



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Language, subjectivities, and possibilities: addressing hate speech from the margin

Parole, soggettività e possibilità: contrastare i discorsi d'odio a partire dai margini

di

Simone Colli Vignarelli
Università degli studi di Milano-Bicocca
s.collivignarelli@campus.unimib.it

Abstract:

Hate speech can manifest itself through subtle (Faloppa, 2020), latent, and symbolic modalities that seem apparently harmless. The quietly performative and violent nature of this form of hate speech contributes to perpetuating marginalization, affecting women, LGBTQIA+ people, disabled people, racialized individuals, and so on. In this context, the intention is to adopt a pedagogical perspective from the margins (hooks, 1984), rooted in the standpoint of those who suffer the violent effects of this form of language and who claim spaces of self-determination, including through the choice of words by which they are identified and named. If language is one of the transversal components of education (Riva, 2004) and contributes to the signification of

©Anicia Editore
QTimes – webmagazine
Anno XVI - n. 4, 2024
www.qtimes.it
doi: 10.14668/QTimes_16412

reality, then it is important to educate people and educate ourselves to use a broad language (Gheno, 2022) that respects the identity claims of all bodies and subjectivities.

Keywords: hate speech, intersectionality, broad language, education.

Abstract:

I discorsi d'odio possono manifestarsi attraverso modalità sfuggenti (Faloppa, 2020), latenti e simboliche e, apparentemente, innocue. Il carattere sommessamente performativo e violento di quest'ultima forma di linguaggio d'odio concorre a perpetrare forme di marginalizzazione che colpiscono le donne, le persone LGBTQIA+, le persone con disabilità, le persone razzializzate e così via. In tale sede si intende assumere uno sguardo pedagogico *ai margini* (hooks, 1984), radicato nel punto di vista di chi subisce gli effetti violenti di questa forma di linguaggio e rivendica spazi di autodeterminazione, anche, attraverso la scelta delle parole con cui essere identificate e nominate. Se il linguaggio è una delle componenti trasversali dell'educazione (Riva, 2004) e concorre alla significazione della realtà, allora è fondamentale educare e educarsi all'uso di un linguaggio ampio (Gheno, 2023) che sia rispettoso delle istanze identitarie di tutti i corpi e le soggettività.

Parole chiave: discorsi d'odio, intersezionalità, linguaggio ampio, educazione

1. Introduzione

Nell'attuale era digitale e globalizzata, l'*hate speech* è emerso come una questione cruciale sia nel dibattito pubblico che accademico. Con hate speech si fa riferimento a *discorsi d'odio* che non si limitano a manifestazioni esplicite di violenza e, appunto, odio, ma si configurano come fenomeni complessi, che agiscono a diversi livelli del linguaggio e della comunicazione, influenzando profondamente la vita delle persone e delle comunità che ne subiscono la violenza. La crescente attenzione verso il dilagare di tali fenomeni anche tramite i social media da parte dei giovanissimi (Mascheroni - Ólafsson, 2018) pone forti questioni anche sul fronte educativo: come, infatti, il sapere pedagogico può lavorare per contrastare l'utilizzo di tali forme comunicative?

Se, dunque, la diffusione di *hate speech* è certamente un fenomeno da tenere in considerazione, va tuttavia ricordato che proprio il linguaggio è il canale tramite il quale esso prende forma. L'attenzione al linguaggio diviene, così, la prima forma di prevenzione alla diffusione dei discorsi d'odio. Inoltre, la stessa definizione di *hate speech* rischia di non tenere conto della dimensione strettamente linguistica in quanto si focalizza maggiormente sull'intenzionalità di chi pronuncia tali discorsi. Il presente contributo intende, quindi, esplorare il problema della denominazione dell'*hate speech*, esaminando come una delle definizioni riconosciuta a livello internazionale – per lo meno in Europa – di discorsi d'odio, pur essendo un punto di partenza necessario, possa rischiare

di limitare la comprensione del fenomeno. Saranno analizzate alcune delle proposte terminologiche che ampliano la definizione tradizionale, mettendo l'accento sugli effetti dannosi delle parole piuttosto che sull'intenzione di chi le pronuncia. Soffermarsi sugli effetti violenti prodotti da questo tipo di discorsi mette in luce la necessità di dotarsi di strumenti teorici e pratici atti a identificare e contrastare il loro potere violento. Per questo motivo, si intende evidenziare come il linguaggio non sia semplicemente un mezzo di comunicazione, ma un'azione con il potere di influenzare concretamente la realtà, anche al di là delle intenzioni di chi parla. Viene quindi approfondita la teoria della performatività linguistica (Austin, 1962) nell'interpretazione offerta dall'1 filosofo² Judith Butler (1997), mostrando come le parole possano avere effetti profondi e duraturi sulle persone, contribuendo a perpetuