivamente semplificate del percorso svolto. Accanto alle osservazioni sugli studenti, nei diari emergono anche riflessioni dei docenti sulle modalità di gestione delle attività e sull'organizzazione della lettura. Alcuni insegnanti sottolineano il valore della lettura condivisa come occasione per ripensare pratiche e tempi scolastici, mentre altri evidenziano l'importanza della collaborazione tra colleghi nella gestione delle attività.

In diversi diari la lettura viene descritta come un momento scolastico percepito dai docenti come meno legato ai tempi e alle dinamiche della valutazione. Le osservazioni raccolte non consentono generalizzazioni in senso statistico e restituiscono prevalentemente il punto di vista dei docenti coinvolti. Permettono, tuttavia, di documentare alcune ricorrenze presenti nella gestione quotidiana dell'esperienza e nelle modalità con cui i docenti hanno interpretato il percorso svolto.

5. Discussione conclusiva

L'esperienza descritta evidenzia alcune modalità attraverso cui la lettura condivisa è stata vissuta nel contesto scolastico osservato. Dai materiali raccolti emerge come i momenti di lettura abbiano favorito occasioni di partecipazione, dialogo e confronto sia tra gli studenti sia tra i docenti coinvolti nel progetto. La gestione condivisa delle attività e la turnazione nella lettura sembrano inoltre aver contribuito alla creazione di spazi di confronto professionale all'interno della quotidianità scolastica. Anche il diario di bordo ha rappresentato, per molti insegnanti, un'occasione per soffermarsi sulle dinamiche della classe, sulle modalità di partecipazione degli studenti e sull'andamento complessivo del percorso. Pur riferendosi a un'esperienza circoscritta, il contributo suggerisce come la lettura condivisa possa sostenere pratiche di confronto educativo e partecipazione all'interno della vita scolastica quotidiana.

Bibliografia

Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce: Ricerca e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.

Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
Chambers A. (2011). *Il piacere di leggere e come non ucciderlo*. Modena: Equilibri.
Giusti S., Martin i R. (2021). L'insegnante che legge ad alta voce: Per una scuola più equa e inclusiva. *Lifelong Lifewide Learning*, *17* (38), 410-419.
Pennac D. (2015). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.

V.11
Teatro e cittadinanza critica: laboratorio inclusivo per la prevenzione della violenza di genere

Lucia De Marco
Tutor coordinatrice A-12 del Centro Multidisciplinare per la formazione degli insegnanti
Università degli Studi Di Modena e Reggio Emilia - lucia.demarco@unimore.it

Giovanna Fontana
Tutor coordinatrice A-50 del Centro Multidisciplinare per la formazione degli insegnanti
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia - giovanna.fontana@unimore.it

Introduzione

La prevenzione della violenza di genere e la promozione di una cultura della parità rappresentano oggi una delle principali sfide educative e sociali a livello internazionale. In questa prospettiva la scuola assume un ruolo strategico come luogo di trasmissione di conoscenze, oltre che come spazio di costruzione di competenze relazionali, cittadinanza consapevole e responsabilità collettiva. Numerosi studi evidenziano infatti come percorsi educativi centrati sull'affettività, sulla comunicazione e sulla riflessione critica sui modelli culturali possano contribuire alla prevenzione delle dinamiche di discriminazione, controllo e violenza nelle relazioni interpersonali.

Il presente contributo analizza un'esperienza educativa interdisciplinare realizzata in un istituto di istruzione secondaria superiore della provincia di Modena nell'ambito del progetto "Educazione tra pari in tema di affettività, sessualità, salute riproduttiva e prevenzione della violenza di genere", promosso dall'Azienda USL territoriale e attivo dall'anno scolastico 2010-2011. Il percorso, sviluppato in collaborazione con docenti e operatori sanitari, si basa sulla metodologia della *peer education*, che coinvolge gli studenti come soggetti attivi del processo formativo, valorizzando apprendimento cooperativo, confronto tra pari e partecipazione responsabile.

A partire dall'anno scolastico 2023-2024, il progetto è stato ulteriormente

ampliato attraverso l'introduzione di un laboratorio teatrale finalizzato alla realizzazione di una performance pubblica in occasione del 25 novembre, Giornata internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne. L'integrazione tra approcci teorici, pratiche narrative e didattica performativa ha rafforzato la dimensione esperienziale del percorso, favorendo processi di rielaborazione personale e collettiva dei temi affrontati.

1. Struttura del percorso educativo

L'iniziativa, progettata da docenti di lettere e scienze, coadiuvati da esperti di teatro, ha coinvolto studenti di più classi in attività laboratoriali pomeridiane articolate in quattro moduli: introduzione teorica, lettura critica di testi, scrittura creativa e performance teatrale. La fase teorica ha fornito strumenti concettuali utili a comprendere il rapporto tra potere, comunicazione e conflitto nelle relazioni quotidiane, attraverso un quadro interdisciplinare che richiama le prospettive di Weber (1922), Foucault (1975), Parsons (1951), Luhmann (1995) e Kaufmann (2008). In particolare, le categorie elaborate da Luhmann (il conflitto come forma di comunicazione, la differenziazione sistemica e la gestione della complessità) si sono rivelate efficaci nell'interpretazione dei processi relazionali e dei meccanismi che possono favorire incomprensioni, asimmetrie e dinamiche di controllo. Parallelamente, la lettura e l'analisi di opere letterarie e teatrali contemporanee e classiche, tra cui *Ferite a morte* di Serena Dandini (2013), *I monologhi della vagina* di Eve Ensler (1996), *Passi affrettati* di Dacia Maraini (2004) ed episodi tratti da *Le Troiane* di Euripide, hanno consentito di affrontare il tema della violenza di genere in una prospettiva narrativa ed emotiva, valorizzando la dimensione testimoniale delle voci femminili e stimolando una riflessione critica sui modelli culturali che normalizzano la disparità e la violenza. La successiva fase di scrittura creativa, accompagnata da momenti di confronto metacognitivo e dialogo tra pari, ha favorito la rielaborazione personale dei contenuti attraverso monologhi, lettere e micro-narrazioni. Le produzioni degli studenti hanno evidenziato una pluralità di interpretazioni e vissuti, soffermandosi anche sulle nuove forme di controllo e manipolazione che possono manifestarsi negli ambienti digitali, nei social network e nella messaggistica istantanea. Il laboratorio teatrale ha rappresentato infine la dimensione più trasformativa del percorso. Attraverso tecniche di teatro sociale, circle time e improvvisazione, gli studenti hanno sviluppato maggiore consapevolezza delle proprie modalità comunicative ed emotive,

sperimentando forme di ascolto, empatia e cooperazione. La performance conclusiva, intitolata *BASTA* e aperta alla cittadinanza, si è configurata come un momento collettivo di sensibilizzazione e responsabilizzazione sociale.

2. Educazione emotiva e linguaggio relazionale

Le riflessioni teoriche e le esperienze laboratoriali hanno consentito di individuare alcuni nuclei centrali nella costruzione di un linguaggio comune tra uomini e donne. L'obiettivo non è apparso quello di eliminare le differenze, bensì di renderle comunicabili, riconoscibili e traducibili all'interno della relazione.

Le attività laboratoriali hanno evidenziato come la capacità di nominare le emozioni, riconoscere la frustrazione e distinguere il conflitto dall'aggressione rappresenti un prerequisito essenziale per sviluppare relazioni sane e consapevoli. La mancanza di alfabetizzazione emotiva tende infatti a produrre incomprensioni e difficoltà comunicative che, se non elaborate, possono trasformarsi in risentimento, chiusura o bisogno di controllo.

Si è deciso, poi, di favorire la decostruzione degli stereotipi di genere. Le rappresentazioni rigide associate ai ruoli maschili e femminili limitano la libertà espressiva di entrambi e riducono la complessità delle esperienze individuali. Gli studenti hanno riconosciuto come tali modelli sono riprodotti inconsapevolmente anche nel linguaggio quotidiano, nelle battute, nei complimenti e nelle modalità comunicative apparentemente più innocue. Il percorso educativo ha mostrato l'importanza di problematizzare ciò che viene percepito come "naturale" o "ovvio", attraverso un esercizio critico fondato sull'ascolto, sul dialogo e sulla disponibilità a mettere in discussione le proprie rappresentazioni culturali.

Particolarmente significativa è risultata anche la riflessione sulla responsabilità comunicativa, intesa come capacità di distinguere tra emozione e azione, tra ciò che si prova e ciò che si sceglie di esprimere. Le discussioni guidate hanno evidenziato come molte dinamiche conflittuali non dipendono esclusivamente dai contenuti comunicativi, ma dalle modalità con cui essi vengono espressi: tono della voce, posture corporee, silenzi, interruzioni o forme di ironia svalutante. In tale prospettiva, la riflessione teorica di Luhmann (1995) offre una chiave interpretativa particolarmente efficace: il conflitto può essere inteso come una forma di comunicazione che, se mantenuta sul piano simbolico e linguistico, consente l'emergere delle differenze e apre possibilità di trasformazione relazionale. È il passaggio alla violenza che interrompe tale processo, sostituendo il confronto con la sopraffazione.

3. Dal laboratorio alla cittadinanza

Il laboratorio teatrale ha evidenziato come la comunicazione non si esaurisca nella dimensione verbale, ma coinvolga il corpo, il gesto, il ritmo, la distanza e la vulnerabilità. Attraverso le pratiche di teatro sociale, gli studenti hanno sperimentato forme di ascolto reciproco e di riconoscimento dell'altro fondate sull'esperienza condivisa e sull'accoglienza delle differenze. La dimensione performativa si è configurata come uno spazio di sospensione dei ruoli sociali e degli stereotipi, un laboratorio di democrazia comunicativa in cui esplorare modalità alternative di relazione, cooperazione ed espressione emotiva.

Il successo formativo del percorso descritto è testimoniato dal progressivo ampliamento del progetto e dal coinvolgimento delle istituzioni del territorio. Negli anni successivi, infatti, l'iniziativa è stata riproposta anche su richiesta degli stessi studenti, che hanno manifestato l'esigenza di approfondire ulteriormente i temi affrontati e di ripercorrere le esperienze laboratoriali vissute.

Attraverso la messa in scena, l'improvvisazione e il lavoro sul corpo e sulla voce, gli studenti hanno potuto esplorare concretamente le dinamiche relazionali, sviluppare empatia e dare forma espressiva a vissuti spesso difficili da verbalizzare. La dimensione performativa ha consentito di integrare pensiero, emozione e azione, rendendo l'apprendimento un'esperienza incarnata e condivisa.

Parallelamente, la risonanza dell'iniziativa ha superato i confini scolastici, suscitando l'interesse delle istituzioni locali e delle associazioni del territorio. Gli studenti sono stati invitati a presentare pubblicamente i propri elaborati performativi, contribuendo a una più ampia sensibilizzazione sul tema della violenza di genere. La partecipazione a eventi pubblici e iniziative di sensibilizzazione, organizzate dal Comune durante la Giornata internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne, ha ulteriormente rafforzato il senso di responsabilità civica e di appartenenza alla comunità, trasformando l'esperienza educativa in un'occasione concreta di cittadinanza attiva e impegno sociale condiviso.

4. Conclusioni

Il percorso presentato consente di rileggere la prevenzione della violenza di genere come un processo educativo continuo che coinvolge dimensioni cognitive, emotive, relazionali e sociali. L'intreccio tra riflessione teorica, pratiche narrative

e didattica performativa ha mostrato come l'apprendimento diventi realmente significativo quando gli studenti sono messi nella condizione di esperire, rielaborare e condividere i contenuti in forma attiva e partecipata.

In questa prospettiva, il teatro e la performance non si configurano come semplici strumenti espressivi, ma come veri e propri dispositivi pedagogici capaci di rendere visibili le dinamiche invisibili del potere, di dare corpo alle emozioni e di trasformare il sapere in esperienza vissuta. Mettere in scena il conflitto, attraversarlo simbolicamente e riconoscerne le implicazioni relazionali consente agli studenti di sviluppare una consapevolezza difficilmente raggiungibile attraverso approcci esclusivamente trasmissivi.

Un elemento particolarmente rilevante emerso dall'esperienza è stato il ruolo attivo degli studenti, non più destinatari passivi, ma co-costruttori di significato. La richiesta di proseguire e ampliare il progetto negli anni successivi evidenzia come il percorso abbia generato un autentico bisogno di confronto e rielaborazione condivisa.

L'esperienza mostra inoltre come sia possibile costruire percorsi educativi capaci di incidere non solo sulle conoscenze, ma anche sulle modalità di essere e di relazionarsi. In questa prospettiva, la scuola può configurarsi come un laboratorio di democrazia relazionale, nel quale sperimentare forme di comunicazione più consapevoli, inclusive e rispettose. L'educazione alla parità assume così il significato di una pratica quotidiana di trasformazione culturale e sociale.

Bibliografia

Dandini S. (2013). *Ferite a morte*. Milano: Rizzoli.
Ensler E. (1996). *The Vagina Monologues*. New York: Villard.
Foucault M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
Kaufmann J.C. (2008). *Baruffe d'amore. Le piccole guerre di coppia*. Bologna: il Mulino.
Luhmann N. (1995). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Maraini D. (2004). *Passi affrettati*. Milano: Rizzoli.
Mizzau M. (1993). *Il conflitto e la comunicazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
Parsons T. (1951). *The Social System*. Glencoe (IL): Free Press.
Weber M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.

V.12

L'intervento istituzionalista come dispositivo didattico contro bullismo, hate speech e violenza omo-lesbo-bi-transfobica

Carla Gueli
Laboratorio per lo sviluppo dell'inclusione scolastica e sociale
Università degli Studi Roma Tre - carla.gueli@uniroma3.it

Introduzione

Bullismo e cyberbullismo costituiscono fenomeni complessi, nei quali prevaricazione, squilibrio di potere e reiterazione si intrecciano con le caratteristiche dei contesti educativi e, nella dimensione online, con una maggiore pervasività della violenza (Olweus, 1996; Menesini, Nocentini, Palladino, 2017). Quando l'aggressione colpisce orientamento sessuale o identità di genere, essa agisce inoltre come dispositivo di normalizzazione e marginalizzazione (Burgio, 2012). Prevenire non significa quindi soltanto riconoscere e sanzionare singoli comportamenti, ma interrogare le culture, le regole e le relazioni che possono renderli dicibili o tollerabili.

Il contributo presenta un'esperienza di ricerca-formazione realizzata nell'ambito del percorso "A scuola senza bullismo", curato da Agedo e dal Coordinamento Genitori Democratici nazionale. Tra aprile e novembre 2024, circa novanta insegnanti di scuola primaria e secondaria di Roma, Ancona e Napoli hanno partecipato ad attività online e in presenza finalizzate alla costruzione di reti territoriali per il riconoscimento e la prevenzione del bullismo, con particolare attenzione alla violenza omo-lesbo-bi-transfobica. Nel gruppo interdisciplinare di formatori, il lavoro pedagogico ha integrato pedagogia e analisi istituzionale, narrazioni professionali e *Index per l'inclusione*. La tesi assunta è che odio e violenza attraversino linguaggi, rapporti di potere e pratiche organizzative: renderne visibili i processi (anche quelli di invisibilizzazione e normalizzazione) può aprire possibilità concrete di trasformazione collettiva a partire dalla messa in luce in una situazione collettiva di formazione di gruppi esperti di docenti.

1. Inquadramento teorico

La pedagogia istituzionale considera l'istituzione educativa non come un contenitore neutro, ma come un insieme dinamico di regole esplicite e implicite, ruoli, gerarchie, alleanze e resistenze. I dispositivi che distribuiscono parola, responsabilità e possibilità di partecipazione costituiscono condizioni della democrazia educativa (Oury, Vasquez, 1967; Gueli, 2025). In questa prospettiva, il compito educativo non si esaurisce nell'individuazione del colpevole: occorre comprendere che cosa, nel sistema, autorizzi, banalizzi o renda possibile l'atto violento.

Il dispositivo, in questa cornice, non coincide con uno strumento tecnico isolato ma si riferisce al complesso di tempi, spazi, consegne, linguaggi e relazioni che rendono alcune azioni possibili. Per questo, nell'idea di rendere possibile la prevenzione del bullismo, si richiede di interrogare non solo che cosa facciano gli studenti, ma anche chi e come possa prendere la parola, come siano elaborate le segnalazioni ricevute, quali categorie orientino l'interpretazione dei comportamenti e in che modo il conflitto venga reso visibile oppure minimizzato.

L'analisi istituzionale ha sviluppato il concetto di analizzatore: un evento, una crisi o una produzione simbolica capace di rendere visibili contraddizioni e rapporti di potere solitamente impliciti (Lapassade, 1967; Lourau, 1970). Racconti, episodi, parole e silenzi dei partecipanti possono quindi diventare materiali attraverso cui leggere l'istituzione e la propria implicazione in essa. La socioanalisi narrativa valorizza in questo senso le storie non come semplici testimonianze individuali, ma come accessi alle trame relazionali e organizzative in cui il disagio prende forma (Curcio, Prette, Valentino, 2012).

L'*Index per l'inclusione* arricchisce questo sguardo proponendo un'autovalutazione partecipata delle culture, delle politiche e delle pratiche scolastiche (Booth, Ainscow, 2014). Le sue domande aiutano a spostare l'attenzione dal deficit della persona alle barriere che limitano partecipazione e apprendimento. Tale passaggio è coerente con i *Disability Studies*, che interpretano la disabilitazione come esito di condizioni sociali e istituzionali, anziché come proprietà esclusiva dell'individuo (Valtellina, 2025). L'incontro fra queste prospettive consente dunque di leggere bullismo, *hate speech* e micro-esclusioni come sintomi organizzativi e, insieme, come occasioni per attivare processi istituenti (Bocci, Gueli, 2019).

2. Il laboratorio "A scuola di bullismo"

Il percorso pedagogico si è articolato in tre incontri online di due ore per ciascun gruppo territoriale, seguiti da tre incontri in presenza e dalla progettazione di azioni operative. Gli obiettivi erano riconoscere le caratteristiche del bullismo e del cyberbullismo, comprenderne gli effetti, assumere consapevolezza del proprio ruolo nelle dinamiche relazionali e progettare interventi contestualizzati.

Ogni incontro è stato aperto da un contratto di parola fondato su riservatezza, ascolto e sospensione del giudizio. La sequenza laboratoriale ha seguito cinque passaggi: raccolta della produzione narrativa; individuazione dei nodi ricorrenti; interrogazione dei casi mediante le dimensioni dell'Index; lettura dei non detti e delle deleghe organizzative; definizione di una micro-azione. Quest'ultima doveva essere realistica, attribuita a soggetti identificabili e accompagnata da un tempo di verifica. L'esito atteso non era quindi la denuncia del conflitto, ma la sua trasformazione in materiale conoscitivo e in decisione organizzativa.

All'inizio del lavoro è stato chiesto ai partecipanti di raccontare per iscritto un episodio di bullismo conosciuto direttamente o indirettamente. Le storie, anonimizzate, sono state discusse nei gruppi per individuare attori, contesti, regole implicite, forme di silenzio, risposte adulte ed eventuali pratiche di resistenza. La narrazione ha permesso di considerare eventi, emozioni e relazioni, evitando di ridurre il fenomeno alla sola condotta del singolo (Curcio, Prette, Valentino, 2012). Sono emersi episodi avvenuti non soltanto in aula, ma durante uscite, sui mezzi di trasporto e negli spazi online; in alcuni casi erano coinvolti studenti di classi o istituti diversi. Questa continuità fra ambienti ha evidenziato i limiti di una risposta fondata esclusivamente sulla vigilanza immediata del docente e l'impossibilità di poter esercitare un controllo a livello di singolo istituto.

Le storie hanno funzionato come analizzatori. I gruppi hanno interrogato la vulnerabilità delle vittime, l'assenza o la presenza di adulti protettivi, il ruolo degli spettatori, le gerarchie fra pari e la capacità della scuola di intervenire senza limitarsi alla sanzione. Particolare rilievo ha assunto la costruzione di alleanze fra studenti, docenti e famiglie, necessaria per contrastare isolamento e paura.

In una seconda fase, alcune domande dell'Index sono state utilizzate come *checklist* per rileggere i casi nelle tre dimensioni di culture, politiche e pratiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014). I partecipanti hanno discusso, tra gli altri, indicatori relativi alle interazioni non violente, alla risoluzione pacifica dei con-

flitti, alla definizione condivisa di regole antibullismo e alla valorizzazione delle differenze. Il passaggio dalla storia all'Index ha tradotto la riflessione in ipotesi verificabili prevedendo gruppi di coordinamento che sono stati attivati autonomamente dai docenti negli istituti di provenienza e che hanno dato luogo a spazi di ascolto, attività di mediazione, prevedendo il coinvolgimento delle famiglie, la formazione degli studenti e la documentazione degli episodi critici.

Pur con differenze territoriali, nei tre gruppi sono ricorsi alcuni bisogni: rendere sistematiche iniziative spesso affidate ai singoli docenti; costruire politiche condivise dall'intera comunità scolastica; coinvolgere maggiormente gli studenti; disporre di risorse interscolastiche e territoriali. Il laboratorio ha prodotto un dispositivo flessibile e riutilizzabile, con gli strumenti Index, per passare dal racconto del problema alla lettura delle condizioni istituzionali e alla formulazione di micro-azioni attribuite a soggetti, tempi e istituzioni riconoscibili.

3. Esiti e prospettive

Il lavoro ha mostrato la complementarità tra narrazione e Index. Le storie hanno reso visibili vissuti, silenzi e rapporti di potere; l'Index ha offerto una struttura per trasformare tali elementi in domande sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche della scuola. L'analisi istituzionale ha collegato i due momenti, impedendo che l'episodio fosse interpretato soltanto come devianza individuale.

Accompagnare il cambiamento non significa introdurre dall'esterno una soluzione pronta, ma creare le condizioni affinché un gruppo riconosca ciò che resta implicito, restituisca parola a chi è marginalizzato e decida trasformazioni circoscritte, osservabili e rivedibili. Una scuola democratica non è priva di conflitti: è capace di renderli oggetto di parola, conoscenza e responsabilità condivisa.

La prospettiva proposta non attenua la responsabilità individuale né esclude gli interventi di tutela e sanzione previsti nei casi necessari. Li colloca, però, entro una strategia più ampia, capace di considerare anche il gruppo, le risposte adulte e l'organizzazione scolastica. La prevenzione diventa così un processo continuativo di autovalutazione, anziché una reazione episodica all'emergenza.

L'esperienza presenta naturalmente alcuni limiti, legati alla durata definita del percorso e al carattere locale e specifico dei materiali prodotti nei tre gruppi. Tuttavia, è possibile ricavare dall'entusiasmo dei docenti partecipanti una nota di favore rispetto alla direzione metodologica: la possibilità di integrare com-

petenze di docenti appartenenti a diversi istituti ma motivati ed esperti rispetto al fenomeno ha consentito una lettura istituzionale capace di superare i vincoli della propria scuola e di incoraggiare una maggiore partecipazione della comunità. In questo senso, educare alla resistenza può significare significa rendere ordinario l'istituente, costruendo dispositivi stabili attraverso cui riconoscere le violenze normalizzate per poterle trasformarle e neutralizzare in contesti sempre più accoglienti e sani.

Bibliografia

Bocci F., Gueli C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'analisi istituzionale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 93-107.

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.

Curcio R., Prette M., Valentino N. (2012). *La socioanalisi narrativa*. Roma: Sensibili alle Foglie.

Gueli C. (2025). *Pedagogia istituzionale e pedagogia speciale. Teorie, modelli, pratiche per una scuola inclusiva*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Lapassade G. (1967). *Groupes, organisations, institution*. Paris: Gauthier-Villars.

Lourau R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris: Minuit.

Menesini E., Nocentini A., Palladino B.E. (2017). *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo*. Bologna: il Mulino.

Olweus D. (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti.

Oury F., Vasquez A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero.

Valtellina E. (Ed.). (2025). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*. Torino: UTET.

V.13
L'inclusione: tra pratiche innovative e resistenza al cambiamento

Lucia Lolli
Dirigente Scolastico
Liceo Scientifico Statale "I. Vian" - lucia.lolli@istruzione.it

Introduzione

L'innovazione metodologico-didattica costruisce una cultura inclusiva aperta all'accoglienza; le agenzie educative appaiono sopraffatte dalla complessità sociale e dal vuoto educativo lasciato dalla famiglia. Si registra una inspiegabile resistenza all'innovazione didattica che richiede il passaggio da un modello trasmissivo ad un modello puerocentrico che assicuri il coinvolgimento attivo del discente. La personalizzazione, garanzia di inclusione, non può prescindere dall'adozione di metodologie didattiche attive che favoriscano i processi di apprendimento e la consapevolezza del valore della conoscenza; e tuttavia metodologie attive e didattica per competenze sono troppo spesso considerate strumenti "accessori", le prassi valutative sono invece ancora troppo spesso giudicanti.

1. La complessità sociale e le nuove sfide

La pandemia Covid-19 ha profondamente segnato il nostro tempo accelerando processi già in atto e innescando nuove dinamiche sociali. All'apice della crisi mondiale la tecnologia, le piattaforme digitali, i social, l'I.A. hanno accorciato le distanze. Il "ritorno alla normalità", tuttavia, ha fatto emergere un disagio sommerso e silenzioso. La società si è risvegliata disumanizzata e smarrita. Tutti sono tornati alla vita senza sogni, annichiliti dai social che hanno riempito la loro solitudine. La crescente difficoltà delle famiglie a gestire una condizione esistenziale di dolore, a gestire disturbi come la depressione, l'ansia sociale, gli

attacchi di panico è un dato su cui riflettere. Il vuoto educativo è l'esito della rinuncia, non sempre consapevole, dei genitori a impegnarsi per dare il giusto e necessario spazio all'educazione affettiva. A scuola i ragazzi cercano punti di riferimento responsabili e coerenti, ma si scontrano con un sistema che custodisce un approccio metodologico che non è più efficace. La difficoltà a gestire il complesso mondo interiore dei giovani, il loro differente modo di apprendere, la richiesta di personalizzare gli apprendimenti sfocia in comportamenti rigidi consumando l'ennesimo fallimento educativo. Gli educatori devono riflettere non solo su un mondo interiore fragile e sofferente, ma su una modalità di apprendimento che è fortemente influenzata dal mondo del digitale che ha portato importanti vantaggi anche nelle pratiche didattiche, ma ha prodotto cambiamenti a livello neurobiologico.

2. La crisi del modello trasmissivo

Il modello trasmissivo[1], nel contesto appena delineato, appare del tutto inadeguato e anacronistico per rispondere alle sfide della complessità. Coerente con il nozionismo di una "testa ben piena" e in contrasto con quanto teorizzato da Montaigne prima e Morin poi, il modello trasmissivo ha interpretato una scuola centrata esclusivamente sulle nozioni, incurante di aspetti quali la relazione, le soft skills, le competenze e le abilità[2]. All'indomani della pubblicazione dei Libri Bianchi di J. Delors e di E. Cresson si è avviata una profonda riflessione sulla necessità di modernizzare i sistemi scolastici alla luce dell'emergente complessità storica e sociale. L'obiettivo è quello "di imparare a imparare per tutto il corso della vita". Viene sottolineata la necessità di non limitare le finalità della scuola alla mera acquisizione di conoscenze, ma di puntare a sviluppare la persona che impara a essere. Al termine del percorso scolastico gli studenti devono essere in grado di imparare a imparare e imparare a fare, in quanto nella società della conoscenza è essenziale saper imparare per tutto l'arco della vita. A questa innovativa idea della *mission* delle istituzioni scolastiche, si aggiungono gli studi

1 Tutta la pedagogia del Novecento, Dewey e Montessori in testa, smentiscono che la lezione ex cathedra sia un modo efficace di trasmettere informazioni in modo accurato; vedi anche la ricerca del CONFAO.

2 Sapere era il fine dell'educazione, oltre a selezionare i migliori e restituire al mondo del lavoro coloro che non mostravano interesse per lo studio. Un modello che si incardinava in un sistema di istruzione centrato esclusivamente sul docente.

delle neuroscienze che hanno posto l'attenzione sul dato che l'apprendimento non è un processo di tipo lineare, ma che ogni individuo è dotato di una sua peculiare e specifica intelligenza che richiede una responsabile progettazione didattica inclusiva. La scuola è chiamata a formare persone consapevoli, dotate di competenze metacognitive e fantacognitive da spendere per la piena realizzazione di sé. L'alunno, da sempre destinatario dell'azione formativa, scatola da riempire di contenuti imposti dai Programmi nazionali è diventato coautore, con il docente, della prestazione didattica. I processi di innovazione ormai avviati insistono sulla centralità della persona umana e sull'opportunità di puntare su un modello educativo che prevedesse la partecipazione attiva. Un sapere fatto di abilità, vale a dire di capacità di applicare le conoscenze, che deve puntare alle competenze (dal latino cum-petere che significa "andare insieme, far convergere in un medesimo punto"). La scuola non è più un'istituzione che misura quantitativamente i suoi percorsi, ma deve concentrarsi sulla qualità del servizio: la *mission* della scuola, dunque, si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo[3]. La relazione diventa pietra miliare di questo sistema organizzativo complesso; in questo modo, i processi di apprendimento selettivi cedono il passo al "successo formativo". L'istruzione permanente è funzionale a garantire l'acquisizione e/o l'aggiornamento continuo delle competenze necessarie per garantire la partecipazione attiva dei cittadini nella società, ma anche per assicurare la crescita di investimenti sulle risorse umane, sviluppare metodi efficaci di insegnamento/apprendimento nell'ottica del lifelong learning e, infine, dare il giusto valore agli apprendimenti informali e non formali. Le competenze garantiscono l'accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione e consentono l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva nella società della conoscenza.

3 La scuola deve fondarsi su una progettualità ricorrente e ciclica che tenga conto di alcuni fattori pregnanti: la destinazione di scopo, lo stile cognitivo, il ritmo di apprendimento e la motivazione del singolo studente e l'epistemologia per rendere le discipline strumenti flessibili e dinamici.

3. La didattica attiva per educare alla resistenza

La crisi del sistema trasmissivo ha aperto la possibilità di pensare ad un sistema di istruzione e formazione capace di modificare sé stesso per gestire la complessità e non subirla. L'analisi delle cause che hanno portato alla fine di un sistema nozionistico, ha condotto alla costruzione di un sistema di educazione e formazione fondato su presupposti nuovi, capace di rispondere ai bisogni degli studenti e di diventare puerocentrico. La "testa ben piena" ha ceduto il posto alla "testa ben fatta". L'istruzione non può più limitarsi ad un accumulo di nozioni, ma deve assicurare a ciascuno studente il possesso di competenze, intese come combinazione di conoscenze e abilità, che vanno dalle hard skills, alle soft skills, alle competenze di base e trasversali. In questo mutato scenario un ruolo centrale lo assume la didattica laboratoriale che non ha bisogno solo di un ambiente attrezzato, ma anche di uno spazio mentale attrezzato. Il laboratorio rappresenta l'occasione privilegiata di apprendimento significativo; in laboratorio è possibile manipolare, creare, scoprire e meravigliarsi; tale modalità operativa, pone al centro dell'azione didattica la socializzazione, la relazione e il problem solving. I percorsi laboratoriali facilitano la metacognizione, poiché gli alunni possono ricostruire il percorso compiuto e intervenire sull'errore; del resto la capacità di conoscere a partire dall'errore è una competenza umana. Una competenza che si può e si deve affinare; specialmente laddove l'errore può avere gravi conseguenze. Per far questo bisogna che tutti accettino l'idea che l'errore non è solo regressivo ma anche progressivo. Evitare l'errore è spesso considerato una delle priorità del processo d'insegnamento-apprendimento se pensiamo in termini di metodologia trasmissiva. In realtà inserendo l'errore in un approccio alla didattica che ponga tra gli obiettivi primari la serenità dello studente nonché la sua autonomia e la sua corresponsabilità nel percorso di apprendimento, il discorso si arricchisce di componenti psicologiche e affettive rilevanti. La paura di sbagliare può indurre nello studente uno stato d'ansia che gli fa ergere barriere psicologiche, difese che lo possono preservare dal giudizio dell'insegnante e dei compagni.

4. L'inclusione unica chiave per il successo scolastico

Se la scuola non deve e non può più selezionare i migliori, ma deve assicurare il successo formativo di tutti, la strada da percorrere è quella dell'inclusione. L'inclusione scolastica rispetta le esigenze di tutti, progettando e organizzando

gli ambienti di apprendimento e le attività, in modo da permettere a ciascuno di partecipare alla vita di classe e all'apprendimento, nella maniera più attiva e autonoma possibile. Questa scelta comporta il superamento di ogni rigidità metodologica e l'apertura a una relazione dialogica/affettiva, che garantisca la comprensione del bisogno e l'attuazione di risposte funzionali. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata è inclusiva nelle premesse, e si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno; Gardner (1991) ha delineato una visione alternativa di intelligenza e asserito che in ogni individuo coesistono una molteplicità di potenziali intellettive afferenti ad aree definite del cervello, tali intelligenze non sono per l'autore stili cognitivi o abilità, ma potenziali modalità di utilizzo della mente, che ciascun individuo sviluppa e mette in atto a seconda delle situazioni e mettendo in correlazione il proprio profilo genetico con le esperienze vissute. La relazione è l'unica via all'inclusione e diventa il pilastro attorno al quale costruire un processo educativo che ponga al centro dell'azione didattica non solo i contenuti delle discipline, ma l'educazione alla consapevolezza di sé e al rispetto degli altri. Insegnare la resistenza al linguaggio dell'odio, alla brutalità, alla sopraffazione e alla violenza significa creare un ambiente che ascolta, accoglie e risponde ai bisogni.

Bibliografia

Brocca B. (2014). *Sociologia dell'educazione e dell'apprendimento. Orizzonti e caratteri*. Roma: Anicia.

Commissione della Comunità Europea. (1994). *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro bianco*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali della Comunità Europea.

Commissione europea. (1995). *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.

D.M. 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.

Gentile M., Raffaghelli J. (2014). *Per una cultura delle differenze. Innovazione, didattica e inclusione socio-culturale*. Roma: Anicia.

L. 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
UNESCO. (2009). *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale. Rapporto mondiale*. Parigi: UNESCO.

V.14
Social Sustainability and Teacher Agency in Response to Generative Artificial Intelligence in Education

Rosabel Martinez-Roig
Assistant Professor
University of Alicante (Spain) – rosabel.martinez@ua.es

Introduction

Generative artificial intelligence (GenAI) has rapidly entered educational debate as a phenomenon that influences how teaching is planned, justified and socially understood. Its use invites academic and policy spheres to reconsider the relationship between technological innovation, professional responsibility and the democratic purposes of education. This work addresses this debate from social sustainability, with attention to teachers as critical mediators of GenAI-generated content.

1. Social sustainability, teacher agency and GenAI

Research on educational technology has shown that digital systems transform teaching practices, professional roles and the social meaning of education (Martinez-Roig et al., 2025). Previous studies we have carried out on artificial intelligence, digital transformation and social robotics, for example, indicate that innovation acquires educational value when connected to pedagogical aims, human mediation and situated decision-making (Martinez-Roig, 2024a; Martinez-Roig, 2024b; Martinez-Roig et al., 2023).

In the case of GenAI, much of the debate has focused on its usefulness for producing content, personalising resources or reducing repetitive tasks. This approach is limited, because GenAI also affects explanations, feedback and assessment criteria, areas linked to professional judgement. Its use raises questions about authority, responsibility, transparency and the democratic purposes of

education. This limitation is relevant from social sustainability, understood as the capacity of institutions and practices to promote equity, participation, social cohesion and democratic responsibility over time (Cuesta et al., 2024; Fernández, Herrera, 2025). Applied to education, this perspective requires attention to whose knowledge is represented, which assumptions are reproduced and which groups may be disadvantaged by apparently neutral systems.

The incorporation of AI into educational settings is changing the conditions under which pedagogical decisions are made (Williamson, Eynon, 2020). Teachers are no longer required only to select resources or design learning activities; they must also interpret data-informed suggestions, assess the reliability of automated responses and decide how far these outputs should influence their own professional judgement. This shift is especially relevant for teacher agency, because it places educational authority in a more complex relationship with technological systems.

Despite the growing interest in GenAI, less attention has been paid to its relationship with teachers' professional agency. This is a relevant gap, because teachers interpret, adapt and question AI-generated outputs in situated contexts. Their agency involves knowledge, identity, ethical judgement and the capacity to act within institutional conditions (Emans et al., 2025). Addressing this gap is necessary because GenAI may reinforce digital inequality through access conditions, cultural assumptions, biases, opaque criteria and automated authority (Miklian, Hoelscher, 2026).

Accordingly, this work is guided by three research questions: RQ1. How does recent literature describe the main social and educational risks associated with the use of GenAI in education? RQ2. How are bias, opacity and the apparent authority of GenAI outputs related to social sustainability? RQ3. What role is attributed to teachers' professional agency in the socially responsible use of GenAI?

2. Methodology

This study adopts a literature review approach aimed at interpretative synthesis. The documentary search was conducted in Web of Science and Scopus and complemented by reference tracking.

Search combinations included generative artificial intelligence, education, teacher agency, professional judgement, social sustainability, democratic education, algorithmic bias, transparency, digital divide and educational responsi-

bility. The selection prioritised peer-reviewed publications on how GenAI affects teachers' roles and socially responsible educational practice. Studies focused only on technical performance or productivity were excluded.

3. Results and discussion

The reviewed literature answers RQ1 by identifying three main risks in the educational use of GenAI: bias in generated content, opacity in response criteria and the apparent authority of automated outputs. These risks affect how knowledge is selected, represented and legitimised in teaching practice.

Bias is a central concern. GenAI systems are trained on large datasets that reproduce linguistic, cultural and ideological patterns already present in society. Their outputs may contain stereotypes, exclusions or dominant perspectives. In education, this is especially relevant because generated content can be used to prepare examples, explanations, assessment criteria or feedback. Without critical review, bias may be naturalised as objective knowledge.

This finding connects with RQ2. A socially sustainable use of technology cannot be limited to digital access. It must consider whose knowledge is represented, which groups may be disadvantaged and how automated representations affect equity and democratic responsibility. GenAI may deepen inequalities without institutional reflection, teacher training or mechanisms for detecting discriminatory patterns. The new digital divide also depends on the worldviews embedded in technological design and use (Miklian, Hoelscher, 2026).

Opacity is another relevant dimension. GenAI produces fluent and persuasive responses, but the criteria behind them are difficult to trace. This complicates teachers' capacity to evaluate reliability, suitability and fairness. The apparent authority of GenAI reinforces this problem, since coherent texts may be perceived as more valid than they are. Fluency should not be confused with validity, or speed with pedagogical quality.

This concern is reinforced by recent research on AI in teacher education. Stenberg et al. (2025) show that AI is anticipated to influence teachers' professional agency and judgement, especially when automated systems enter areas related to assessment, decision-making and pedagogical interpretation. Their study also stresses the need to include educational sciences in the development and implementation of AI in education, since teachers and teacher educators must be prepared to assess the merits, limits and ethical implications of AI-

generated outputs. This supports the idea that teacher agency is not only a response to technological risk, but also a condition for maintaining professional authority in increasingly automated educational contexts.

Regarding RQ3, the literature presents teacher agency as essential for connecting technological innovation with educational responsibility. This agency involves professional judgement, contextual interpretation and ethical decision-making (Emans et al., 2025; Verástegui Úbeda, 2022). It is also linked to teacher identity, institutional support and spaces for deliberation about technological decisions (Pishghadam et al., 2022).

Overall, GenAI can support reflection, differentiation and creativity, but only when embedded in pedagogical purposes. Automation should free time for professional judgement rather than displace it.

4. Conclusions

The findings indicate that the relationship between GenAI and education must be interpreted through a social and pedagogical lens. GenAI can support teaching, personalise resources and expand creative possibilities, but it also introduces risks related to bias, opacity and excessive automated authority. These risks affect the democratic and inclusive purposes of education.

Social sustainability requires technological practices compatible with equity, participation and responsibility. Teachers' professional agency therefore emerges as a decisive element: teachers must interpret AI-generated content, question its assumptions, adapt it to situated contexts and decide when its use is appropriate.

This review links GenAI, social sustainability and teacher agency as inseparable dimensions of educational transformation. Future research should examine how teachers negotiate these tensions in classrooms and which forms of training promote critical and socially responsible uses of GenAI.

References

Cuesta J., Madrigal L., Pecorari N. (2024). Una perspectiva global de la sostenibilidad social y la pobreza. *ICE, Revista de Economía*, 934. https://doi.org/10.32796/ice.2024.934.7733

Emans A., Oolbekkink-Marchand H., Bakker C., De Bruijn E. (2025). Teacher agency

in the dynamics of educational practices: A theory synthesis. *Frontiers in Education*, 9, 1515123. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1515123

Fernández Iñurritegui L., Herrera Fernández E. (2025). Laboratorio de investigación/acción para la educación en sostenibilidad social desde el activismo gráfico. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. https://doi.org/-10.31637/epsir-2025-1773

Martinez-Roig R. (2024a). La integración de la Inteligencia Artificial en la Educación. Retos y desafíos en la sociedad tecnológica. En E. Chiner, I. Sánchez-López (Eds.), *Nuevas Tendencias interdisciplinares en educación y conocimiento* (pp. 373-385). Tirant Humanidades.

Martinez-Roig R. (2024b). Robots sociales, música y movimiento: percepciones de las personas mayores sobre el robot Pepper para su formación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 70, https://doi.org/10.12795/pixelbit.104621

Martinez-Roig R., González-Calatayud V., Palacios-Rodríguez A. (Eds.). (2025). *Aportaciones desde la transformación digital hacia la investigación y la innovación educativas*. Barcelona: Octaedro.

Martinez-Roig R., Cazorla Quevedo M., Esteve Faubel J.M. (2023). Social robotics in music education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1164506. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1164506

Miklian J., Hoelscher K. (2026). A new digital divide? Coder worldviews, the 'Slop economy,' and democracy in the age of AI. *Information, Communication & Society*, 1-17. https://doi.org/10.1080/1369118X.2025.2566814

Pishghadam R., Golzar J., Miri M.A. (2022). A New Conceptual Framework for Teacher Identity Development. *Frontiers Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389-/fpsyg.2022.876395

Stenberg, C.J. (2025). Teaching with the algorithm: Anticipations of AI in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *48* (3), 345–365.

Verástegui Martínez M., Úbeda Gómez J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: Un modelo teórico de comprensión. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, *34* (2), 237-255. https://doi.org/10.14201/teri.26953

Williamson B., Eynon R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, *45* (3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

V.15

Representaciones de la discapacidad en el currículum de Historia de 4.º año: aportes para una pedagogía inclusive

Carolina Melita
Profesora
Universidad Nacional de Tres de Febrero - carolina.a.melita@gmail.com

Antonela Prezio
Profesora
Universidad Nacional de Tres de Febrero - aprezio@untref.edu.ar

Introducción

Este trabajo introduce los primeros aportes de una investigación en curso que pretende analizar el modo de representación de la discapacidad en el diseño curricular de cuarto año de la provincia de Buenos Aires, Argentina, observando los contenidos que se enseñan y cómo aparecen representadas las personas con discapacidad (PCD). El recorte temático se delimita al análisis que surge de la proyección de un cortometraje, el cual habilitó interrogantes en torno a la presencia, ausencia y formas de representación de la discapacidad en la enseñanza de la Historia. Desde allí, se abre una línea de indagación orientada a producir conocimiento sobre los sentidos que circulan en el currículum y sus implicancias para la construcción de propuestas educativas inclusivas tomando algunas prácticas del quehacer áulico como insumos de esta investigación.

1. Representaciones pedagógicas curriculares

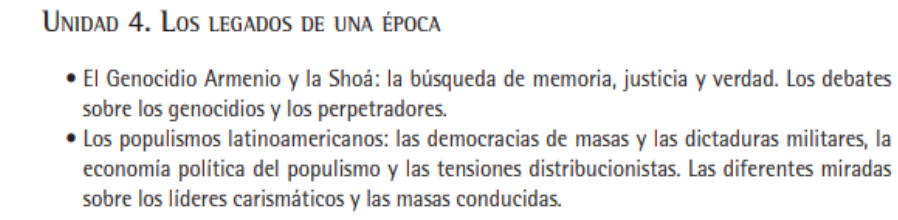
El Diseño Curricular (DC) para la Educación Secundaria de Historia de 4° año constituye el documento oficial (2010) publicado de acuerdo a los lineamientos de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) de la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial nº 13.688 y la Ley de

Educación Nacional n° 26.206 (2006). Esta última sostiene la educación integral, inclusiva, permanente y de calidad como un derecho fundamental y obligatorio de las políticas de Estado, entendiendo la participación en la vida democrática como uno de los principios rectores del respeto a los Derechos Humanos.

El enfoque de los DC en Historia está centrado, en primer lugar, en comprender los procesos históricos como construcciones sociales situadas, lo que incluye las formas en que las sociedades producen sentidos. Esto abre la posibilidad de analizar cómo se definieron históricamente categorías como "normalidad" y "diferencia", en tanto construcciones culturales. En segundo lugar, los contenidos vinculados a la modernidad, la conformación de los Estados, las revoluciones y los cambios sociales (desde el siglo XVIII en adelante) permiten abordar cómo se construyen sujetos sociales, ciudadanía y formas de inclusión/exclusión. Allí es posible problematizar quiénes quedan dentro o fuera de la participación social y bajo qué criterios.

Este marco resulta clave para pensar cómo ciertas representaciones sobre los cuerpos y las diferencias fueron utilizadas para legitimar jerarquías sociales, prácticas de disciplinamiento o procesos de estigmatización. Por otra parte, el énfasis interdisciplinario y la inclusión de distintos actores sociales favorece la incorporación de miradas que cuestionen las narrativas hegemónicas, habilitando la reflexión sobre sujetos históricamente invisibilizados. Veamos algunas aproximaciones presentes en el DC en materia de discapacidad y enseñanza de la Historia:

Los contenidos de enseñanza de cuarto años mantienen continuidad con los de tercero del nivel secundario a través del análisis del período comprendido entre el mundo en guerra y la crisis del consenso liberal. Primera mitad del siglo XX. Los estudios referidos a los exterminios en masa se encuentran en la última unidad del mencionado DC (fig. 1):



UNIDAD 4. LOS LEGADOS DE UNA ÉPOCA

- El Genocidio Armenio y la Shoá: la búsqueda de memoria, justicia y verdad. Los debates sobre los genocidios y los perpetradores.
- Los populismos latinoamericanos: las democracias de masas y las dictaduras militares, la economía política del populismo y las tensiones distribucionistas. Las diferentes miradas sobre los líderes carismáticos y las masas conducidas.

Fig. 1: DGCYE de la provincia de Buenos Aires, 2010, p. 23

Los especialistas en materia de enseñanza de genocidios del siglo XX refieren a la necesidad de desarrollar una contextualización para evitar discursos reduccionistas que favorezcan a una aprehensión desde lógicas irracionales. Esto significa la oportunidad de pensar estas experiencias como base para una problematización de sus definiciones y la comprensión de los intereses y responsabilidades de los actores sociales en cuestión (Brodsky, 2010, p. 49). A la luz de esta premisa, observamos que el exterminio, perpetrado durante la Segunda Guerra Mundia,l se encuentra situado no sólo en los márgenes del programa sino, también, desvinculado de las políticas del Tercer Reich y del conflicto bélico cuyos abordajes se presentan, de manera independiente, en unidades anteriores.

Las orientaciones didácticas de esta unidad exponen múltiples actores sociales que fueron víctimas de las políticas de exterminio:

> "(...) Los judíos fueron las víctimas principales –resultaron asesinados seis millones de personas–, mientras que los gitanos y los disminuidos también resultaron objeto de la destrucción y reducción catastrófica por razones raciales, étnicas o nacionales. A su vez, los homosexuales, los testigos de Jehová, los prisioneros de guerra soviéticos y los disidentes políticos sufrieron también persecución y muerte bajo el régimen nazi (DGCyE, 2010, p.23).

Tal como se plantea, las PCD, llamadas en este párrafo "disminuidos" evidencia una representación que refuerza la idea de "una menor valía", lo que resulta estigmatizante y discriminatorio. Asimismo, su presentación como temática de estudio queda referido, exclusivamente, al abordaje de la Shoá, entendido como un término que refiere al exterminio y el sufrimiento del pueblo judío (Museo del Holocausto de Buenos Aires, s/f).

En síntesis, este diseño evidencia una fragmentación crítica en el abordaje de la discapacidad, presentándola como un fenómeno descontextualizado y carente de un hilo conductor histórico sólido. El contenido se introduce de manera superficial, reduciendo la complejidad de la experiencia de las PCD a menciones aisladas que no logran profundizar en las estructuras de opresión o resistencia. Asimismo, persiste el uso de una terminología obsoleta que se distancia del paradigma social vigente.

Aunque el diseño no formule directamente el eje "cuerpos, normalidad y diferencia" y no problematice la situación de las PCD, se posiciona desde una perspectiva de Derechos Humanos que convoca a que la enseñanza constituya una "opción abierta para la reflexión que explicita posicionamientos y perspec-

tivas" (DGCyE, 2010, p.9) desde la tarea docente. Entonces, ¿de qué depende el abordaje de la discapacidad, la diferencia, el respeto y la convivencia con la otredad?, ¿qué se tiene en cuenta en la visibilidad e invisibilidad de determinados grupos sociales en tanto víctimas de este proceso?, ¿qué decisiones pedagógicas elabora un docente para elegir los contenidos de enseñanza?

2. Estudio de prácticas docentes en la enseñanza del nacionalsocialismo y la discapacidad en Historia

Las narrativas verbales o escritas constituyen una expresión válida que nos permiten reflexionar en torno a aquellas concepciones e intereses que se ponen en juego por parte de una/un docente al momento de pensar y ejecutar una clase para grupo de estudiantes. La recuperación de dichos relatos constituye una muestra de la renovación que ha atravesado la didáctica en las últimas décadas en pos de generar construcciones teóricas que partan del registro de lo que sucede en las aulas. En otras palabras, se trata, también, de reconocer a las y los educadores como agentes y, al mismo tiempo, autoras y autores permanentes de una teoría en acción y construcción (Zabala, 2005).

Conforme a lo expuesto, pretendemos conocer las potencialidades y desafíos de la enseñanza de las prácticas genocidas del Tercer Reich antes y durante la Segunda Guerra Mundial en materia de discapacidad. Para ello, realizamos encuestas[1] a docentes de cuarto año de la provincia de Buenos Aires.

Este trabajo de campo se encuentra aún en curso, sin embargo, surgen algunas pistas. Los testimonios constituyen un análisis que, bajo ningún punto de vista, pretende ser objeto de generalizaciones, sino una aproximación que habilite reflexiones para el desarrollo de políticas en clave de Inclusión, Memoria y Derechos Humanos.

Hasta el momento, una mayoría de docentes aborda el exterminio a poblaciones masivas durante el Nazismo y/o la Segunda Guerra Mundial, entre los que se destacan el estudio a las personas judías y los opositores políticos. En menor medida, figuran las PCD, el pueblo gitano y los prisioneros de guerra. Un número reducido expresó la inclusión de Testigos de Jehová, la población eslava, los niños marginales y personas LGBTQ+. En algunos casos, estos docentes expresaron que la inclusión de algunos de estos grupos se detalla en la planificación y/o surge

1 El contacto con docentes se realizó marzo de 2026 mediante una encuesta semi-estructurada on-line.

en el desarrollo espontáneo de una clase a través de diversos recursos didácticos: el material audiovisual es el más utilizado y, en menor medida, documentos históricos y manuales escolares. Ningún docente menciona la utilización de testimonio u otros materiales que complemente la propuesta de trabajo.

Observamos que una gran parte de docentes incorpora a las PCD en el temario de estudio mientras una minoría expresa negativa u ocasionalidad. Ante los casos afirmativos, las referencias a este grupo se presentan de manera variada tales como: representaciones en torno al ideario físico de la ideología del Partido NSDAP, experimentación científica, políticas estatales llevadas a cabo contra este grupo (entre ellas, uno de los testimonios hace referencia a la "Solución Final"), su presencia en los campos de concentración y/o exterminio, sentencias a los médicos y psiquiatras que formaron parte de los Juicios de Nuremberg. Ante este escenario, por un lado, celebramos que muchos docentes incorporen parcial o totalmente a las PCD. Por otro lado, nos preguntamos en relación a los modos de su incorporación. Ahora bien, ante las respuestas ocasionales o negativas: ¿qué factores llevan a incluir a las PCD? y ¿qué lleva a priorizar a un grupo por otro?

Tal como señala el diseño analizado, la comunidad judía es el grupo social de referencia que mayor presencia tiene al momento de pensar la enseñanza del exterminio. Las PCD constituyen un actor social significativo, aunque, aún, sin demasiado consenso por parte de los encuestados. La incorporación constituye hoy un objeto para seguir estudiando la complejidad de la discapacidad en términos plurales desde una perspectiva social.

Sumado a ello, las encuestas reflejan que otros sectores sociales quedan total o parcialmente invisibilizados en el abordaje histórico. Las dificultades se deben a la ausencia de tiempo, la falta de disponibilidad de información, fuentes y recursos, la insensibilidad social, la falta de interés (por parte de los jóvenes); la despersonalización que se reduce en un relato, entre otras.

Entendemos que, entre los docentes, existe una preocupación latente conforme a abordar la complejidad del estudio del exterminio como un hecho significativo en la Historia de un modo integral, reconociendo a los grupos invisibilizados, resignificando el horror, y desmitificando el Nazismo como acto ilógico a cargo de un líder irracional, entre otros. Ahora bien, ¿qué están necesitando los docentes actualmente? Apoyos o recursos para un trabajo holístico. Es decir, materiales que no circunscriban la mirada exclusivamente en la comunidad judía. A ello se suma, en menor medida, demandas de trabajos interdisciplinarios con otras áreas, seminarios de actualización académica docente y mayor compromiso y empatía por parte de estudiantes.

En síntesis, las respuestas constituyen, probablemente, un punto de partida para seguir pensando algunas cuestiones en materia de discapacidad y enseñanza de la Historia. A los fines, y siguiendo la experiencia de la Shoá, es necesario desarrollar políticas internacionales que permitan recuperar los datos históricos y el reconocimiento de las doscientas mil víctimas que, aún hoy, permanecen en el olvido social (Aly, 2014). Impulsar proyectos que favorezcan a la investigación y el conocimiento de esta temática conforme a su visibilidad y reconocimiento en clave de pluralidad (Brodsky, 2010). Cabe destacar que la recuperación y reconstrucción de la memoria social de los protagonistas del pasado constituye una necesidad en pos de garantizar la memoria histórica entre aquellos que, en la actualidad, defendemos la democracia y los Derechos Humanos (Jelin, 2000). Sin dudas, la educación es un derecho fundamental para una convivencia sin odio, violencia ni exclusión.

3. Conclusiones

El análisis del DC, del relevamiento docente y del contexto actual de las PCD muestra que las problematizaciones sobre la diferencia suelen quedar subsumidas en categorías generales como desigualdad o exclusión social, sin ejes específicos sobre la construcción histórica de la normalidad corporal o la estigmatización. El DC no impide estos abordajes, pero tampoco los garantiza: su desarrollo depende, en gran medida, de las decisiones docentes.

Esto pone de relieve la necesidad de fortalecer el abordaje pedagógico de la discapacidad, no solo para complejizar la comprensión histórica del nazismo, sino para reflexionar sobre las formas contemporáneas de exclusión que aún atraviesan a las PCD. En un contexto global marcado por el individualismo y el avance de discursos que jerarquizan las vidas según su productividad o "normalidad", es necesario reconocer resonancias preocupantes con matrices históricas de exclusión, sin equivalencias lineales con el pasado. La educación es, frente a ello, un espacio de resistencia capaz de disputar estas narrativas y promover una ética que reconozca que toda vida es digna de ser vivida.

Finalmente, la ética de Emmanuel Levinas permite situar en el centro a quienes históricamente han sido más violentados y olvidados: el "olvido del otro en tanto otro" es una forma de violencia que la educación debe desarticular, asumiendo que la diferencia precede a la identidad. Desde esta mirada, incluir a las PCD deja de ser un añadido y se convierte en un principio estructurante del vínculo pedagógico y en una condición para una educación más justa.

Bibliografía

Aly G. (2014). *Los que sobraban. Historia de la eutanasia en la Alemania Nazi, 1939-1945*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Crítica.

Brodsky P. (2010). Argentina y la enseñanza de la Shoa. *Nuestra Memoria del Museo del Holocausto*, *XVI* (34), 39-51.

Jelin E. (2000). Memorias en conflicto. *Revista Puentes*, *1* (1).

Jodelet D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Levinas E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.

Moscovici S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Huemul.

Palacios A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.

Rusen J. (2001). What is historical consciousness? A theoretical approach to empirical evidence. Paper presentado al *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC.

Zavala A., Scotti M. (2005). *Relatos que son teorías. Historias de la enseñanza de la historia*. Montevideo: CLAEH.

Documentos oficiales

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4:* historia coordinado por Claudia Bracchi. -1a ed.- La Plata, 2010.

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial N° 31.062, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Provincia de Buenos Aires. (2023). *Ley N° 15.556. Ley de capacitación, sensibilización y concientización sobre discapacidades, neurodiversidades y/o diversidades cognitivas en la comunidad educativa*.

Artículos periodísticos

Páginas Web

Museo del Holocausto de Buenos Aires. (s.f.). ¿Qué fue La Shoá?. Recuperado el [23/04/2026], de [https://museodelholocausto.org.ar/que-fue-la-shoa/]

Recurso audiovisual

Eakin, A. (Directora). (2022). *Perdona nuestras ofensas* [Cortometraje]. Netflix.

V.16
Oltre la retorica.
La didattica inclusiva come atto di resistenza alle barriere

Mirca Montanari
Professoressa Associata
Università Link Campus - m.montanari@unilink.it

La didattica inclusiva per la partecipazione e il contrasto alle esclusioni: breve introduzione

Il presente contributo focalizza l'attenzione sulla postura etico-generativa della didattica inclusiva nel contrastare le numerose, spinose barriere e derive dell'ipercomplessità contemporanea (Han, 2024). Affinché il rischio della retorica dell'accoglienza e della partecipazione delle differenze e delle diversità possa essere arginato, è necessario superare la sterile visione della logica prestazionale, normalizzante e tecnicistica che, sempre più spesso, connota i contesti scolastici. La promozione della didattica inclusiva coincide, in sostanza, con uno spazio di resistenza e di contrasto verso le possibili e molteplici forme di esclusione attuali, anche di natura invisibile: povertà educative (tra cui quella digitale), stigmatizzazione e marginalità (Marangi et al., 2023; Angotti, Di Castro, 2024). Tale didattica, al di là dei principi teorici su cui si basa, richiede scelte concrete per costruire ambienti di apprendimento flessibili e accessibili in grado di favorire il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun studente, di ciascuna singolarità intesa come valore universale e come fondamento su cui costruire un sistema educativo inclusivo. Una revisione critica delle pratiche educative implica, non solo predisporre risposte personalizzate e inedite per le nuove soggettività che abitano gli intrecci eco-tecnologici attuali (Montanari, Sannipoli, 2026), ma la decostruzione del paradigma della "normalità", prendendo ispirazione dal modello dell'*Universal Design for Learning*-UDL (Meyer et al., 2014). Non relegando l'inclusione a interventi compensativi, ma promuovendo la variabilità come principio educativo, l'approccio universale supporta la trasformazione dell'aula in un laboratorio di democrazia radicale proprio perché

attento a tenere conto, fin da principio e il più possibile, della molteplicità delle caratteristiche e delle inclinazioni di tutti gli alunni. Solo una didattica che si dissocia dalla cultura dello scarto (Canevaro, 2020), che tende a ridurre gli ostacoli nella loro complessità strutturale, può realmente configurarsi come un dispositivo inclusivo di emancipazione e di resistenza (Giroux, 2024) in grado di superare la frammentazione degli interventi specialistici, a favore di uno sguardo educativo sistemico e dialogico. La promozione di cambiamenti sistemici ed ecosistemici necessari per una scuola realmente di tutti, passa attraverso la riduzione del rischio derivato da un'impostazione meramente specialistica costituita da un repertorio di tecniche frutto di soluzioni e specialismi tecnici, proposti da esperti dell'apprendimento. In tal senso, risulta indiscutibilmente necessario impegnarsi nell'assumere posture ontologiche non riduzioniste, improntate al rispetto della multidimensionalità del Progetto di vita di ogni allievo (Leggeri et al., 2025) e finalizzate alla costruzione di contesti educativi auspicabilmente privi di barriere e confini fisici e simbolici.

1. Prevenire dispositivi, linguaggi e pratiche istituzionalizzanti

A partire dai principi teorici dell'inclusione scolastica, la costruzione di pratiche educative orientate al superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla valorizzazione delle differenze individuali, necessita di sistemi flessibili e adattivi, capaci di rispondere in modo efficace alle incessanti trasformazioni sociali, culturali e digitali in atto (Montanari, 2026). Accanto a tale orizzonte, si assiste allo sviluppo di nuove forme di istituzionalizzazione che operano all'interno dei contesti scolastici ordinari, incidendo sulle pratiche e sui linguaggi didattici, riducendo la flessibilità e la mediazione inclusiva nei contesti di apprendimento reali e nei processi di cooperazione e di riconoscimento reciproco (Coggi, Bellacicco, 2023). La didattica inclusiva è, dunque, chiamata ad interrogarsi criticamente in merito al suo consolidamento come paradigma educativo trasversale (d'Alonzo et al., 2024). Uno dei suoi compiti principali è quello di rendere visibile e problematizzare dispositivi, linguaggi e pratiche istituzionalizzanti che, pur essendo intesi come supporti, possono contribuire, purtroppo, alla diffusione di processi di esclusione, marginalizzazione e stigmatizzazione. Procedure burocratiche, categorie diagnostiche, modalità di valutazione e di organizzazione didattica quando creano differenze in negativo, prendono la forma di pratiche divisive che non definiscono gli alunni a seconda delle loro potenzialità, bensì delle loro difficoltà a conferma dell'illusoria, e allo stesso

tempo fuorviante, idea dell'alunno medio e, quindi, della "taglia unica" che va bene per tutti. Rimarcare la distanza tra le capacità effettive e quelle che dovrebbero essere da loro possedute significa sostenere, secondo il paradigma abilista, la sterile visione dicotomica "normale-patologico" e la prospettiva gerarchizzante. La prevenzione di dispositivi, linguaggi e pratiche istituzionalizzanti si realizza tramite l'adozione di una didattica orientata ai diritti, alla corresponsabilità educativa e alla piena partecipazione di ogni alunno. Tale ottica sfidando gli approcci patologizzanti, categorizzanti e stigmatizzanti, riconosce la diversità come una risorsa pedagogica e non come una condizione da normalizzare. In tale prospettiva, l'agire didattico inclusivo, potenziato da un dialogo bilanciato e sostenibile, si confronta con la categoria di alunni non conformi alla norma neurocognitiva (neurominorizzati) e conformi alla norma e ugualmente sottoposti ad essa (neuronormalizzati) (Catala et al., 2021). Di fronte alla complessa realtà scolastica di oggi abitata da classi ordinariamente eterogenee, una qualsiasi proposta didattica univoca, sebbene di qualità, è destinata ad innalzare barriere e blocchi limitando la partecipazione universale. Ne consegue la necessaria assunzione di una progettazione pluralizzata, appropriata alla naturale eterogeneità di ogni aula (Dell'Anna, Marsili, 2025), accanto alla visione responsabile, equa ed inclusiva di un apprendimento collettivo volto all'individualizzazione di azioni, pratiche, strumenti e contenuti estesi a tutti, senza separare o differenziare gli studenti, in modo discriminatorio e rischiosamente etichettante (Dovigo, 2025). A tal fine, l'intenzione di superare la discrepanza tra "categorie-etichette" e "singolarità della persona", porta a evitare la nascita di forme stigmatizzanti di alterità che non favorirebbero certamente una rilettura critica degli stessi processi inclusivi. La riflessione continua sulle pratiche professionali, l'attenzione alla progettazione partecipata e la promozione della cultura organizzativa fondata sui principi di equità, uguaglianza, corresponsabilità e valorizzazione della diversità come risorsa per l'intero gruppo classe (Cottini, 2017), contribuiscono al nuovo posizionamento del paradigma dell'inclusione, puntualizzato egregiamente da Di Masi (2025)

«L'inclusione come *runaway object* richiede una lettura dialettica e dialogica capace di ridefinire confini, strumenti, regole e responsabilità dei nuovi sistemi di attività, in cui tornare a problematizzare l'agentività e le altre forme di soggettività soprattutto in relazione alle prassi» (pp. 90-91).

2. Osservazioni conclusive

Di certo l'impronta neoliberista contemporanea ha inevitabilmente influenzato le politiche e le pratiche scolastiche, orientandole verso la massimizzazione dell'efficienza attraverso la proposta di obiettivi predeterminati e il raggiungimento di risultati misurabili (Bestias, 2026). Tale scenario si presta a perpetuare diseguaglianze e discriminazioni, non fondate sull'esclusione diretta, ma su pratiche di categorizzazione e burocratizzazione (protocolli operativi e valutativi, di natura anche medicalizzata) che rinnovano, anziché ridurre, la logica della standardizzazione, ancora difficile da scardinare. La didattica inclusiva, intrecciandosi con questo quadro sociale e culturale, ancora prima che educativo, tenta di decostruire le pratiche normo-abiliste che considerano alcuni funzionamenti umani superiori ad altri, ritenuti devianti perché non conformi allo standard dominante, ovvero neurotipico. Collocandosi oltre l'utilità, la prestazione e il successo, la didattica inclusiva afferma la propria non-neutralità e la propria responsabilità nell'ambito della complessità della cornice educativa odierna, invitando alla *resistenza* come forma di coraggio e di attivazione (Contini, 2009). Attribuire pieno significato al concetto di resistenza nei contesti didattici inclusivi implica imparare a resistere contro l'esercizio di potere del pensiero dogmatico, anche quando si presenta in maniera mimetizzata e invisibilizzata. La didattica inclusiva diventa, dunque, la cifra su cui l'educazione è chiamata a pronunciarsi e a misurarsi criticamente in relazione alla complessità del reale, alle metamorfosi del mondo attuale e di quello futuro, al di là della retorica della "buona inclusione".

Bibliografia

Angotti R., Di Castro G. (2024). Educational and digital poverty: barriers to adult education. *Sinappsi*, *XIV* (3), 99-114. https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/4591.

Bestias G. (2026). Democratic school and educational leadership: The case of democratic-distributed leadership. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, *21* (1), 399-408.

Canevaro A. (2020). Bisogni Educativi (da) Scartare. In M. Montanari (Ed.), *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio* (pp. 7-9). Milano: FrancoAngeli.

Catala A., Faucher L., Poirier P. (2021). Autism, Epistemic Injustice, and Epistemic Disablement: A Relational Account of Epistemic Agency. *Synthese*, *199* (3), 9013-9039, https://doi.org/10.1007/s11229-021-03192-7.

Coggi C., Bellacicco R. (Eds.). (2023). *Per l'inclusione. Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali*. Milano: FrancoAngeli.

Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2024). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.

Dell'Anna S., Marsili F. (2025). *Guida alla progettazione didattica inclusiva. Pluralizzare l'insegnamento e l'apprendimento*. Trento: Erickson.

Di Masi D. (2025). «Inclusion is not enough»: teoria storico-culturale e apprendimento espansivo per un nuovo oggetto dell'educazione inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 24 (1), 78-92.

Dovigo F. (2025). *Ripensare l'inclusione. Riflessioni e pratiche per l'apprendimento e la partecipazione*. Milano: Mondadori Università.

Giroux H.A. (2024). *Pedagogia della resistenza. Contro la fabbrica dell'ignoranza*. Roma: Anicia.

Han B.C. (2024). *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*. Torino: Einaudi.

Leggeri M., Crescenza G., Bocci F. (2025). Sfondi, presupposti politico-culturali e questioni pedagogiche emergenti attorno al Progetto di Vita. *Education Sciences & Society*, 2, 88-105.

Marangi M., Pasta S., Rivoltella P.C. (2023). Quando povertà educativa digitale e povertà educativa non coincidono: descrizione socio-demografica e culturale, competenze digitali, interrogativi educativi. *QTimes webmagazine – Journal of Education, Technology and Social Studies*, *XV* (1), 181-199.

Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Montanari M. (2026). Progettare itinerari educativo-didattici inclusivi e sostenibili. In M. Montanari (Ed.), *Inclusione, partecipazione, educazione. Prospettive di Pedagogia e Didattica speciale* (pp. 55- 93). Roma: Edizioni Conoscenza.

Montanari M., Sannipoli M. (2026). Nuove soggettività negli intrecci eco-tecnologici attuali tra disuguaglianze e futuri inclusivi. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *16* (1), 132-152.

V.17

Robótica social al servicio de la inclusión educativa: una revisión crítica de la literatura

Verónica Onrubia-Martínez
Investigadora predoctoral
Universidad de Alicante - v.onrubia@ua.es

Introducción

La inclusión constituye uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales. En aulas cada vez más diversas, garantizar una educación de calidad implica atender no solo al acceso a la escuela, sino también a todas aquellas condiciones que permiten que todo el alumnado participe, aprenda y se desarrolle en igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, la inclusión no puede entenderse como una respuesta dirigida a colectivos concretos, sino como un principio que ineludiblemente ha de ser tenido en cuenta en la organización de los centros, la labor docente y los recursos disponibles.

Durante las últimas décadas este enfoque ha adquirido un papel cada vez más relevante en el debate pedagógico internacional. No obstante, su aplicación continúa planteando desafíos significativos, especialmente cuando las barreras presentes en los entornos educativos limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, avanzar hacia escuelas más inclusivas requiere de la aplicación de nuevas metodologías, la formación docente continua y disponer de recursos que permitan responder a la diversidad en las aulas.

En este escenario, las tecnologías educativas han adquirido una gran relevancia como herramientas que pueden servir de apoyo a la inclusión. La robótica social ha suscitado un interés particular por su capacidad de interactuar con el alumnado, favorecer la motivación, mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y ofrecer apoyo adaptado a diferentes necesidades. Sin embargo, no podemos olvidar que su aplicación en el contexto educativo debe ser analizada de manera crítica y responsable evitando entender la innovación tecnológica como un fin en sí mismo.

En el presente trabajo se lleva a cabo una revisión de literatura científica sobre el papel de la robótica social como herramienta de apoyo para la inclusión educativa, atendiendo tanto a sus posibilidades como a sus limitaciones pedagógicas, técnicas y éticas.

1. De la inclusión educativa a la innovación tecnológica

La inclusión educativa, tal y como esta es entendida actualmente, es el resultado de una evolución normativa, ética y pedagógica con la que también ha evolucionado la forma de entender el derecho a la educación. Este proceso no se limita a garantizar la presencia del alumnado en el sistema educativo, sino que implica reconocer la diversidad como una característica propia de las aulas y promover condiciones que favorezcan la participación, el aprendizaje y la igual consideración de cada estudiante.

La Declaración de Salamanca constituye uno de los principales hitos en esta evolución, al situar la escuela como un espacio clave para combatir la discriminación, construir comunidades abiertas y avanzar hacia una educación para todos (UNESCO, 1994). Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reforzó esta perspectiva al reconocer la educación inclusiva como un derecho vinculado a la dignidad, la igualdad de oportunidades y la participación social. En la misma línea, la Agenda 2030 y, concretamente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, insisten en la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (United Nations, 2015).

No obstante, la inclusión no debe quedar reducida a la teoría. Como apuntan Ainscow et al. (2019), dos décadas después, la Declaración de Salamanca continúa siendo relevante, aunque su implementación práctica sigue generando debates, interpretaciones y desigualdades entre contextos. Por su parte, Graham et al. (2020) apuntan que los avances en materia de inclusión no siempre implican una transformación real de las prácticas educativas. En consecuencia, es preciso atender no solo a los marcos políticos y normativos, sino también al contexto del entorno educativo.

En este escenario, enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) proponen la necesidad de diseñar entornos flexibles, accesibles y que sean capaces de dar respuesta a diversas formas de aprendizaje (Meyer et al., 2014), desplazando así el foco de las limitaciones del alumnado hacia la eliminación de las barreras que presenta el entorno educativo. Desde esta perspectiva,

la tecnología no debe ser entendida como una solución *per se*, sino como un recurso capaz de apoyar prácticas inclusivas cuando se integra con un propósito pedagógico claro.

2. Robots sociales como asistentes para la inclusión educativa

La robótica social representa una de las tecnologías emergentes con mayor potencial para apoyar los procesos de inclusión educativa. Su potencial no reside únicamente en su carácter innovador, sino en su capacidad para favorecer la personalización del aprendizaje, apoyar la interacción social y ofrecer respuestas adaptadas a las necesidades del alumnado.

En el contexto educativo, los robots sociales pueden desempeñar distintos roles: asistentes, co-tutores, compañeros de aprendizaje o mediadores de la interacción. La literatura señala que su uso puede favorecer la motivación, el compromiso con la tarea y el desarrollo de habilidades sociales, especialmente cuando se diseñan actividades orientadas a la participación activa del alumnado (Belpaeme et al., 2018; Papadopoulos et al., 2020; Papakostas et al., 2021).

En algunas investigaciones, estos asistentes se implementan como tutores adaptativos capaces de ajustar sus respuestas a partir de la interacción con el estudiante (Baena-Rojas et al., 2025; Donnermann et al., 2022). De este modo, cuando el robot ha sido previamente configurado de acuerdo con el contexto, los contenidos y las características del grupo, puede ofrecer apoyos personalizados, reformular instrucciones, reforzar respuestas y reconducir la actividad hacia los objetivos de aprendizaje.

Por tanto, analizar su papel en educación exige preguntarse no solo por qué pueden hacer los robots, sino de qué manera pueden apoyar la labor docente haciendo del aula un espacio más accesible, participativo e inclusivo.

3. Potencial, limitaciones y desafíos de la robótica social para la inclusión educativa

La literatura revisada muestra que la robótica social presenta un potencial significativo para favorecer la personalización del aprendizaje, incrementar la participación y reducir determinadas barreras de aprendizaje e interacción. En este sentido, los robots sociales pueden actuar como tutores, compañeros de aprendizaje o mediadores sociales, ofreciendo retroalimentación inmediata y

apoyos adaptados a tareas concretas (Belpaeme et al., 2018; Papakostas et al., 2021).

En cualquier caso, la evidencia disponible sigue siendo limitada, ya que gran parte de los estudios se basan en intervenciones de corta duración, muestras reducidas o contextos muy específicos, lo que dificulta la generalización de los resultados (Díaz-Boladeras et al., 2025; Donnermann et al., 2022; Woo et al., 2021).

Junto a estas limitaciones metodológicas, su implementación plantea desafíos técnicos, organizativos y éticos. Entre ellos destacan el coste de los dispositivos, la necesidad de formación docente, la adaptación al currículo, la protección de datos, la privacidad del alumnado y el riesgo de generar dependencia o expectativas poco realistas sobre la tecnología (Neumann et al., 2023). Además, diferentes investigaciones señalan que la aceptación y la utilidad percibida de los robots también dependen de factores como el acompañamiento humano, la claridad en la interacción y la adecuación del diseño al contexto de uso (Martínez-Roig et al., 2026). Por ello, resulta necesario ampliar la investigación mediante estudios longitudinales y experiencias desarrolladas en diferentes etapas educativas, especialmente en educación infantil, primaria y secundaria.

En este sentido, la incorporación de robots sociales en el aula no pretende sustituir la labor docente, sino actuar como un recurso complementario. Su utilización solo aportará un valor real cuando responda a objetivos educativos claramente definidos y se integre en metodologías inclusivas, evitando que la innovación tecnológica se convierta en un fin en sí misma (Belpaeme et al., 2018; Papadopoulos et al., 2020; Woo et al., 2021).

En definitiva, la contribución de la robótica social a la inclusión educativa no depende únicamente de las capacidades del robot, sino de cómo se integra en la práctica docente, del diseño de actividades accesibles y de la preparación del profesorado. Por ello, más que una solución tecnológica frente a los desafíos de la diversidad debe entenderse como un apoyo pedagógico orientado a favorecer prácticas educativas más inclusivas.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la concesión de la ayuda ACIF para personal investigador predoctoral de la Generalitat Valenciana (CIACIF/2024/150).

Bibliografía

Ainscow M., Slee R., Best M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, *23*, 671-676. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800

Baena-Rojas J.J., Méndez J.I., Mazon-Parra N.C., López-Caudana E.O. (2025). Potential of social robots and ICTs in higher education: Enhancing complex thinking and meta-competencies. *Qubahan Academic Journal*, *5* (1), 249-263. https://doi.org/10.48161/qaj.v5n1a1089

Belpaeme T., Kennedy J., Ramachandran A., Scassellati B., Tanaka F. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics*, *3* (21), eaat5954. https://doi.org/10.1126/scirobotics.aat5954

Díaz-Boladeras M., Claver i Díaz A., García-Sánchez M. (2025). Robots for inclusive classrooms: A scoping review. *Universal Access in the Information Society*, *24*, 127-151. https://doi.org/10.1007/s10209-023-01065-z

Donnermann M., Schaper P., Lugrin B. (2022). Social robots in applied settings: A long-term study on adaptive robotic tutors in higher education. *Frontiers in Robotics and AI*, *9*, 831633. https://doi.org/10.3389/frobt.2022.831633

Graham L.J., Medhurst M., Malaquias C., Tancredi H.A., De Bruin C., Gillett-Swan J.K., Poed S., Spandagou I., Carrington S., Cologon K. (2020). Beyond Salamanca: A citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, *27*, 123-145. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627

Martinez-Roig R., Onrubia-Martínez V., Zambrana C., Cazorla M. (2026). Older adults' initial perceptions of a quadruped robot during assisted walks in residential care: A qualitative pilot study. *Computers in Human Behavior Reports*, *23*, 101198. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.101198

Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Neumann M., Calteaux I., Reilly D., Neumann D.L. (2023). Exploring teachers' perspectives on the benefits and barriers of using social robots in early childhood education. *Early Child Development and Care*, *193*, 1503-1516. https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2257000

Papadopoulos I., Lazzarino R., Miah S., Weaver T., Thomas B., Koulouglioti C. (2020). A systematic review of the literature regarding socially assistive robots in pre-tertiary education. *Computers & Education*, *155*, 103924. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103924

Papakostas G.A., Sidiropoulos G.K., Papadopoulou C.I., Vrochidou E., Kaburlasos V.G., Papadopoulou M.T., Holeva V., Nikopoulou V.-A., Dalivigkas N. (2021). Social robots in special education: A systematic review. *Electronics*, *10* (12), 1398. https://doi.org/10.3390/electronics10121398

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.

Woo H., LeTendre G., Pham-Shouse T., Xiong Y. (2021). The use of social robots in classrooms: A review of field-based studies. *Educational Research Review*, *33*, 100388. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100388

V.18
L'attenzione alla cura: il valore della/alla compartecipazione

Milena Pomponi
Dottoressa di Ricerca e Supervisore di Tirocinio
milena.pomponi@uniroma3.it

Maria Vittoria Battaglia
Dottoressa di Ricerca
mariavittoria.battaglia@unicusano.it

Introduzione

In un tempo segnato da violenza strutturale, esclusione sociale e crisi democratica, la pedagogia è chiamata a custodire la dignità umana e generare comunità educanti aperte e plurali. Questo è possibile restituendo centralità al concetto, fondativo, di *cura*, intesa come pratica inclusiva che permea l'intera architettura dell'azione formativa.

Il presente contributo si sviluppa a partire dall'esperienza didattica condotta nell'insegnamento di Pedagogia dell'inclusione e della marginalità, in cui la cura è stata proposta agli studenti come costrutto teorico e come postura professionale. L'obiettivo è mostrare come le principali interpretazioni pedagogiche della cura (relazionale, riflessiva, politica) convergano verso una concezione dell'insegnante come mediatore di condizioni, capace di promuovere l'emergere di capacità, generare appartenenza e sostenere percorsi personalizzati di crescita.

A fondamento di questa concezione vi è la nozione di relazione d'aiuto, ossia una relazione in cui almeno uno dei protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro lo sviluppo (Rogers, 1951). Pur nascendo in ambito terapeutico, essa possiede una valenza specificamente educativa, poiché si realizza come percorso di accompagnamento, come atto di cura, per rendere possibile il dispiegarsi delle potenzialità della persona.

Il filo conduttore del contributo è la convinzione, largamente condivisa in letteratura, che educare alla resistenza significhi costruire quella che Tronto

(2020) chiama una società della cura, fondata sulla solidarietà, sul riconoscimento della vulnerabilità come condizione universale e sulla responsabilità collettiva verso i soggetti più fragili. Il percorso procederà ripercorrendo le interpretazioni teoriche della cura, mettendone in luce la dinamica sinergica, per poi mostrarne la vocazione emancipativa: la relazione di cura come educazione alla resistenza contro le situazioni/azioni violente e isolanti del presente.

1. La cura nella relazione educativa: l'incontro con l'altro

La riflessione sulla cura in ambito pedagogico si struttura attorno a una pluralità di prospettive che ne illuminano le diverse dimensioni. Cambi (2011, p. VII) individua nella relazione educativa il fondamento costitutivo dell'essere umano come *anthropos*: tra relazione, comunicazione e cura sussiste una circolarità virtuosa in cui la comunicazione qualifica la relazione e le conferisce forma, orientandola verso il riconoscimento dell'altro. Noddings (1984) formalizza la cura nella diade relazionale tra *one-caring* e *cared-for*, ovvero una pratica incarnata che si fonda su presenza, ascolto e risposta concreta ai bisogni dell'altro. L'educatore diventa in questo processo una figura di mediazione che crea le condizioni per fa esprimere all'altro le proprie potenzialità, in un incontro che è sempre reciprocamente trasformativo. Questa centralità della relazione trova una formulazione pedagogica densa nella riflessione di Edda Ducci (Costa, 2014) la quale ricorda che, per etimologia, l'educazione è anzitutto un processo finalizzato a ex-ducere, a tirar fuori il nucleo vivo presente in ciascuna persona, secondo il motto pindarico *diventa ciò che sei*. La relazionalità è, in questa prospettiva, la dimensione originaria dell'umano, a differenza dell'isolamento che è invece risultato di una chiusura. Per questo la relazione d'aiuto è ontologicamente educativa, poiché presuppone l'impegno da parte dell'insegnante di prendersi cura della formazione e della crescita degli studenti, allenandoli all'autonomia che dovranno progressivamente conquistare.

Queste prospettive trovano un'integrazione significativa nel contributo di Friso e Barraco Mastrangelo (2023), che distinguono la cura autentica dalla cura inautentica. Se la prima prevede l'esercizio di una relazione in cui *chi* educa è capace di intravedere nella persona la sua possibilità di essere, di immaginarla in ruoli futuribili (Caldin, 2017), la seconda, al contrario, si manifesta in dinamiche di iper-protezione o eccessiva intrusione che riducono l'altro a oggetto passivo, impedendo lo sviluppo della capacità di autodeterminazione. Analogamente, Canevaro (2008) sottolinea come il sostegno educativo debba evol-

versi da un rapporto duale verso i sostegni di prossimità, per creare una rete di relazioni di vicinanza e fiducia condivisa.

Una caratteristica definitoria della relazione d'aiuto educativa tra maestro e allievo è, poi, l'accompagnamento. L'insegnante non si limita a dare indicazioni circa la strada da seguire ma cammina lungo questa strada insieme all'alunno e ne segue attivamente la crescita, consapevole che il soggetto si avvia e persevera nel percorso se qualcuno lo costringe, dove costrizione non deve far pensare a una coazione estrinseca, ma a una necessità primariamente interiore che l'insegnante deve far emergere (Ducci, 2008).

Si rivela qui la dinamica più intima della relazione d'aiuto, che Ducci definisce a partire da tre dinamiche ben precise: *parola* (dialogo e ascolto) per ridurre lo spazio dell'isolamento e aumentare di contro quello della relazionalità, rendendo cioè possibile l'incontro; *amore*, la capacità di comprendere e dare spazio all'altro; *libertà*, che indica il fine primario dell'educazione intesa nel senso dell'antica paideia greca, ossia quello di rendere liberi, di essere un processo di emancipazione. Prendersi cura dell'allievo, all'interno della relazione educativa, significa promuovere queste tre dimensioni.

Mortari (2015) distingue tra cura inautentica, intrusiva o iper-protettiva che riduce l'altro a oggetto di cura passiva, impedendo lo sviluppo della capacità di prendersi cura di sé, e cura autentica che, al contrario, mira a rendere l'altro libero per la propria cura, rispettando la soggettività del *cared-for*, sostenendo la crescita senza sostituirsi ad essa, creando le condizioni per l'autodeterminazione. La prima è *merimna,* la cura che conserva la vita e il sostentamento dell'essere nella sua fragilità e vulnerabilità; la seconda è *epimeleia*, è la cura che fa fiorire l'essere e orienta la relazione educativa verso la crescita e il dispiegarsi delle capacità, concetto che fa eco all'*ex-ducere* ducciano prima menzionato.

2. La dimensione etica e politica della cura

La cura, nella relazione educativa, richiede una postura etica imprescindibile, che si concretizza attraverso l'attenzione situata e la capacità di decodificare i segnali di fragilità per trasformare l'incontro in opportunità di crescita. Questa postura implica la capacità di empatia allocentrica (Friso e Barraco Mastrangelo, 2023), vale a dire focalizzare il proprio modo di pensare e di sentire tutto verso l'altro, dare ascolto e osservanza (Heidegger, 1979/1999) senza la pretesa di reciprocità immediata.

Tronto (2020) amplia ulteriormente la prospettiva, collocando la cura su

un piano esplicitamente politico. La cura non può restare confinata nell'ambito privato o nella relazione diadica: deve diventare un modello di vita pubblica e di cittadinanza democratica. Prendersi cura significa anche organizzare pratiche e istituzioni che riducano le disuguaglianze e rendano possibile la partecipazione di tutti, prestando attenzione ai soggetti più fragili e vulnerabili. Questa prospettiva politica della cura si intreccia con le riflessioni di Canevaro e Malaguti (2014) sull'inclusione come responsabilità collettiva che richiede di spostare il focus dal singolo al funzionamento dei contesti, alle capacità e alle condizioni che permettono la piena partecipazione di ogni singolo individuo, con le sue fragilità e i suoi bisogni.

3. Politiche e pratiche inclusive: barriere, capabilities, potenziamento

L'attenzione ai contesti e alle condizioni create dall'insegnante, come mediatore, risulta decisiva nell'ottica delle politiche e pratiche inclusive. Booth e Ainscow (2008, 2014) propongono una distinzione analitica fondamentale: le politiche inclusive riguardano l'impegno istituzionale a ridurre gli ostacoli e a rimuovere le barriere alla partecipazione (culturali, strutturali, metodologiche) che impediscono la piena inclusione; le pratiche inclusive si traducono in metodologie partecipative che generino appartenenza e corresponsabilità, ottimizzando percorsi personalizzati orientati al potenziamento. Nussbaum (2011) arricchisce questa prospettiva con l'approccio delle capabilities: ogni individuo ha diritto a condizioni che permettano il fiorire delle proprie capacità fondamentali, e il compito educativo è creare quelle condizioni, attraverso metodologie partecipative che generino motivazione intrinseca e senso di appartenenza. Il potenziamento diventa così l'orizzonte verso cui tende l'intera prassi inclusiva, e la cura si concretizza nella trasformazione del contesto per renderlo capace di accogliere e valorizzare le differenze.

4. Conclusioni: la cura come educazione alla resistenza

Le riflessioni sin qui condotte permettono di cogliere la "posta in gioco" più ampia della relazione educativa sviluppata all'insegna della cura. In un presente attraversato da situazioni/azioni violente ed escludenti, che producono chiusura e separazione, l'educazione ritrova il suo compito di resistenza proprio nella sua struttura relazionale. La relazione allievo-maestro deve essere un movimento

teso ad aumentare lo spazio della relazionalità e dell'inclusione per ridurre effettivamente lo spazio dell'isolamento. Dove le dinamiche del presente isolano, la cura lega; dove omologano, essa riconosce ogni soggetto nella sua singolarità. È questo l'orizzonte che Tronto (2020) chiama società della cura: una comunità che riconosce la vulnerabilità come condizione universale e fa della responsabilità verso i più fragili il proprio principio. Educare alla resistenza significa allora costruire quotidianamente, nelle aule e nelle relazioni, gli spazi in cui la relazionalità prevalga sull'isolamento e la libertà interiore sulla costrizione esterna ponendo al centro l'agire della persona (Dewey, 1938).

Le riflessioni presentate in questo contributo convergono verso una visione della cura come pratica inclusiva di compartecipazione: un impegno etico, operativo e politico che mette la relazione al centro dell'azione formativa, trasforma sia chi la riceve sia chi la presta, e si configura come resistenza ai processi di disumanizzazione e di esclusione.

Come ricorda Boffo (2011, p. 57), "si vive per legarsi, si vive per relazionarsi, si vive per amare l'altro": in questo senso la cura non è un traguardo statico, ma la condizione stessa dell'educare.

Bibliografia

Boffo V. (2011). *Relazioni educative: Tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.

Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Caldin R. (2017). La disabilità tra costruzione dell'identità e contesti di appartenenza. In F. Serra, F. Tartaglia, S. Venuti, *Operatori museali e disabilità. Come favorire una cultura dell'accoglienza* (pp. 163-183). Roma: Carocci.

Cambi F. (2011). Presentazione. In V. Boffo (Ed.), *Relazioni educative: Tra comunicazione e cura* (pp. VII-X). Milano: Apogeo.

Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.

Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: Sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *2* (2), 97-108.

Costa C. (2014). Uno specifico approccio di filosofia dell'educazione: Attivarsi nell'umano. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, *3* (2).

Dewey J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, *50* (3), 241-252.
Ducci E. (2008). *L'uomo umano*. Roma: Anicia.
Friso V., Barraco Mastrangelo N. (2023). Verso una pedagogia e una didattica della cura per i professionisti dell'educazione: Possibilità, tensioni e sfide. *Annali online della didattica e della formazione docente*, *15* (26), 193-205.
Heidegger M. (1979). *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs.* Frankfurt am Main: Klostermann (trad. it. Prolegomeni alla storia del concetto di tempo, Il Melangolo, Genova, 1999).
Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.
Nussbaum M.C. (2011). *Philosophical interventions: Reviews 1986-2011*. Oxford University Press.
Noddings N. (1984). Caring: A feminine approach to ethics. *Moral Education*, 141-142.
Rogers C. (1951). *Client-centered therapy*. London: Constable (trad. it. Terapia centrata sul cliente, La Nuova Italia, Firenze, 1997).
Tronto J. (2020). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

V.19

Attivismo *crip* come pedagogia della resistenza: pratiche di coscientizzazione e critica delle normatività abiliste nell'educazione contemporanea

Sofia Righetti Nottegar
Dottoranda
Università di Verona - sofia.righettinottegar@univr.it

Introduzione

Il presente contributo si colloca all'interno di una riflessione sulle possibilità di concepire l'educazione come pratica critica di resistenza e trasformazione sociale, in un contesto contemporaneo segnato dall'intensificarsi di discorsi d'odio, dalla marginalizzazione delle differenze e dalla persistenza di dispositivi abilisti che regolano la vita sociale, educativa e istituzionale.

In tale scenario, l'educazione non può essere interpretata come uno spazio neutrale o semplicemente depositario (Freire, 2011), bensì come un campo attraversato da rapporti di potere che contribuiscono alla produzione e alla riproduzione di specifiche gerarchie corporee e cognitive. In questa prospettiva, le istituzioni educative risultano ancora profondamente strutturate attorno a paradigmi normativi fondati sull'autonomia individuale, sull'efficienza, sulla produttività e sulla conformità a determinati standard politico-sociali che possono essere individuati all'interno dei dettami capitalistici.

Riprendendo le riflessioni di Paulo Freire, è possibile affermare che l'educazione costituisca sempre una pratica politica: essa può contribuire alla riproduzione delle strutture oppressive oppure *configurarsi* come pratica di liberazione e coscientizzazione. Analogamente, bell hooks invita a concepire l'insegnamento come spazio di emancipazione e trasformazione collettiva, sottolineando invero la necessità di sviluppare pratiche pedagogiche capaci di mettere in discussione le strutture di dominio che attraversano i contesti educativi, ed insegnare al contempo pratiche ed insegnamenti per resistere, trasgredendo le regole che tutelano gli oppressori (hooks, 1994/2020).

È precisamente all'interno di questa tensione teorica e politica che si inserisce la proposta di interpretare l'attivismo *crip* come pratica pedagogica critica di resistenza.

1. Oltre la norma: Teoria *Crip* e Disability Justice come cornici critiche

Il termine *crip*, originariamente utilizzato come insulto e traducibile in italiano con *storpio/storpia*, è stato progressivamente riappropriato dalle persone disabili come forma di autoidentificazione politica. Tale riappropriazione è un'operazione profondamente politica ed epistemologica che mette in discussione le categorie attraverso cui la disabilità è stata storicamente costruita e governata. Assumere la prospettiva *crip* significa infatti rifiutare le rappresentazioni della disabilità fondate sulla mancanza, sul deficit o sulla devianza rispetto a una presunta normalità, riconoscendola invece come luogo privilegiato di dissenso, resistenza, produzione di sapere critico e di trasformazione sociale.

La teoria *crip* si configura pertanto come una categoria analitica capace di destabilizzare i paradigmi normativi che regolano i corpi e le menti, interrogando criticamente i processi attraverso cui alcune forme di esistenza vengono considerate naturali, desiderabili e socialmente legittime, mentre altre vengono marginalizzate o patologizzate. Come è stato evidenziato da Robert McRuer (2006), l'abilità non rappresenta una condizione neutrale, ma un dispositivo politico e culturale che, attraverso quella che definisce corporeità abile obbligatoria, si intreccia con le logiche neoliberali di produttività, autonomia e autosufficienza, contribuendo a costruire un ideale di cittadinanza fondato sull'efficienza e sulla performance. La prospettiva *crip* rende visibile il carattere storicamente situato e politicamente costruito di tali categorie, mostrando come normalità, disabilità e produttività non siano dati naturali, bensì effetti di rapporti di potere capitalisti che organizzano la vita sociale (Rosenthal, 2026).

In continuità con questa prospettiva, Alison Kafer (2013) invita a leggere la disabilità come una categoria politica e relazionale, criticando le narrazioni che immaginano il futuro esclusivamente come superamento o eliminazione della disabilità. Attraverso una prospettiva femminista e queer, Kafer mostra come i futuri immaginati dalle società contemporanee siano spesso fondati sull'esclusione delle soggettività disabili, considerate incompatibili con gli ideali di progresso.

Fondamentale è la nozione elaborata da Kafer di *crip time*, che mette in discussione le temporalità lineari e produttivistiche proprie delle società neolibe-

rali. Il *crip time* consente infatti di riconoscere la pluralità dei tempi dell'esistenza, opponendosi fortemente all'idea che tutti i corpi e tutte le soggettività debbano adeguarsi ai medesimi ritmi e alle medesime aspettative performative.

Parallelamente, i movimenti riconducibili alla Disability Justice (Piepzna-Samarasinha, 2022), sviluppati a partire dalle elaborazioni teorico-politiche delle persone queer, crip, nere, indigene e razzializzate, e promossi in particolare dal collettivo Sins Invalid, hanno ulteriormente ampliato questo quadro teorico, ridefinendo la disabilità come questione intrinsecamente intersezionale.

Assumono dunque particolare rilevanza concetti quali interdipendenza, accessibilità radicale, mutuo aiuto e cura collettiva, che vengono proposti come veri e propri principi politici alternativi all'individualismo neoliberale.

La Disability Justice, quindi, non si limita a rivendicare diritti o inclusione all'interno delle strutture esistenti, ma propone una trasformazione radicale delle condizioni materiali e simboliche dell'esistenza socio-politica. La prospettiva *crip* e la Disability Justice rappresentano veri e propri orizzonti pedagogici e politici orientati alla costruzione di società più giuste e radicalmente accessibili.

2. Attivismo *crip* e pedagogia della resistenza: saperi situati e coscientizzazione collettiva

A partire da tali prospettive teoriche, il presente contributo intende sostenere che l'attivismo *crip* possa essere interpretato come una forma di pedagogia della resistenza, poiché esso produce processi di apprendimento critico sia sul piano personale sia su quello collettivo, favorendo così percorsi di trasformazione politica orientati alla giustizia sociale. L'attivismo diviene come uno spazio educativo nel quale vengono elaborate nuove letture della realtà, costruite come forme alternative di conoscenza e modalità differenti di abitare le relazioni sociali. Le pratiche attiviste, infatti, promuovono processi continui di apprendimento e riflessione critica che contribuiscono a mettere in discussione i presupposti culturali, politici e sociali attraverso cui l'abilismo viene naturalizzato e riprodotto.

In primo luogo, l'attivismo crip costituisce uno spazio privilegiato di produzione di saperi situati. Le pratiche attiviste generano infatti forme di conoscenza radicate nelle esperienze vissute dei soggetti marginalizzati, mettendo in discussione la pretesa universalità e neutralità dei paradigmi dominanti attraverso cui la disabilità viene tradizionalmente rappresentata. Tali pratiche epi-

stemiche, che possono essere ricondotte al concetto di cripistemologia (McRuer, Johnson, 2014), risultano particolarmente rilevanti poiché consentono di disarticolare le narrazioni abiliste che definiscono alcuni corpi, alcune menti e alcune esistenze come deficitarie. L'esperienza vissuta diviene essa stessa una fonte legittima di produzione di sapere, capace di mettere in crisi le categorie normative attraverso cui viene definita la normalità.

L'attivismo *crip* attiva inoltre processi di coscientizzazione collettiva. Le soggettività coinvolte sviluppano infatti strumenti critici attraverso cui riconoscere, nominare e decostruire i dispositivi oppressivi che attraversano le istituzioni sociali, educative, culturali e politiche. Attraverso il confronto tra esperienze differenti e la costruzione di reti collettive di resistenza, diviene possibile comprendere come le esperienze di esclusione non siano il risultato di condizioni individuali, bensì l'espressione di rapporti di potere storicamente e socialmente costruiti. L'attivismo crip si configura come pratica pedagogica capace di produrre letture critiche della realtà e di rendere visibili le dimensioni sistemiche dell'abilismo e delle altre forme di violenza strutturale perpetrate nei confronti delle soggettività che deviano radicalmente dai modelli della corporeità abile obbligatoria, dell'eterocisnormatività obbligatoria e della bianchezza coloniale eurocentrica.

Un ulteriore elemento centrale riguarda la ridefinizione del concetto di soggettività politica attraverso il riconoscimento dell'interdipendenza. Le pratiche di cura reciproca, mutuo aiuto e accessibilità collettiva elaborate nei contesti dell'attivismo *crip* mettono radicalmente in discussione l'ideologia neoliberale dell'autonomia individuale, proponendo invece una concezione relazionale dell'esistenza umana. L'interdipendenza è il fondamento etico e politico della vita collettiva. Il riconoscimento della vulnerabilità condivisa e della reciproca responsabilità tra le persone permette infatti di immaginare forme di convivenza fondate sulla costruzione di comunità capaci di accogliere la pluralità delle esperienze umane.

3. Verso un attivismo ed una pedagogia *crip* della giustizia sociale

Interpretare l'attivismo crip come pedagogia della resistenza implica, dunque, riconoscere la sua capacità di contestare i regimi normativi imposti dal capitalismo neoliberale e dall'abilismo: esso denuncia sì le dinamiche oppressive dell'abilismo, producendo al contempo pratiche alternative attraverso cui diventa possibile sperimentare differenti modalità di vivere. L'accessibilità radicale, la

cura reciproca, il mutuo aiuto, l'interdipendenza rappresentano veri e propri principi politici ed educativi che rendono possibile la costruzione di contesti nei quali le differenze sono riconosciute come elementi costitutivi della vita collettiva.

Per concludere, assumere l'attivismo crip come pratica pedagogica di resistenza significa interrogare radicalmente le concezioni dominanti di educazione e partecipazione sociale. Significa creare una pedagogia crip. Ciò implica spostare l'attenzione da una logica meramente inclusiva – che troppo spesso presuppone l'adattamento dei soggetti marginalizzati a strutture oppressive preesistenti – verso una prospettiva autenticamente trasformativa, orientata alla ridefinizione delle istituzioni educative e delle stesse condizioni della convivenza sociale. L'educazione diviene uno spazio di trasformazione collettiva capace di mettere in discussione i rapporti di potere che producono esclusione e di immaginare forme reali e possibili di giustizia sociale.

Così, l'attivismo crip si configura come pratica di resistenza imprescindibile fornendo uno spazio di produzione di immaginari politici e pedagogici capaci di aprire possibilità radicali di trasformazione collettiva.

Bibliografia

Freire P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge (trad. it. Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà, Meltemi, Milano, 2020).

Kafer A. (2013). *Feminist, Queer, Crip*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

McRuer R. (2023). *Teoria Crip. Segni culturali di queerness e disabilità*. Città di Castello: Odoya.

Johnson M.L., McRuer R. (2014). Cripistemologies: Introduction. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, *8* (2), 127-147. https://doi.org/10.3828/jlcds.-2014.12

Piepzna-Samarasinha L.L. (2022). *The Future Is Disabled. Prophecies, Love Notes and Mourning Songs*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.

Rosenthal K. (Ed.). (2026). *Capitalismo e disabilità. Le tesi radicali di Marta Russel*. Verona: Ombre Corte.

V.20
Algoritmi di resistenza: il *prompting* critico contro l'esclusione digitale

Patrizia Sibi
Dottoressa di ricerca in Pedagogia
Università degli Studi della Tuscia - sibipat@unitus.it

1. Intelligenza Artificiale e giustizia sociale: le sfide della pedagogia contemporanea

Nel panorama educativo contemporaneo, l'avvento dell'Intelligenza Artificiale generativa (GenAI) non rappresenta soltanto una sfida tecnologica, ma interroga i presupposti della democrazia e dell'inclusione. La delega acritica a sistemi proprietari rischia di privatizzare la conoscenza e omologare il pensiero. Sul fronte dell'inclusione, l'algoritmo amplifica le asimmetrie preesistenti: orientato dalla frequenza statistica di dati storici, riproduce una "monocultura" che normalizza i punti di vista dominanti e silenzia le minoranze, configurando quello che Benjamin (2019) definisce il *New Jim Code,* ovvero la riproduzione di vecchie discriminazioni attraverso codici apparentemente neutrali.

In questo scenario, la sfida si sposta sul terreno della *Critical AI Literacy* (CAIL). Non basta saper "interrogare" la macchina per ottenere un testo coerente, ma è necessario riconoscerne i meccanismi tecnologici e sociali sottesi. Pur in assenza di una definizione universale di CAIL, in letteratura l'attributo *critico* qualifica sistematicamente l'esercizio di un pensiero riflessivo volto a svelare gli impatti e le implicazioni etiche dell'algoritmo (Baer, 2025). La CAIL integra competenze tecniche e consapevolezza dei limiti e delle potenzialità dell'AI, focalizzandosi su giustizia sociale e disuguaglianze strutturali (Bali, 2023) per decostruire strutture di potere, *bias* e impatti ambientali (Baer, 2025). Pertanto, da una prospettiva pedagogica, l'*AI literacy* non può ridursi alla sola competenza strumentale ma deve configurare una consapevolezza civica ed etica indispensabile per abitare la complessità contemporanea (Agrusti, 2023; Rivoltella, 2023).

Come evidenziato da Farahi (2025), la pedagogia contemporanea deve spostare il focus "dalla risposta alla domanda", promuovendo un apprendimento meta-riflessivo che orienti gli studenti ad analizzare criticamente l'*output*, il proprio processo di pensiero e i criteri d'interrogazione, riappropriandosi di un'*agency* cognitiva autonoma. Tale transizione digitale richiede un'integrazione etica governata dai docenti per arginare l'influenza passiva delle piattaforme (Mancini, Sebastiani, 2024). Nei testi narrativi e nell'immaginario mediatizzato i *bias* emergono con particolare forza. Attraverso un'analisi empirica condotta su workshop universitari, Messina (2025) mostra come l'interazione dialettica con i chatbot possa ridurre gli stereotipi di genere e sessualità (con un calo della distorsione dal 31,8% al 16,3%). Tuttavia, l'aumento delle iterazioni di *re-prompting* riduce la soddisfazione degli utenti, che spesso si limitano a correzioni superficiali anziché ristrutturare profondamente la narrazione. L'indicazione è quella di organizzare laboratori di *re-prompting* metodologicamente assistiti, capaci di trasformare la "fatica dell'iterazione" (Messina, 2025) in uno spazio di revisione critica e sviluppo dell'*agency* algoritmica.

In questa prospettiva, in linea con le direttive nazionali ed europee[1], si colloca l'esperienza laboratoriale realizzata nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione (L-19) presso l'Università degli Studi della Tuscia (UniTus).

2. Un'esperienza di alfabetizzazione critica con i futuri educatori

L'attività proposta agli studenti del secondo anno si configura come un'esercitazione di alfabetizzazione digitale critica e riflessione etica. In uno scenario in cui le narrazioni dell'Intelligenza Artificiale influenzano l'immaginario collettivo, smontare il "senso comune algoritmico" è una competenza di cittadinanza fondamentale per i futuri educatori. Nel contesto della formazione, dunque, le pratiche di svelamento per promuovere il passaggio da una resistenza culturale passiva (adesione inconscia agli stereotipi replicati su base statistica dall'AI) a una resistenza critica attiva (vigilanza epistemologica e contrasto consapevole)

1 Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Regolamento (UE) 2024/1689 (AI Act)*, 2024; Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee Guida per l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nei percorsi formativi e nei curricoli scolastici*, Decreto Ministeriale n. 166 del 09/08/2025; Commissione Europea, *DigComp 3.0*, Quinta edizione, 2026; Commissione Europea, *Linee guida sull'uso etico dell'intelligenza artificiale*, 2026.

assumono un ruolo cruciale (Agrusti, 2023; Farahi, 2025; Messina, 2025; Rivoltella, 2023).

In riferimento a questi presupposti, l'attività con gli studenti è stata articolata in tre momenti integrati:

- Fase 1. *De-costruzione e auditing dell'output*: analisi di gruppo di testi narrativi generati da *prompt* generici per individuare bias socioculturali, etnici e di genere. Successivamente l'analisi è stata proposta all'AI per sollecitarne l'auto-critica (*Analizza e individua i pregiudizi e i luoghi comuni presenti nella narrazione che hai generato*). Gli *output* dell'AI hanno rafforzato e ampliato la discussione critica dell'aula sulle narrazioni egemoni, rivelando la natura non neutrale della tecnologia.
- Fase 2. *Prompting critico e resistenza attiva*: formulazione di prompt per la riscrittura delle storie, da parte dell'AI, sulla base di precisi vincoli etici ([...] *evita stereotipi di genere, etnici e socioeconomici. Assicurati che i ruoli di potere siano equamente distribuiti e usa un linguaggio che promuova l'agency di tutti i soggetti coinvolti*). Il confronto tra le versioni (da *prompt generico* e da *prompt critico*) ha mostrato come l'inclusione richieda un'intenzionalità attiva, trasformando lo studente in co-autore consapevole: un atto pedagogico e politico che riafferma la responsabilità dell'essere umano nell'orientare la tecnologia.
- Fase 3. *L'AI come specchio critico*: narrazione individuale di un'esperienza professionale da sottoporre all'analisi dell'AI con l'istruzione di rintracciare eventuali luoghi comuni e resistenze culturali. Questo cambio di paradigma ha indotto gli studenti ad assumere una postura meta-riflessiva profonda: distaccarsi dal proprio scritto per analizzarlo in modo oggettivo, interrogandosi sulle proprie radici culturali e sui pregiudizi latenti.

Dai commenti degli studenti a margine dell'attività laboratoriale emergono indicazioni significative sulla portata formativa di questo approccio metodologico:

- *Presa di consapevolezza*: "Ho scoperto che l'AI agisce come un partner di resistenza culturale [...] Ma può anche aiutarci a prendere coscienza dei *bias* perché li rende espliciti".

  Il commento evidenzia la funzione "specchiante" dell'algoritmo, che oggettiva e rende visibili (e decostruibili) pregiudizi altrimenti trasparenti.
- *Azione critica e agency*: "Modificare la storia generata dall'AI mi ha fatto sentire più coinvolta e consapevole [...]. È stato utile per rendermi conto di aspetti che inizialmente non avevo colto".

Questa riflessione richiama direttamente i processi di *empowerment* e di *agency* pedagogica. Intervenire sul testo generato dall'algoritmo con un approccio intenzionalmente critico significa diventare interlocutori etici della tecnologia, usando l'AI come lente d'ingrandimento epistemologica.

– *Ricaduta sulla postura professionale*: "Riconoscere uno stereotipo in un testo generato dall'AI ci allena a vederlo anche nella realtà: ci rende più capaci di sospendere il giudizio [...] nel nostro contesto professionale di educatori". Lo studente non percepisce l'analisi dell'algoritmo come un mero esercizio tecnico, ma come un allenamento riflessivo, cogliendo così l'obiettivo formativo centrale dell'esperienza: trasferire le competenze dal laboratorio alla realtà educativa sul campo. È in questo passaggio epistemologico che si compie la transizione cruciale dalla Critical Media Literacy (intesa come decodifica critica dei media) alla pedagogia dell'azione educativa, fondamento dell'agire etico nella relazione d'aiuto.

In sintesi, l'attività ha permesso di portare alla luce la resistenza culturale e gli automatismi inconsci che riproducono lo *status quo* delle nostre rappresentazioni. Lo svelamento di tali dinamiche ha suscitato un significativo interesse tra gli studenti, proprio per le concrete implicazioni sulla loro responsabilità etica di futuri educatori.

3. L'intenzionalità pedagogica oltre l'automatismo algoritmico

L'analisi dell'esperienza proposta evidenzia come questa forma di agire comunicativo con la macchina, se mediata da una postura pedagogica riflessiva e consapevole, possa configurarsi come uno spazio di trasformazione, orientando l'innovazione tecnologica verso la costruzione di comunità educanti plurali, inclusive e capaci di promuovere giustizia sociale. La sfida dell'alfabetizzazione mediale contemporanea è soprattutto etica e politica: non si tratta di formare "esperti di *prompting*", ma di promuovere una "supervisione umana" consapevole e agentiva.

In questo scenario, la formazione degli educatori si configura come un vero e proprio presidio democratico attorno a tre direttrici fondamentali:

– *Decostruire il "mito della neutralità"*: l'era algoritmica alimenta l'illusione dell'oggettività dei dati. La formazione deve dotare i futuri professionisti della capacità di identificare i *bias* e di condurre un'analisi critica tesa a sve-

lare la natura politica e orientata del codice, superando la tentazione di accettare l'output tecnologico come verità assoluta.
- *Abitare la complessità contro la semplificazione algoritmica*: se gli algoritmi tendono a categorizzare la realtà entro schemi rigidi, l'educazione, per sua natura, si apre all'inatteso e all'alterità (Ranieri, 2024). Gli educatori devono essere formati a promuovere il pensiero divergente e la gestione dell'incertezza, per scardinare la logica deterministica delle macchine.
- *Contrastare la disumanizzazione e le discriminazioni*: contro il rischio di delegare l'atto educativo a semplici automatismi, è necessario ribadire la centralità insostituibile della relazione empatica. Educare alla resistenza significa progettare contesti fisici e digitali in cui l'inclusione attiva contrasti le dinamiche di esclusione opaca operate dalle piattaforme.

Questa prospettiva consente di promuovere una decisiva svolta epistemologica: superare la rappresentazione ingenua della "macchina affetta da pregiudizi" per riaffermare la nostra diretta responsabilità di costruttori di senso. L'AI si trasforma così, paradossalmente, in uno specchio critico, allenandoci a sospendere il giudizio e a scorgere l'umano oltre lo stereotipo: la forma più autentica di resistenza verso ogni discriminazione. In questo senso, sull'intersezione tra codice ed etica rimane aperta una questione ineludibile. Se l'intelligenza artificiale generativa opera sulla probabilità statistica del passato, useremo queste architetture per confermare ciò che già siamo o per diventare ciò che non siamo ancora stati capaci di essere? La risposta non risiede nella natura degli algoritmi, ma si fonda interamente sull'orientamento dell'intenzionalità umana e pedagogica.

Bibliografia

Agrusti F. (2023). L'AI literacy per una educazione attenta agli algoritmi. In F. Agrusti (Ed.), *Educazione e Intelligenza Artificiale* (pp. 19-32). Roma: Roma TrE-Press.

Baer A. (2025). Unpacking Predominant Narratives about Generative AI and Education: A Starting Point for Teaching Critical AI Literacy and Imagining Better Futures. *Library Trends*, *73* (3), 141-159.

Bali M. (2023). What I mean when I say critical AI literacy. *Reflecting Allowed*. Retrieved July 9, 2026, from https://blog.mahabali.me/educational-technology-2/what-i-mean-when-i-say-critical-ai-literacy/

Benjamin R. (2019). *Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Cambridge: Polity Press.

Farahi F. (2025). La pedagogia nell'era dell'IA: dalla trasmissione di informazioni al pensiero critico. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *3* (1), 33-41.

Mancini R., Sebastiani R. (2024). Innovazione educativa nell'era digitale: il ruolo chiave della scuola nell'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *2* (1), 141–151.

Messina S. (2025). Rappresentazione di generi e sessualità nell'era delle GenIA: approcci pedagogici alla mediatizzazione dell'immaginario. *Pedagogia Oggi*, *23* (2), 217-225.

Ranieri M. (2024). Intelligenza artificiale a scuola. Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, *62* (1), 123–135.

Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia degli algoritmi. Educare nell'epoca dell'intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.

V.21
Iste Cagossi, the partisan schoolteacher: A struggle for the educational memory of disability

Luca Silvestri
Ricercatore
Università degli Studi della Tuscia - luca.silvestri@unitus.it

Introduction

This paper reconstructs the life and work of Iste Cagossi, a partisan in the 77th S.A.P. Brigade (Squadre di Azione Patriottica) between 1944 and 1945, a primary school teacher in the city of Modena for nearly forty years, and the author of three autobiographical works: *Da piccola italiana a partigiana combattente* (Cagossi, 1976), *Cinzia* (Cagossi Tondelli, 1983), and *La «Croce blu»* (Cagossi Tondelli, 1984)[1].

Despite the significance of these written testimonies, Cagossi's story remained largely overlooked in historical scholarship for many years. Only since the early 2000s has her life attracted scholarly attention; however, this interest has remained rather general and has tended to highlight only one aspect of her life at a time: either her experience as a partisan (Mariani, 2000) or her work as a teacher (Silvestri, 2022). The conference "Educare alla resistenza", held at the University of Tuscia in May 2026, provided an opportunity to reconnect these two phases of Cagossi's life, which, although chronologically distinct – as this paper seeks to demonstrate – are in fact deeply intertwined at the level of their underlying values.

The first section examines Cagossi's education under Fascism and her involvement in the Resistance against Nazi-Fascism. The second section focuses on her work as a teacher, paying particular attention to the educational experience she underwent toward the end of her career with a girl with disabilities

1 The quotations from these works that appear in this article have been translated into English by the author.

named Cinzia, whose name also provides the title of her autobiographical work *Cinzia* (Cagossi Tondelli, 1983).

1. A Partisan Educated under Fascism

Information about Cagossi's life under Fascism and during the years of the Resistance is drawn from her autobiographical work *Da piccola italiana a partigiana combattente* (Cagossi, 1976), written many years after the events it recounts at the invitation of the ANPI (National Association of Italian Partisans) of Reggio Emilia. Rather than constituting an exception, Cagossi's memoir follows a broader historiographical pattern shared by many women's accounts of the Resistance: first, the oblivion that characterized the immediate post-war years – hence the expression "la Resistenza taciuta" (Flores, Franzinelli, 2019, p. 210) – and later the rediscovery of numerous female memoirs in the 1970s, prompted by the celebrations marking the thirtieth anniversary of Liberation and, above all, by the emergence of a new spirit of women's emancipation during that decade (Sega, 2025, p. 134).

Tracing the key stages of her formative years, it is important to note from the outset that Iste Cagossi was born in 1925 into a socialist family in the small town of Rio Saliceto, in the Emilia-Romagna region. As she recounts in her autobiography:

> "On the first floor of the cooperative building was my uncle Aderito's room, where members of the Socialist Party frequently gathered. Hidden in that room were several hunting rifles and [...] clubs. Everything was kept ready for use in the event of fascists descending upon the village to carry out acts of violence, as they so often did throughout the area" (Cagossi, 1976, p. 9).

The Fascist seizure of power dealt a severe political and economic blow to her father's side of the family, prompting her father to move to Genoa in 1931 in search of work, taking the family with him. There, Cagossi began attending school and became deeply fascinated by the Fascist propaganda conveyed through education: "I was an elementary school pupil, but above all I was an enthusiastic Piccola Italiana. I proudly wore my uniform, which [...] became increasingly adorned with shining badges and colourful ribbons" (Cagossi, 1976, p. 21). At home, however, she experienced the everyday, "molecular" – to borrow Gramsci's well-known expression – counterpoint of her family's anti-

Fascist culture: "What irritated me most was their attitude whenever I recited from memory [...] the dates of the many Fascist institutions. I saw them exchange foolish little smiles and heard malicious remarks that revealed a complete lack of confidence in Mussolini" (Cagossi, 1976, p. 22). Mussolini's decision to bring Italy into the war, together with the Allied bombings of Genoa beginning in 1940, ultimately led "the proud heroine, the 'Piccola Italiana', now far removed in time" to see "her glorious dreams shattered" and to experience first-hand the "'radiant future' that Fascist propaganda had promised her" (p. 27).

Meanwhile, Cagossi had enrolled at the Istituto Magistrale "S. Tommaso d'Aquino" in Sestri Ponente (Cagossi, 1976, p. 42), run by the Dominican Tertiary Sisters, before completing her teacher training at the Istituto Magistrale Parificato in Sestri Levante (p. 70).

Following the Armistice of 8 September 1943, the Cagossi family came under constant surveillance by members of the Black Brigades in Correggio (Cagossi, 1976, p. 73), who were well aware of the family's socialist background. The situation became increasingly dangerous, forcing the family to take refuge ever more frequently beneath their neighbours' staircase to avoid reprisals. "In that hiding place" – Cagossi recalls – "hidden beneath those bundles of brushwood, my response to such violence gradually took shape, awakening within me feelings of rebellion against every form of oppression and fostering the desire to join the Resistance" (Cagossi, 1976, p. 51). Thus, at the age of nineteen, Iste Cagossi joined the partisan movement under the codename Vampa, meaning "the flame that destroys an evil world" (Cagossi, 1976, p. 59). She placed the intellectual skills acquired during her teacher training at the service of the struggle for emancipation: she wrote reports for the 77th S.A.P. Brigade and the National Liberation Committee, organised Women's Defence Groups (Gruppi di difesa della Donna) in several localities, and held meetings with fellow partisans "to enhance their political education by sharing the directives received, the discussions attended, and the articles read" (pp. 95-96). All of this was done in the service of a new world that no longer seemed far away.

2. A Schoolteacher defending the educational memory of disability

Shaped by the ideals and experience of the Resistance, Cagossi became a primary school teacher in the city of Modena in the years following the Second

World War. There, in the 1970s, toward the end of her teaching career, her path crossed with that of Cinzia, a girl with a severe intellectual disability who was "considered beyond recovery" (Cagossi, 1983, p. 9), much like many other children similarly labelled throughout the history of special education, beginning with Philippe Pinel's well-known assessment of the Wild Boy of Aveyron.

Although the diary does not explicitly specify the date of these events, several clues suggest that they began around the mid-1970s. This was a period marked by growing legislative attention to disability (most notably Laws No. 118 of 1971 and No. 517 of 1977), but it was also the period commonly described as the phase of "wild integration", reflecting the difficulties mainstream teachers encountered in "integrating" (the term "inclusion" had not yet entered educational discourse) students with disabilities into classroom life. Despite the widespread lack of appropriate training and pedagogical resources, Cagossi's experience stands out as remarkably advanced compared with that of many of her contemporaries (cfr. Genovese, Kanizsa, 1983). This is evident for at least two reasons, both of which emerge clearly from her autobiographical account *Cinzia*, published by Cappelli in 1983 (Barbieri, 2003).

First, Cagossi's educational experience was innovative because the relationship between teacher and pupil was conceived from the outset as an "interpersonal" search (Cagossi Tondelli, 1983, p. 119). Throughout the narrative, Cagossi reveals the need to rethink, redesign, and realign her educational approach in response to the pupil herself. Reading her memoir, one can certainly appreciate Cinzia's progress, achievements, and personal development; yet, perhaps beyond the author's own intentions, it is above all the transformation of Cagossi herself that becomes apparent. She had embarked upon this educational journey with reluctance, writing: "Why did I ever agree to this? How can I possibly endure until June!" (Cagossi Tondelli, 1983, pp. 16-17).

Second, the significance of this experience soon extended beyond the relationship between teacher and pupil. Cagossi came to recognise a broader and more enduring educational objective: expanding Cinzia's educational relationship to society itself, or, as the book's subtitle puts it, "socialising disability". To this end, she first sought to foster meaningful relationships between Cinzia and her classmates so that Cinzia might belong "to every [...] pupil" (Cagossi Tondelli, 1983, p. 117). She then extended her commitment beyond the school, working alongside Cinzia's family to ensure that, even after the age of eighteen, her former pupil would remain an active member of society through access to employment. As Cagossi wrote, it was necessary to prevent Cinzia from becoming "a victim twice over: first because of her impairment, and then

because of our institutions, which condemned her [...] within the four walls of her home" (Cagossi Tondelli, 1983, p. 116).

The introduction to Cinzia was written by Andrea Canevaro (1983), who described the book as one of the most significant responses to the lack of a genuine culture of disability that characterised those years. In his view, this absence condemned educators to "a kind of Sisyphean task", forcing them to begin anew each time because no shared educational memory of disability existed, as though their "own experience [...] were the first in history and in the world" (p. 5).

The struggle of the partisan schoolteacher Iste Cagossi, which had begun in the fight against Nazi-Fascism, thus shifted to the educational sphere, where it became a struggle to build a collective memory of disability – one that rejected rhetorical or merely celebratory narratives in favour of concrete educational practice. Her two autobiographical works, *Da piccola italiana a partigiana combattente* and *Cinzia*, ultimately pursue the same objective: to "resist" the Sisyphean condition by challenging the political and educational amnesia that threatens to impoverish and isolate not only the lives of pupils, but also those of educators, scholars of education, and civil society as a whole.

Bibliography

Barbieri N. (2003). Cappelli, casa editrice. In G. Chiosso (Ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento* (pp. 113-118). Milano: Editrice Bibliografica.

Canevaro A. (1983). Presentazione. In I. Cagossi Tondelli, *Cinzia* (pp. 5-7). Bologna: Cappelli.

Cagossi I. (1976). *Da piccola italiana a partigiana combattente*. Modena: S.T.E.M.-Mucchi.

Cagossi Tondelli I. (1983). *Cinzia*. Bologna: Cappelli.

Cagossi Tondelli I. (1984). *La «Croce blu»*. Bologna: Cappelli.

Canevaro A. (1977), *Facendo finta di insegnare*, Padova: La Lima.

Flores M., Franzinelli M. (2019). Storia della Resistenza. Bari-Roma: Laterza.

Genovese L., Kanizsa S. (1983). Maestri, famiglie, handicappati nella scuola. *Scuola e città,* 7, 212-220.

Mariani L. (2000). Risorse e traumi nei linguaggi della memoria. Scritture e re-citazione. In D. Gagliani, E. Guerra, L. Mariani, F. Tarozzi (Eds.), *Donne guerra politica. Esperienze e memorie della Resistenza* (pp. 45-68). Bologna: CLUEB.

Sega M.T. (2025). «Essere donna nell'esercito di Liberazione». In F. Focardi, S. Peli

(Eds.), *Resistenza. La guerra partigiana in Italia (1943-1945)* (pp. 115-135). Roma: Carocci.

Silvestri L. (2022). Cinzia. In C. Covato (Ed.), *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola* (Vol. 2, pp. 23-25). Roma: Roma TrE-Press.

V.22
Il progetto Bandagricola e il metodo dei Tre Cerchi come modelli di pedagogia inclusiva, trasformativa e di resistenza nei contesti scolastici

Soheila Soflai Sohee
Docente di scuola secondaria di secondo grado
Istituto Tecnico Morigia Perdisa di Ravenna – ssoflaisohee@itmorigiaperdisa.it

Introduzione

Nonostante l'apparente consolidamento del paradigma inclusivo sul piano normativo[1], nella scuola secondaria persistono pratiche che producono forme di esclusione degli studenti con disabilità, attraverso l'uso indiscriminato di spazi dedicati (aule di sostegno) e attività svolte in parallelo in assenza dei compagni di classe. Infatti, nel contesto di un progressivo smantellamento dello Stato sociale, dell'affermarsi di una società individualista, globalizzata e tecno-capitalista, incapace di garantire i diritti fondamentali delle persone più fragili, l'inclusione scolastica si trova a sfidare non solo limiti strutturali, organizzativi e insufficienza di risorse a tutti i livelli, ma deve combattere anche contro barriere culturali che sembravano, almeno in parte, superate.

Come emerso da un noto studio di Dario Ianes, proprio gli stessi docenti che dovrebbero essere i garanti e i promotori dell'inclusione scolastica, si dicono per il 27,1% favorevoli all'istituzione delle classi speciali[2].

Se è vero che sul piano normativo siamo ancora lontani dal poter considerare

1 Il D.Lgs. 62/2024 e il Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020, poi modificato con il Decreto Interministeriale n. 153 del 1° agosto 2023 hanno introdotto il nuovo PEI e portato nel mondo scolastico la necessità di adeguarsi al modello biopsicosociale (ICF).

2 D. Ianes, S. Cramerotti, M. Rospocher, M. Bombieri, B. Zagni, Le voci dell'inclusione, Report Erickson, presentato al Convegno Internazionale La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale, Rimini, 2025.

vicina l'attuazione di un tale progetto, è interessante osservare il paradosso dei cosiddetti "laboratori per l'inclusione" che finiscono per produrre nella pratica educativa una zona grigia, che di fatto ci avvicina sempre di più all'orizzonte pedagogico delle classi differenziali, lontanissimo da quelle che sono le finalità dichiarate.

Si tratta di interventi che, inizialmente pensati per favorire la partecipazione degli alunni con disabilità nei contesti scolastici, finiscono per ridurre le occasioni di interazione tra pari, perché vengono di fatto strutturati come attività riabilitative rivolte ai soli alunni certificati, dove solo marginalmente e sporadicamente è previsto il coinvolgimento degli altri alunni. In questo quadro, diventa centrale interrogarsi su come progettare dispositivi educativi capaci di coinvolgere davvero l'intera comunità scolastica, in un'ottica di effettiva affermazione dell'approccio biopsicosociale[3], in linea con la normativa vigente: guardare la disabilità da questa prospettiva implica comprendere che gli obiettivi di contesto, cioè quelli che riguardano proprio gli altri alunni e i membri adulti della comunità scolastica, sono determinanti per l'inclusività di un progetto.

In sostanza, quella che osserviamo oggi, è una forma di strabismo pedagogico per cui da un lato si vuole affermare il più alto modello di inclusione possibile (grazie ai nuovi modelli diagnostici, didattici e anche normativi intorno alla disabilità, che hanno determinato la nascita del nuovo P.E.I[4]), dall'altro, sul piano pratico, si creano prassi didattiche che ci portano al polo opposto, quello delle classi speciali, nella migliore delle ipotesi, o dell'isolamento dei singoli, nella peggiore.

Il presente contributo propone una riflessione a partire dall'esperienza del progetto Bandagricola, laboratorio di musica d'insieme sviluppato presso l'Istituto Agrario "Perdisa" di Ravenna, con l'obiettivo di delineare un modello di inclusione fondato su quattro assi: obiettivi di contesto, abbondanza relazionale,

3 L'approccio biopsicosociale (George L. Engel, 1977) interpreta la salute, la malattia e il funzionamento della persona come il risultato dell'interazione dinamica tra fattori biologici, psicologici e sociali. In ambito educativo e dell'inclusione scolastica, tale approccio costituisce il riferimento dell'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, secondo cui la disabilità non dipende esclusivamente dalla condizione clinica dell'individuo, ma emerge dall'interazione tra le caratteristiche della persona e i fattori ambientali, relazionali e contestuali.

4 Il PEI è il progetto educativo individualizzato che ogni scuola è tenuta a redigere per ogni alunno con disabilità presente a scuola; il progetto viene pensato dal consiglio di classe in base alla diagnosi, espressa attraverso codici desunti dal già citato ICF.

architettura partecipativa (metodo dei Tre Cerchi) e sincronia interpersonale come chiave operativa del progetto.

1. Obiettivi di contesto: l'abbondanza relazionale

Il progetto nasce all'interno dell'Istituto Tecnico Agrario Perdisa dove, su 314 studenti, 32 solo alunni certificati ai sensi della L. 104/1992, di cui diversi con disabilità di grado moderato o severo; sono presenti tra questi anche ragazzi e ragazze con background migratorio: ciò determina un intreccio che aumenta il rischio di esclusione sociale. Dall'intenzione di contrastare questo rischio, nasce il concetto-guida di abbondanza relazionale inteso come obiettivo alla base di una progettazione intenzionale di contesti ad alta densità di interazioni significative, nei quali l'inclusione debba coincidere con la moltiplicazione delle opportunità relazionali.

Per rendere possibile l'attuazione di tale finalità, la scelta dello spazio da utilizzare è determinante: il progetto si è svolto nell'Aula Magna dell'istituto, un luogo in grado di accogliere il sogno di un'ampia partecipazione e capace di garantire visibilità e centralità a persone a rischio di esclusione.

2. Il laboratorio Bandagricola come dispositivo pedagogico trasformativo e di resistenza

Bandagricola nasce come laboratorio musicale settimanale e si evolve progressivamente da attività rivolta a piccoli gruppi, a dispositivo aperto all'intera comunità scolastica. La partecipazione passa da 12-16 studenti iniziali nell'a.s. 2022/2023 a 40-45 medi per gli incontri svolti nell'a.s. 2025/2026, con punte di 60 negli ultimi incontri (con adesione su base volontaria), e un totale di 196 studenti coinvolti nell'ultimo anno.

	a.s. 2022-2023	a.s. 2025-2026
Partecipanti medi ad un incontro	16	40/45
Partecipanti totali	25	196
Alunni con disabilità coinvolti	12	14

Il progetto ha attraversato tre fasi:

– fase esplorativa ("buffet") con attività proposte secondo il principio della massima varietà, proposte dai conduttori e esperti esterni (drum circle, circlesinging, musicoterapia, danza, musica d'insieme per band, attività strutturate ispirate a metodi Orff, Lacroze, Gordon);
– fase di scelta condivisa dei contenuti (tipologia di attività e brani di accompagnamento);
– fase di co-progettazione e co-conduzione da parte degli studenti.

Il coinvolgimento degli alunni è fondamentale per promuovere agency e affermare il diritto all'autodeterminazione degli stessi, alunni con disabilità in primis.

3. Il metodo dei Tre Cerchi

Il laboratorio prevede la presenza di un gruppo stabile di alunni con disabilità che guida le attività[5], attorno al quale ruotano le classi che partecipano al progetto: la rotazione delle classi è stata una soluzione concreta per conciliare inclusione e continuità didattica.

Con questo contributo si definisce "metodo dei Tre Cerchi" tale modello di lavoro; esso tiene infatti conto dell'intersezione di tre dispositivi gruppali, capaci di incidere sul progetto stesso operando scelte:

– dispositivo 1: gruppo resident (stabile) di alunni con disabilità, organizzati in un'assemblea, supportata dai docenti, che esperisce processi decisionali condivisi (sulle attività da svolgere durante il laboratorio di musica, in questo caso);
– dispositivo 2: classi degli alunni con disabilità, coinvolte a rotazione o su base volontaria;
– dispositivo 3: gruppo dei docenti e degli educatori che seguono questi alunni

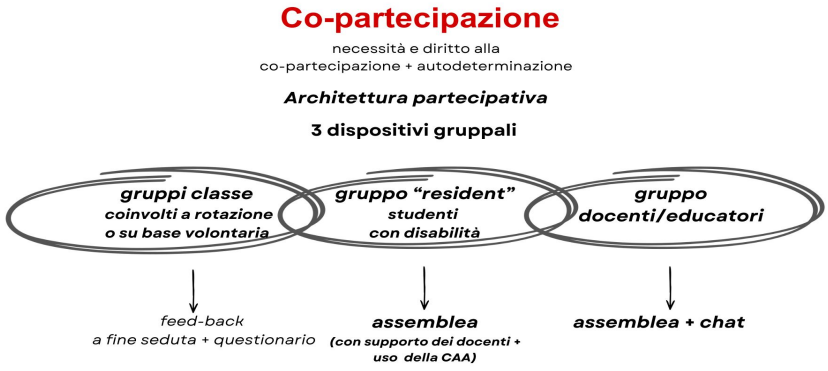
5 La presente proposta è valida nelle situazioni in cui siano già presenti gruppi di alunni con disabilità che di fatto lavorano spesso al di fuori dell'aula o alunni per cui il setting di classe tradizionale risulti poco funzionale per l'attuazione di attività didattiche inclusive. Va sempre considerato che laddove possibile la scelta pedagogica migliore è lavorare in classe e con la classe.

che coordina e orienta il lavoro nel rispetto delle scelte degli alunni stessi (tramite assemblea e chat).

Durante i singoli incontri i tre gruppi danno vita ad un gruppo unico, dove tutti i membri (docenti, educatori, alunni) sono coinvolti alla pari, all'interno di una cornice pedagogica che si ispira alle pedagogie trasformative[6].

L'attività si apre sempre con una formula di rito, pronunciata da un membro del gruppo resident, che definisce le caratteristiche non negoziabili del progetto, a cui segue una breve problematizzazione collettiva:

"Questo cerchio è fatto di persone tutte diverse tra loro. In questo cerchio non ci sono spettatori, siamo tutti partecipanti".



4. La sincronia come mediatore

La sincronia interpersonale, intesa come coordinazione ritmica condivisa (Trainor, 2015), rappresenta un mediatore fondamentale: la co-partecipazione a ritmi e movimenti comuni favorisce fiducia, coesione e riduzione della distanza sociale[7].

6 Per pedagogie trasformative si intendono gli approcci educativi che concepiscono l'apprendimento come un processo di cambiamento personale e sociale, fondato sulla partecipazione attiva, sul dialogo, sulla riflessione critica e sulla valorizzazione delle relazioni. Tali prospettive, riconducibili in particolare al pensiero di Paulo Freire e successivamente sviluppate da autori come Jack Mezirow, mirano a promuovere processi di emancipazione, inclusione e costruzione condivisa della conoscenza.

7 Gli esperimenti di Trainor L.J. e Cirelli L. hanno dimostrato, misurando indicatori sociali come il tempo necessario ad attivare riflessi di aiuto verso il prossimo, che basta una breve esperienza di sincronia per aumentare la percezione di fiducia e prossimità.

Ogni incontro segue una struttura ricorrente, che è stata decisa insieme agli alunni:

– accoglienza ritualizzata (con brano scelto dagli alunni);
– attività percussiva (condotta dagli studenti);
– attività di movimento sincronizzato (danza o uso del paracadute ludico);
– feedback e co-progettazione.

La ritualità sostiene prevedibilità e partecipazione.

5. Risultati e replicabilità

Per valutare l'efficacia del progetto è stato somministrato un questionario anonimo a tutti gli studenti partecipanti.

In base ai dati raccolti, l'82% degli studenti afferma di aver iniziato a percepire, dopo aver partecipato alle attività proposte, gli alunni con disabilità come "meno diversi"; il 92% degli alunni dichiara di aver sperimentato e osservato in prevalenza emozioni positive durante l'attività.

In merito alla replicabilità si indicano come rilevanti i seguenti aspetti:

– uso della sincronia interpersonale come generatore di prossimità e fiducia;
– adozione di architetture partecipative e promozione di agency negli alunni a rischio di marginalizzazione e in particolare la possibilità di adottare il metodo dei "Tre Cerchi" nei contesti scolastici in cui siano presenti gruppi di alunni con disabilità che svolgono attività al di fuori della classe;
– abbondanza relazionale come moltiplicatore dell'efficacia e dell'impatto sociale ed emotivo dell'esperienza;
– uso di spazi centrali, significativi, visibili e rappresentativi per attività che riguardino gli alunni a rischio di marginalizzazione.

5. Conclusioni

Attraverso esperienze ripetute di co-partecipazione e sincronia, gli studenti interiorizzano modalità più aperte e inclusive di stare in relazione. L'obiettivo

non è solo produrre esperienze significative nell'immediato, ma contribuire alla formazione di una cultura condivisa della collaborazione. In questa prospettiva, la scuola diventa un luogo generativo di cittadinanza inclusiva.

Bibliografia

Benenzon R. (1997). *La nuova musicoterapia*. Roma: Phoenix.

Etani T., Miura M., Kawase S. (2018). A review of psychological and neuroscientific research on musical groove. *Frontiers in Psychology*, 9, 1583.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Gordon E.E. (2007). *Learning sequences in music. Skill, content, and patterns*. Chicago (IL): GIA Publications.

Hull A. (2007). *Drum circle facilitation. Building community through rhythm*. Mesa (AZ): Village Music Circles.

Jaques-Dalcroze É. (1921). *Rhythm, music and education*. New York: G. P. Putnam's Sons.

Launay J., Tarr B., Dunbar R.I.M. (2016). Synchrony as an adaptive mechanism for large-scale human social bonding. *Ethology*, *122* (10), 779–789.

Orff C. (1978). *Orff-Schulwerk. Music for children*. Mainz: Schott.

Scardovelli E., Toso E. (2011). *Il dialogo sonoro. Comunicazione e relazione attraverso il suono*. Roma: Borla.

Trainor L.J., Cirelli L. (2015). Rhythm and interpersonal synchrony in early social development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1337* (1), 45–52.

V.23
Currículum y prácticas docentes: una lectura decolonial de la educación intercultural y de género

Lavinia Pia Vaccaro
Dottoranda
Università di Enna "Kore" - laviniapia.vaccaro@unikorestudent.it

Introducción

Las escuelas contemporáneas operan en un contexto neoliberal y neocolonial que, orientado al desarrollo económico, puede que ignore contextos culturales, grupos sociales y dimensiones éticas cruciales como el poder, el privilegio, la equidad y la justicia. En este contexto, el profesorado ocupa una posición ambigua entre la responsabilidad frente al sistema y su papel como agente de cambio, atendiendo a la materialidad, la historia y las relaciones de poder en la práctica.

Ante ello, el desafío pedagógico consiste en analizar las desigualdades y las polarizaciones que afectan a la democracia escolar, identificando los elementos de las políticas educativas que dificultan o favorecen su reducción, con impacto directo en el *currículum*, entendido como una construcción dinámica situada entre lo planificado y lo vivido (Pinar, Irwin, 2015). Además, desde una perspectiva crítica (Giroux, 1981), el *currículum* se divide en una dimensión oficial y una oculta a través de la cual el profesorado transmite normas y valores en la práctica educativa cotidiana. Sin embargo, esta distinción no implica la neutralidad del *currículum* oficial, ya que la selección de saberes y formas de representación cultural responde a relaciones sociales y de poder.

Entonces, este trabajo, enmarcado en el proyecto NUPE (*Nuevas políticas educativas de equidad*), analiza las representaciones que el profesorado construye sobre el *currículum* y su traducción en las prácticas cotidianas. En Sicilia, el estudio presta especial atención a la educación intercultural y de género.

El marco teórico que guía el análisis de los datos aborda la pedagogía poscolonial (Freire, 1970) y el pensamiento decolonial desde un enfoque intersec-

cional (Hill Collins, 2022), analizando cómo la interculturalidad y el género se configuran en los espacios escolares a través del *currículum* oficial y vivido y de la práctica educativa.

La pedagogía poscolonial permite cuestionar los límites del modelo intercultural tradicional, centrado en la relación entre un "nosotros" y los "otros", hoy insuficiente ante las desigualdades y relaciones de poder que atraviesan dichas interacciones. Las formas de colonialidad del poder (Quijano, 2002), del saber (Lander, 2000) y del ser (Maldonado-Torres, 2007) permiten interpretar las dinámicas educativas, curriculares y relacionales.

Estos marcos consienten visibilizar a los sujetos en la complejidad de sus experiencias e identidades y cuestionar cómo la escuela produce y reproduce significados, conocimientos y relaciones de poder.

1. El estudio: objetivos y metodología

El objetivo del estudio es analizar las dimensiones de la interculturalidad y del género en las prácticas educativas, explorando las tensiones entre el *currículum* oficial y el *currículum* vivido, con especial atención a las prácticas docentes y a las experiencias escolares cotidianas.

La investigación adopta un diseño cualitativo interpretativo-crítico y se divide en dos momentos:

– en diciembre 2024 se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas presenciales a profesores/as de una escuela secundaria de primer grado de un instituto comprensivo de Enna con especialidad en música, con acceso al campo mediante muestreo de conveniencia;
– en febrero 2026 se realizó un grupo focal en línea con profesionistas del sector educativo que trabajan en Sicilia.

En ambos casos la selección de los participantes siguió un muestreo intencional orientado a la máxima variación en áreas disciplinares y experiencia profesional, para recoger perspectivas múltiples sobre el *currículum*.

El análisis de los datos se realizó mediante la *Reflexive Thematic Analysis* (Braun, Clarke, 2013), de forma transversal, inductiva y a nivel semántico, integrando la sensibilidad teórica y la orientación interpretativa y crítica de la investigadora. Se garantizó el anonimato mediante seudónimos, con consentimiento informado de los participantes para el uso de los datos y la grabación de audio.

2. Resultados y discusión: la colonialidad como clave de lectura

Del análisis emergen tres macrocategorías: principios compartidos y prácticas fragmentadas; tensión entre la dimensión burocrática y la vocacional; y gestión reactiva de la interculturalidad y del género. Desde una perspectiva decolonial, estas categorías se interpretan a través de las tres formas de colonialidad: poder, saber y ser.

En primer lugar, todos y todas reconocen que la inclusión, la educación intercultural y de género son principios fundamentales del *currículum* escolar, aunque su incorporación al *currículum* vivido depende de las prácticas cotidianas, de los recursos escolares y del nivel educativo. Como una profesora nota: "El Plan Didáctico Personalizado debe ser llevado a cabo por TODOS los compañeros […] no es en los pasillos donde deben afrontarse los problemas del alumnado"[1] (M. Rosa, FG).

El sistema escolar parece no garantizar las condiciones institucionales para una equidad curricular, desplazando esta responsabilidad hacia la *agency* docente, la cual puede generar desigualdades entre clases, ya que oscila entre la ausencia de planificación explícita "Doy clase de matemáticas, ¿qué tiene que ver con el género?" (Natalia, En 2) y la asunción de una responsabilidad excesiva, "Soy como la psicóloga de la clase" (Sabrina, En 4).

Desde una perspectiva decolonial, esta dinámica articula la colonialidad del poder y del saber: la responsabilidad atribuida al profesorado para definir el *currículum* realmente enseñado se sustenta en una concepción del conocimiento disciplinar como neutral y universal, invisibilizando el género y la interculturalidad como perspectivas transversales de la práctica educativa.

La dimensión vocacional emerge también en la segunda categoría analítica en tensión con la dimensión burocrática del sistema escolar. Entre proyectos, instrumentos ministeriales, decretos y certificaciones, "el sistema escolar se ha convertido en una fábrica de proyectos" (M. Rosa, FG). Aunque las normativas son valoradas porque "siendo generales y confusas, permiten adaptarlas al contexto" (Giorgio, En 1), también "generan una importante carga administrativa que resta tiempo a la docencia" (Anthony, En 3). La burocracia termina así ocupando un lugar central en el *currículum* practicado, reduciendo el tiempo destinado a la construcción de relaciones pedagógicas, escucha y reconocimiento de las vulnerabilidades. No obstante, las entrevistas muestran que la *agency* docente también puede convertirse en un espacio de transformación:

1 Todas las traducciones de las citas son de elaboración propia.

"La pedagogía fuerte es capaz de garantizar la equidad. En lugar de complicar el papel del maestro con nuevas grillas, comencemos por aquí: quien tiene un bagaje pedagógico sólido ya lo hace" (Paolo, FG).

Estos hallazgos pueden interpretarse desde la colonialidad del saber y retomando Lander (2000), esto supone un "epistemicidio del saber pedagógico": el conocimiento procedimental y administrativo adquiere mayor legitimidad que el saber pedagógico contextual, relacional y situado.

Segue il testo da sostituire alla parte in giallo: Finalmente, aunque Anthony y Sabrina (En 3; En 4) mencionan iniciativas democráticas y participativas (un coro escolar multilingüe, baños sin di ferenciación de género y proyectos Erasmus) la incorporación de intercultura lidad y género en el currículum continúa siendo eminentemente reactiva. Las intervenciones suelen activarse cuando aparece una situación específica, incluso mediante apoyo psicológico, reuniones extraordinarias o acciones individualizadas. Resumiendo: "La educación intercultural se hace SOLO cuando hay un alumno extranjero. Yo la haría independientemente, como ejercicio de democracia, de manera preventiva, no reactiva" (Giuseppe, FG).

Esta lógica, conceptualizando la diferencia como un problema individual sin tomar en cuenta las condiciones estructurales del sistema escolar, refleja la colonialidad del ser. Interculturalidad y género no se utilizan como herramienta preventiva de justicia social, sino se convierten en dispositivos de emergencia, limitando su potencial transformador.

3. Conclusiones

Los resultados evidencian que las dificultades en la implementación de la equidad no se deben solo a decisiones individuales del profesorado, sino a condiciones estructurales del *currículum* oficial y practicado, entendido como un dispositivo pedagógico que selecciona saberes, configura relaciones educativas y produce formas de reconocimiento.

En efecto, la distribución desigual de la agentividad profesional, la burocratización del trabajo docente, la marginalización del saber pedagógico y la gestión reactiva de la interculturalidad y del género reproducen lógicas de colonialidad del poder, del saber y del ser en la escuela.

La promoción de la equidad exige repensar la escuela como espacio de justicia educativa y el *currículum* como proceso situado y relacional, reconociendo el saber pedagógico como competencia transversal y compartida, y no como responsabilidad individual o disciplinar.

En línea con bell hooks (1994/2020), la centralidad de la relación educativa resulta clave para una escuela orientada a la justicia social.

Entonces, la colegialidad adquiere un papel central, en la medida en que puede favorecer una *agency* distribuida y una cultura profesional basada en la corresponsabilidad educativa, restituyendo a los espacios colegiales su dimensión pedagógica frente a su creciente burocratización.

Asimismo, se confirma la necesidad de un *currículum* preventivo y transversal que incorpore desde los primeros niveles el pensamiento crítico y la pluralidad como principios estructurantes.

En conclusión, la equidad no es un conjunto de intervenciones puntuales, sino un proceso de transformación estructural del *currículum*, de las culturas profesionales y de la organización escolar. Una escuela que interroga críticamente sus dispositivos de poder puede crear espacio de justicia educativa, donde la interculturalidad y el género sean perspectivas transversales y no contenidos añadidos del proyecto formativo.

Bibliografia

Braun V., Clarke V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.

Hill Collins P. (2022). *Intersezionalità come teoria critica della società*. Torino: UTET Università.

Giroux H.A. (1981). Schooling and the myth of objectivity: Stalking the politics of the hidden curriculum. *McGill Journal of Education*, *16* (3), 282–304.

hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge (trad. it. Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà, Meltemi, Milano, 2020).

Lander E. (Ed.). (2000). *Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos*. Caracas: CLACSO.

Maldonado-Torres N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, *21* (2–3), 240–270.

Mendoza B. (2023). La colonialità del genere e del potere: Dalla postcolonialità alla decolonialità (L. Scuderi, Trad.). *About Gender*, *12* (24), 369–407.

Pinar W.F., Irwin R.L. (Eds.). (2015). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. New York: Routledge.

Quijano A. (2002). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). Buenos Aires: CLACSO.

V.24
La resistenza pedagogica all'esclusione. Credenze di autoefficacia inclusiva nei futuri docenti di sostegno

Mariagrazia Verbicaro
Dottorando
Università degli Studi di Messina - mariagrazia.verbicaro@studenti.unime.it

Angela Lombardo Pontillo
Dottoranda
Università degli Studi di Macerata - a.lombardopontillo@unimc.it

Patrizia Oliva
Professoressa Associata
Università degli Studi "Magna Græcia" di Catanzaro - poliva@unicz.it

Introduzione

Educare alla resistenza chiede di guardare l'inclusione prima ancora che nelle sue pratiche visibili, nella disposizione interiore che le rende possibili. Il gesto educativo che contrasta l'esclusione germina da una convinzione professionale: quella di poter incidere, in senso trasformativo, sul contesto in cui ogni alunno apprende e partecipa. L'esclusione abita le aule in forme spesso silenziose, fatte di barriere relazionali, comunicative e organizzative che restringono la partecipazione quotidiana; opporvi resistenza riguarda l'intera comunità educante e chiama in causa una pedagogia capace di contrastare la disumanizzazione (Bianchi, Crescenza, 2026). I discorsi d'odio e le retoriche che plasmano l'immaginario collettivo trovano nel docente, e nella supervisione che ne accompagna la formazione, un presidio critico decisivo (D'Antone, 2026), mentre la cittadinanza critica e una pedagogia trasformativa orientano l'azione educativa verso il bene comune (Bianchi et al., 2026). Resistere, così inteso, non significa irrigidirsi in un rifiuto, ma aprire con costanza varchi di appartenenza, riconoscendo a ciascun alunno il diritto di prendere parte alla vita della classe. Il contributo assume questa cornice e legge l'autoefficacia inclusiva quale radice

della resistenza pedagogica, indagandola nei futuri docenti di sostegno, là dove la professionalità inclusiva prende avvio. Aver cura di chi rischia i margini domanda, prima di tutto, di credere che quella cura possa riuscire (Mortari, 2015).

1. Dalla tecnica alla credenza: autoefficacia e resistenza pedagogica

Lo sguardo consueto tende a leggere l'inclusione in chiave eminentemente tecnica, una somma di competenze metodologiche, di conoscenze normative e diagnostiche, di strumenti compensativi e di documenti di progettazione individualizzata. La formazione del docente assume, dunque, la fisionomia di una cassetta degli attrezzi, la cui efficacia dipenderebbe dalla completezza del corredo.

Questo livello rimane indispensabile, eppure la riflessione più recente ne mostra i presupposti politico-culturali e ne allarga l'orizzonte verso il progetto di vita della persona (Leggieri et al., 2025).

Le evidenze invitano a spostare l'accento sulla percezione che il docente ha di poter incidere, in senso trasformativo, sul contesto-classe (Marchisio et al., 2024; Valenza et al., 2025). L'inclusione si lascia leggere in termini di fiducia nella possibilità di trasformare le pratiche, disposizione professionale che orienta l'agire quotidiano. La resistenza pedagogica all'esclusione diventa orientamento documentabile, formabile e valutabile. Resistere all'esclusione significa, prima di tutto, credere di poterlo fare.

Su questo terreno si innesta il costrutto dell'autoefficacia, che la tradizione di studi colloca al centro dell'agire professionale (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001; Aiello et al., 2018). L'autoefficacia è la convinzione specifica di poter organizzare e realizzare le azioni necessarie per gestire una determinata situazione educativa, e trova la sua fonte privilegiata nelle esperienze di dominio, dove l'azione riuscita, di cui il soggetto si riconosce autore, alimenta la fiducia di poter agire ancora (Bandura, 1997).

Alla matrice esperienziale si affiancano l'osservazione di colleghi competenti, l'incoraggiamento di chi accompagna il percorso e un clima emotivo sostenibile, leve su cui la formazione iniziale può agire con intenzione, offrendo modelli credibili, restituzioni che riconoscono i progressi e spazi capaci di contenere l'incertezza del principiante.

Se ne ricava una lettura dell'autoefficacia in qualità di precondizione dell'agire inclusivo, che precede l'azione e la rende possibile, giacché il docente persuaso di poter incidere finisce per trovare le vie dell'incidere effettivo.

Questa convinzione resta però ancorata al proprio dominio, e il sentirsi capaci di governare una classe non equivale al sentirsi capaci di includere, poiché il terreno inclusivo reclama uno sguardo suo proprio.

La resistenza pedagogica diventa allora l'esito osservabile di queste credenze, disposizione all'agire che si costruisce, si misura e si promuove già nella formazione iniziale, dove la professionalità inclusiva affonda la sua prima radice.

2. Lo studio: partecipanti, strumenti, domande e ipotesi di ricerca

La ricerca ha coinvolto quasi seicento docenti in formazione presso un percorso di specializzazione alle attività di sostegno didattico. Il profilo restituisce la popolazione tipica di questi corsi, segnata da un'ampia prevalenza femminile e da biografie diverse, che spaziano dalla neolaureata alla professionista di ritorno allo studio dopo anni di lavoro. Due elementi meritano attenzione e illuminano l'interpretazione successiva, giacché la maggioranza dei partecipanti non aveva ancora insegnato e soltanto una piccola parte aveva maturato esperienza diretta nel sostegno. Le credenze professionali, dunque, si formano in larga parte a monte dell'esperienza di classe.

Per dar voce a queste credenze il disegno ha adottato due strumenti complementari:

– La scala TEIP: Teacher Efficacy for Inclusive Practices (Sharma et al., 2012), nell'adattamento italiano di Aiello et al. (2018);
– La scala SAED: Scala sull'Auto-Efficacia del Docente (Biasi et al., 2014), adattamento della Teacher Self-Efficacy Scale di Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001).

La TEIP (Aiello et al., 2018; Sharma et al., 2012) mette a fuoco l'autoefficacia nel dominio puntuale dell'inclusione, lungo le dimensioni delle strategie didattiche inclusive, della gestione dei comportamenti e della collaborazione professionale, mentre la SAED (Biasi et al., 2014; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) restituisce l'autoefficacia generale della professione, attraverso il coinvolgimento degli studenti, le strategie di insegnamento e la gestione della classe.

La loro complementarità traduce sul piano operativo gli obiettivi della ricerca, rivolti a illuminare la relazione fra la dimensione inclusiva e quella generale e a saggiare quanto l'esperienza pregressa orienti queste credenze.

Le ipotesi di lavoro ne discendono con linearità, poiché attendono un'associazione positiva fra le due dimensioni e una percezione di efficacia più salda in chi abbia già insegnato o, ancor più, già operato nel ruolo di sostegno.

3. Cosa dicono i dati: una lettura pedagogica

Dietro ogni dato abita una storia di fiducia e interrogare i risultati significa chiedersi non soltanto quanto i futuri docenti si sentano capaci, ma dove e quando quella capacità prenda voce. La resistenza pedagogica all'esclusione non si annuncia in gesti clamorosi, poiché matura nella convinzione silenziosa che precede e rende possibile l'agire inclusivo (Bandura, 1997; Mortari, 2015).

Lette lungo le ipotesi che hanno guidato la ricerca, le evidenze compongono una trama coerente, nella quale la fiducia di poter includere si rivela meno eredità dell'esperienza vissuta e più germoglio di una formazione che, facendosi riflessione e racconto di sé, sa coltivarla con intenzione (Canevaro et al., 2000).

L'analisi correlazionale conferma l'associazione attesa dalla prima ipotesi, poiché chi si percepisce efficace nella professione docente tende a percepirsi efficace anche nel terreno dell'inclusione, con un legame più saldo sul versante delle strategie inclusive e più tenue su quello della gestione dei comportamenti (Fig. 1).

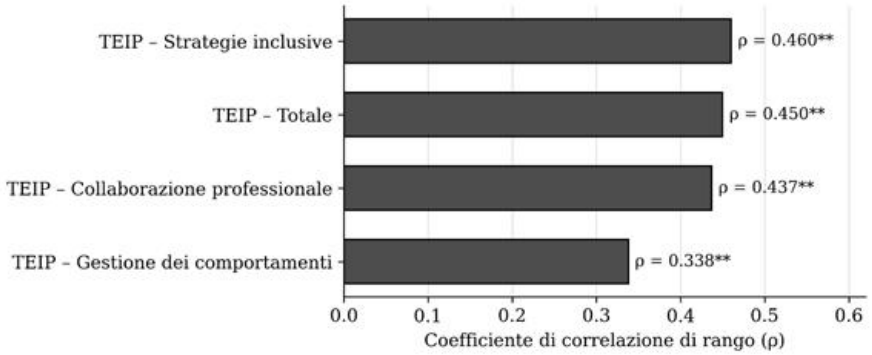


Fig. 1: Correlazioni tra le sottodimensioni TEIP e il punteggio totale SAED.
N = 579; **p < .001

La lettura pedagogica è netta, perché l'autoefficacia generale offre un terreno fertile, eppure non germoglia da sé in autoefficacia inclusiva. Sentirsi buoni docenti non rende automaticamente buoni docenti inclusivi, e il terreno del-

l'inclusione reclama un investimento formativo proprio, che merita di essere nominato, presentato, abitato.

La relativa fragilità del legame sulla gestione dei comportamenti segnala il punto in cui la fiducia generica si fa più esitante, e addita all'azione formativa la zona che domanda l'accompagnamento più ravvicinato.

La seconda ipotesi conduce a un elemento di sorpresa pedagogica. La previsione muoveva dalle attese della letteratura classica, dove le esperienze di dominio fungono da fonte primaria della percezione di efficacia (Bandura, 1997).

Il confronto fra chi porta con sé un'esperienza di insegnamento e chi vi si affaccia per la prima volta restituisce invece livelli di autoefficacia sostanzialmente vicini, sull'una e sull'altra scala. L'assenza di divario invita a guardare oltre l'accumulo di pratica, in consonanza con le evidenze più recenti sulla formazione inclusiva (Marchisio et al., 2024; Valenza et al., 2025), verso ciò che dell'esperienza viene realmente elaborato (Fig. 2).

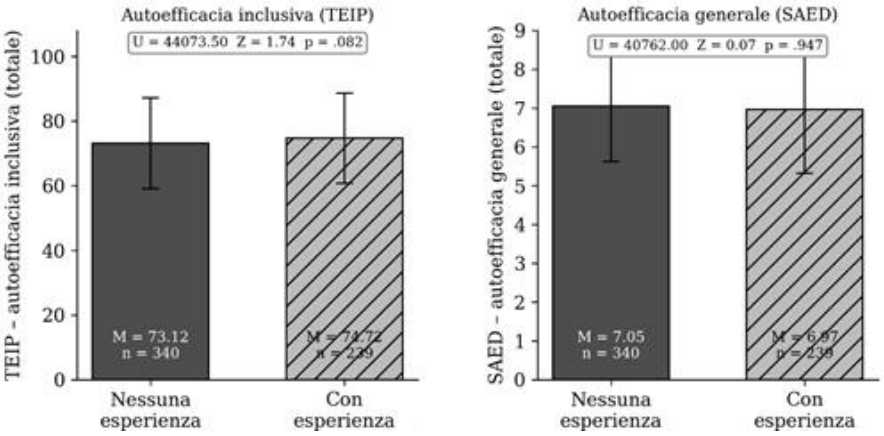


Fig. 2: Confronto tra gruppi per esperienza generale di insegnamento.
Valori medi ± DS. N = 579

L'esperienza, presa nella sua quantità grezza, custodisce dunque un valore che attende di essere liberato. Ciò che la rende trasformativa è la sua qualità riflessiva, giacché l'esperienza narrata, elaborata e restituita diventa apprendimento sulla propria professionalità docente (Mortari, 2015).

La sola permanenza nel ruolo non scalfisce le credenze, mentre la loro maturazione reclama contesti capaci di mutare il vissuto in consapevolezza.

La terza ipotesi sottopone a verifica una previsione più stringente, rivolta al

valore formativo dello stare nel ruolo del sostegno. Anche il confronto fra chi ha già operato nel sostegno e chi non lo ha ancora fatto lascia i livelli di autoefficacia inclusiva sostanzialmente affiancati (Fig. 3).

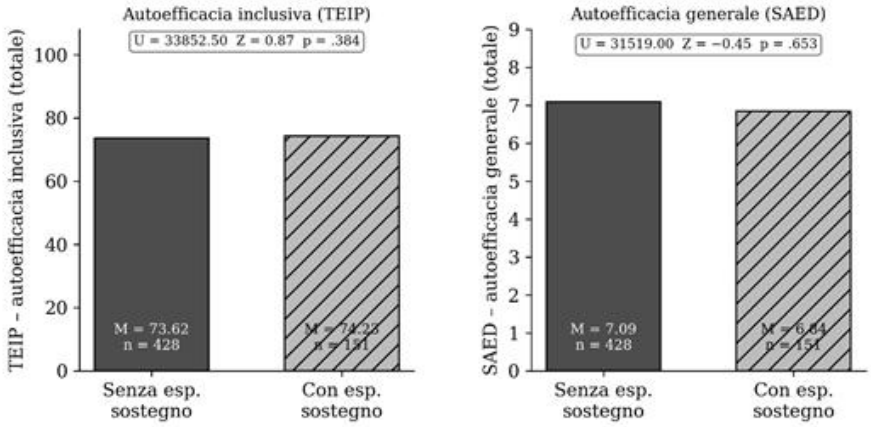


Fig. 3: Confronto tra gruppi per esperienza specifica sul sostegno.
Valori medi. N = 579

Il dato si rivela controintuitivo e racchiude il risultato pedagogicamente più rilevante dell'intera ricerca, poiché le credenze di resistenza prendono forma già nella formazione iniziale, prima dell'ingresso stabile in servizio. Qui si annida l'inversione di prospettiva che attraversa il lavoro.

Il percorso di specializzazione, attraverso le lezioni teoriche, le ore di tirocinio osservativo e i laboratori, diventa il luogo primario in cui l'identità professionale inclusiva si edifica. Aver cura del futuro docente significa coltivarne deliberatamente la convinzione di poter includere (Mortari, 2015).

4. Conclusioni

I futuri docenti varcano la soglia dei percorsi di specializzazione portando già con sé credenze di efficacia attestate su livelli moderato-alti, e in quella fiducia di ingresso vive il germe della resistenza, pronto a essere riconosciuto, coltivato e reso disposizione stabile (Bandura, 1997).

L'autoefficacia generale e quella inclusiva si nutrono a vicenda pur restando distinte, e l'inclusione domanda perciò ambienti formativi capaci di parlare al

suo dominio specifico, di nominarne i compiti e di abitarne le sfide (Aiello et al., 2018).

Di qui muove l'inversione di prospettiva che il contributo intende proporre, poiché la resistenza pedagogica all'esclusione abita la formazione iniziale prima ancora dell'esperienza, e proprio perché vi nasce può diventare oggetto di intenzionalità progettuale.

Formare alla diversità e alla cittadinanza attiva attrezza i docenti a contrastare la violenza e i discorsi d'odio (Crescenza, 2025a) e riconosce alla docenza una responsabilità sociale (Crescenza, 2025b) in cui l'ironia può coltivare una cultura del dissenso creativo (Carletti, 2026), e una pedagogia trasformativa deve orientare l'azione educativa verso il bene comune (Bianchi et al., 2026).

Alcuni confini circoscrivono la portata dei risultati, infatti, il disegno trasversale offre la fotografia di un istante e invoca studi longitudinali, capaci di accompagnare le coorti dall'ingresso in formazione fino all'entrata in servizio.

La natura autovalutativa degli strumenti restituisce credenze dichiarate e si arricchirà dell'incontro con l'intervista narrativa, il *focus group* e l'osservazione del contesto-classe. Il radicamento in un unico percorso sollecita ulteriori validazioni in contesti differenti.

Se le credenze di autoefficacia inclusiva nascono nella formazione, allora la stessa può essere disegnata per coltivarle attraverso interventi mirati, intrecciando la riflessione, il racconto di sé e l'accompagnamento del formatore (Canevaro et al., 2000).

Aver cura di chi imparerà ad aver cura è la responsabilità che la formazione iniziale è chiamata ad assumere (Mortari, 2015), perché educare alla resistenza, in fondo, è insegnare a credere che un mondo più giusto si possa ancora costruire.

Bibliografia

Aiello P., Pace E.M., Dimitrov D.M., Sibilio M. (2018). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 13-28.

Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bianchi L., Crescenza G. (2026). Contro la disumanizzazione: Per una pedagogia della resistenza. In G.T. Iannone, M. Leggieri, D. Limón Domínguez (Eds.), *Formazione, cittadinanza e hate speech. Abstract book del Congresso internazionale "Educare alla resistenza"* (pp. 21-33). Roma: Conoscenza.

Bianchi L., Crescenza G., Riccardi V., Iori M., Leggieri M. (2026). Transformative and Emancipative Pedagogy: Intercultural Education and Global Civic Education for the Promotion of the Common Good. In A. Cortijo Ocaña, V. Martines (Eds.), *Political Theory, History, and Modern Practice for the Common Good* (pp. 165-194). Hershey: IGI Global.

Biasi V., Domenici G., Capobianco R., Patrizi N. (2014). Teacher self-efficacy scale (SAED): Adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 485-509.

Canevaro A., Chiantera A., Cocever E., Perticari E. (Eds.). (2000). *Scrivere di educazione*. Roma: Carocci.

Carletti C. (2026). L'ironia come dispositivo pedagogico controcorrente: Verso una cultura del dissenso creativo. *Eduversi*, 4, 56-64.

Crescenza G. (2025a). Formare insegnanti alla diversità e alla cittadinanza attiva: Strategie pedagogiche per contrastare la violenza e i discorsi d'odio. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *15* (1), 35-52.

Crescenza G. (2025b). Formazione docente e responsabilità sociale: Verso un'Università inclusiva e impegnata per le sfide educative contemporanee. *Pedagogia Oggi*, *23* (1), 83-90.

D'Antone A. (2026). Discorsi d'odio, interpellazione ideologica e supervisione pedagogica: Per una teoria e una pratica critiche della resistenza in educazione. In G.T. Iannone, M. Leggieri, D. Limón Domínguez (Eds.), *Formazione, cittadinanza e hate speech. Abstract book del Congresso internazionale "Educare alla resistenza"* (pp. 47-48). Roma: Conoscenza.

Leggieri M., Bocci F., Crescenza G. (2025). Sfondi, presupposti politico-culturali e questioni pedagogiche emergenti attorno al Progetto di Vita. *Education Sciences & Society*, 2, 88-105.

Marchisio C., Pavone M., Trinchero R. (2024). Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 29, 1-31.

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12* (1), 12-21.

Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17* (7), 783-805.

Valenza M., Ianes D., Demo H. (2025). Autoefficacia degli insegnanti e ricadute sull'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *13* (2), 252-260.

V.25
Prácticas performativas de resistencia pedagógica: laboratorio para maestros y maestras en formación

Donatella Visceglia
Dottoranda
Università degli Studi Roma Tre - donatella.visceglia@uniroma3.it

Soledad Fernández Inglés
Phd Ayudante doctora
Universidad de Málaga - sfernandezingles@uma.es

Amalia Rizzo
Professoressa Associata
Università degli Studi Roma Tre - amalia.rizzo@uniroma3.it

Introduzione

En la formación de los futuros docentes, interrogarse sobre la complejidad del contexto escolar y la adquisición de contenidos teóricos y competencias prácticas deben integrarse con el desarrollo de la capacidad reflexiva, del pensamiento crítico y creativo. Concebir este proceso como crecimiento profesional permite afrontar los desafíos sociales y culturales derivados de las desigualdades formativas, culturales y relacionales.

El profesorado actual, cuya formación continua y actualizada es imprescindible, debe ser capaz de promover nuevos lenguajes expresivos y comunicativos que contribuyan a la construcción de ambientes de aprendizaje estimulantes, donde la inclusión y la creatividad sostengan el desarrollo integral del alumnado. Siendo así, son elementos esenciales del perfil docente el sólido conocimiento de la disciplina de referencia, sustentado en la formación continua; la capacidad de elaborar recorridos de aprendizaje personalizado; y la competencia para diseñar instrumentos y materiales didácticos (Visceglia, 2025) que integren y promuevan lenguajes y estrategias de atención a la diversidad en el aula.

Sin embargo, existe otra capacidad estratégica, la reflexividad o metacogni-

ción, que favorece la toma de decisiones y el aprendizaje continuo. Al implicar una mirada hacia uno mismo y hacia el entorno – y no solo hacia la acción externa, como sucede en los procesos de reflexión centrados en la práctica – permite cuestionar los prejuicios asumidos, examinar la propia identidad docente, reconocer los sesgos adquiridos y comprender las emociones que nacen en cada toma de decisión. La reflexividad contiene, por tanto, una actitud de análisis y evaluación del propio desempeño ante la elección educativa, didáctica y organizativa con relación al contexto social, político y cultural en el que se desarrolla la práctica profesional. En este proceso, el docente adquiere una mayor capacidad crítica ante los propios modelos de referencia, a menudo, generadores de automatismos profesionales y convicciones interiorizadas. Asimismo, la reflexividad favorece construir una identidad consciente, motivada y coherente en diálogo constante con las necesidades del alumnado (Scaratti, 2021).

En cualquier caso, el desarrollo de esa capacidad requiere metodologías formativas que integren aprendizaje, investigación, acción y comunicación en un diálogo permanente entre teoría, práctica y praxis.

1. El uso de prácticas artísticas: entre el método y la metodología

Para sostener el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, es necesario implementar metodologías que promuevan formas de expresión que respondan a las exigencias de las nuevas generaciones, cuya relación con el mundo está mediatizada por la hiperrealidad de las pantallas. Por ello, es necesario avanzar en la comunicación de propuestas metodológicas y didácticas que promuevan la construcción de la imagen de uno mismo y del mundo como experiencia personal y, al mismo tiempo, colectiva. Las artes performativas -que parten del cuerpo, la mente y las emociones– se revelan como un instrumento valioso que integra aspectos cognitivos, emotivos y relacionales, favoreciendo el aprendizaje, estimulando la creatividad y contribuyendo al desarrollo integral de la persona (Bocci, 2026). La participación del grupo permite comprender el carácter subjetivo de toda interpretación de la realidad, porque los discursos cambian del mismo modo que los espacios de confianza que construyen y reconstruyen, que facilitan o impiden el diálogo y la escucha.

Por todo ello, la propuesta de prácticas artísticas no es baladí. El arte desarrolla el pensamiento abstracto; es un medio de expresión de la experiencia humana, de la belleza, de la denuncia de situaciones concretas y vitales. Representar es comunicar, fundamento de la socialización y la cultura. Es el

elemento fundacional de la naturaleza humana (Bocci, 2026). Existe en cuanto lo queremos compartir, por eso es de cohesión social. El arte es un conector que provoca emociones ante la belleza, reacciones al horror, facilita la apertura a lo inesperado, permite imaginar, construye alternativas a la violencia con propuestas innovadoras vinculadas a necesidades e inquietudes, y establece un diálogo que ayuda a resistirse ante las diferencias para verlas como universales. Es un espacio privilegiado de creación de conocimiento (Salvato et al., 2020) basado en valores de paz, justicia e igualdad.

2. Universales humanos y performance art en la pedagogía de la resistencia

Vincular los universales humanos con la performance art bajo el paraguas de la pedagogía de la resistencia permite mover al alumnado desde la discusión filosófica abstracta hacia una acción corporal, viva y transformadora. De este modo, el estudiantado puede comprender el sentido pedagógico de la práctica. Vivimos en una sociedad donde impera el relativismo y el nihilismo moral. Los universales humanos (Brown, 1991) defienden la existencia de estructuras, comportamientos y capacidades innatos en la especie humana, determinados evolutivamente y compartidos por todas las personas con independencia de su cultura. Jürgens Habermas propone la noción de universales procedimentales. Desde esta perspectiva, la moral y la democracia se sostienen en la acción discursiva: su valor reside en la capacidad de comunicarnos y entendernos, no en una verdad estática.

Por otra parte, la performance se basa en el cuerpo, el espacio, el tiempo y la relación directa con el espectador, y presupone un sujeto preexistente (Reverter-Bañón, 2017). Con herramientas como el azar, la improvisación y la no repetición traslada a los participantes del plano real al de la fantasía. Su objetivo último es trabajar con los arquetipos del inconsciente colectivo para mutar la realidad. No busca que el espectador comprenda un mensaje intelectual en las acciones del artista, sino las experiencias que estas suscitan. En otras palabras, pretenden que quienes participan en la performance vivan una experiencia transformadora (Fischer-Lichte, 2014).

¿Cómo se cruzan performance art y universales humanos en la pedagogía de la resistencia? La performance se convierte en el método práctico para resistir las derivas del nihilismo contemporáneo utilizando aquello que, precisamente, nos hace humanos: aquello intrínseco en la especie que nos permite conmovernos y transformarnos colectivamente, más allá de la educación recibida. La

performance constituye, por definición, una pedagogía de la resistencia porque, frente a la idea de que nada importa, afirma el valor de la acción presente, del cuerpo y de la experiencia compartida como fuerzas capaces de transformar la realidad. Asimismo, frente al relativismo radical que sostiene que la cultura nos separa por completo, la performance demuestra que compartimos una raíz común. Al trabajar con arquetipos del inconsciente colectivo y con elementos universales básicos –el cuerpo, la mirada, el espacio, el tiempo–, se convierte en un lenguaje transcultural. en un evento comunitario donde el significado no está cerrado de antemano, se co-crea en la relación dialógica entre el artista y el espectador. No hay guion, no hay dogmas, sino sentidos compartidos basados en el discurso y la comunicación. De este modo, se convierte en una pedagogía horizontal que se resiste a las verdades impuestas mediante el encuentro vivo y la respuesta del público (Altuna Lizaso, 2018).

En una enseñanza tradicional que, con frecuencia, prioriza la producción, la estandarización y la repetición de contenidos, incorporar la performance en la formación de educadores es un acto de resistencia. Significa comprender que el aprendizaje auténtico no ocurre cuando se memoriza un texto, sino cuando se transita una experiencia estética que transforma a quienes participan en ella.

En conclusión, los universales humanos nos dan la certeza de que existe una base común que nos une. El nihilismo contemporáneo intenta disolver esa certeza en la apatía, mientras que la performance art es una herramienta pedagógica radical capaz de transformar las realidad educativas.

3. Taller/laboratorio

Siendo así, diseñamos una propuesta de aprendizaje que utilice los procesos cognitivos surgidos de la experiencia intelectual, corporal y emocional. Dirigido al alumnado del Grado de Educación Primaria, su finalidad es afrontar retos vinculados a los universales humanos –entendidos como fenómenos presentes en diferentes culturas y sociedades mediante la presentación performativa. Contar con un lugar de experimentación y creación colectiva nos permite abrir horizontes mediante la imaginación moral, entendida como la capacidad de ir más allá de lo existente y pensar algo que no existe, pero que el propio hecho de formularlo lo traslada a lo posible. La imaginación moral se funda en valores que requieren la acción de personas capaces de construir alternativas. En ese proceso se generan reflexión y reflexividad, pues el hecho de expresar públicamente una idea implica tomar conciencia de lo que realmente se piensa.

El laboratorio se plantea como una experiencia participativa en la que el juego actúa como estrategia inicial para favorecer la interacción entre personas. A través de una dinámica de simulación, los participantes asumen el papel de miembros de un equipo creativo de una empresa ficticia dedicada al arte y la educación inclusiva, cuya misión consiste en diseñar una propuesta de performance art para un concurso.

La metodología se fundamenta en el trabajo colaborativo y en la convicción de que el conocimiento se construye colectivamente mediante el intercambio de experiencias, perspectivas y reflexiones. Desde este lugar, el laboratorio promueve espacios de encuentro donde los participantes comparten inquietudes, ideas y formas de comprender el mundo, favoreciendo procesos de inclusión y aprendizaje mutuo.

La organización se realiza en pequeños grupos heterogéneos con el objetivo de fomentar la interacción entre personas que habitualmente no trabajan juntas. Cada equipo desarrolla una propuesta artística a partir de un concepto relacionado con un universal. Entre los temas propuestos se encuentran las expresiones tabú, la manipulación del lenguaje, los roles de género, la violencia sexual, las identidades colectivas, el liderazgo, el conflicto, la compasión, las creencias o la territorialidad.

El trabajo creativo se desarrolla en varias fases. En primer lugar, cada grupo selecciona un concepto y reflexiona sobre su significado profundo. Posteriormente diseña su traducción performativa, definiendo las acciones que la integran. Las propuestas se presentan al conjunto de participantes, quienes ofrecen retroalimentación constructiva identificando fortalezas y posibles mejoras. A partir de estas aportaciones, los grupos revisan y perfeccionan sus trabajos antes de la presentación final.

Como cierre, el estudiantado elige colectivamente la propuesta que representaría a la organización en el concurso. El énfasis del laboratorio no recae en la habilidad interpretativa de los participantes, sino en el valor del proceso colaborativo y en la capacidad de la propuesta para generar experiencias, diálogo y reflexión. De este modo, la experiencia artística se convierte en una herramienta para fortalecer los vínculos y la cooperación más que para competir.

4. Conclusiones

En el uso de la performance art como metodología educativa para la formación de futuros maestros y maestras, la metacognición constituye una condición

epistemológica fundamental. La reflexividad actúa como fundamento de una práctica orientada a la indagación, la problematización y la construcción del saber profesional docente a partir de la experiencia y de la interacción social con el entorno. Esto implica la capacidad de reconocer críticamente la propia implicación en los procesos de producción de conocimiento, así como los valores, supuestos y posicionamientos desde los que se interpreta la realidad, incluida la educativa. Desde esta perspectiva, la performance no se limita a promover la reflexión sobre la experiencia, sino que se sustenta en una actitud metacognitiva que permite a los estudiantes interrogar su propia mirada, cuestionar las formas establecidas de conocimiento y comprender su papel en la construcción compartida de significados. De este modo, se configura como una herramienta pedagógica capaz de articular experiencia, pensamiento crítico y acción transformadora en la formación docente.

Bibliografia

Altuna Lizaso B. (2018). La imaginación moral, o la ética como actividad imaginativa. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 74, 155-169. https://doi.org/10.6018/-daimon/270061.

Bocci F. (2026). *I puntini sulla C. Un piccolo Baedeker per avventurarsi nei luoghi della creatività*. Milano: Guerini Scientifica.

Brown D.E. (1991). *Human Universals*. New York: McGraw-Hill.

Fischer-Lichte E. (2014). *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci.

Reverter-Bañón S. (2017). Performatividad: la teoría especial y la general. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 56, 61-87. https://doi.org/10.3989/isegoria.-2017.056.03.

Salvato R., Batini F., Scierri I.D.M. (Eds.). (2020). *Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione scolastica e alle povertà educative*. Torino: Thélème Research.

Scaratti G. (Ed.). (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Pratiche di conoscenza situata e trasformativa*. Milano: Raffaello Cortina.

Visceglia D. (2025). *Oltre le parole dell'esclusione. Pratica riflessiva e performance art nella formazione dei docenti di sostegno*. Roma: Anicia.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Finito di stampare
nel mese di SETTEMBRE 2026 da

Pensa EVOLUTION

www.pensamultimedia.it • Lecce

Lavinia Bianchi
Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Pedagogia interculturale, Pedagogia di genere e Pedagogia della comunicazione. I suoi interessi di ricerca riguardano la pedagogia interculturale e di genere, le prospettive critiche, decoloniali e intersezionali, la giustizia sociale e le metodologie qualitative della ricerca educativa. Collabora alle attività dell'Osservatorio Roma Tre Verità e Giustizia per i Nuovi Desaparecidos del Mediterraneo. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Pedagogia interculturale e inclusione sociale* (Morcelliana, 2026), Il metodo autoetnografico in pedagogia (Scholé, 2025), *Pedagogia critica e sociale* (FrancoAngeli, 2024) e *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale* (Morcelliana, 2024).

Giorgio Crescenza
Professore Associato di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi della Tuscia, dove è Delegato di Ateneo per la formazione iniziale, la formazione in servizio e l'aggiornamento delle e degli insegnanti. I suoi maggiori interessi di ricerca si concentrano sulla scuola, la formazione degli insegnanti e le emergenze educative e pedagogiche. È autore di numerosi saggi, articoli e monografie; tra le sue pubblicazioni più recenti: *Nessuno è mio nemico. Sguardi pedagogici e pratiche di umanità nelle marginalità sociali*, con Lisa Stillo (ETS, 2026); *Proteger la Humanidad. Educar entre la fragilidad y la resiliencia*, con Rosabel Roig-Vila (Kiobus Editorial, 2025); *Ritratti di maestri. Suggestioni pedagogiche sulla professione docente* (Ed. Conoscenza, 2024).

L'impossibile necessario nasce dalla convinzione che educare alla pace, alla convivenza e al riconoscimento delle differenze rappresenti, oggi più che mai, una responsabilità imprescindibile della pedagogia. Proprio quando guerre, disuguaglianze, violenze, esclusioni e discorsi d'odio sembrano restringere gli spazi del possibile, l'educazione è chiamata a resistere, a custodire la speranza e a immaginare alternative capaci di contrastare l'ingiustizia.

I contributi raccolti in questo volume, elaborati a partire dagli interventi presentati nel Congresso internazionale *Educare alla resistenza. Sostenibilità pedagogiche contro odio, violenza ed esclusione*, svoltosi presso l'Università degli Studi della Tuscia nel maggio 2026, offrono prospettive differenti ma convergenti nell'interrogare criticamente il presente. Le autrici e gli autori affrontano temi che attraversano le questioni di genere e le identità plurali, i linguaggi e le narrazioni, la cura e l'empatia, l'inclusione, la cittadinanza critica e la giustizia sociale.

Ne emerge una pedagogia critica e trasformativa, capace di intrecciare riflessione teorica, ricerca educativa e pratiche formative. Una pedagogia della resistenza che riconosce nell'educazione uno spazio privilegiato di responsabilità etica e politica, orientato alla costruzione di relazioni più giuste e futuri pensabili, inattesi, democratici.

9791255685456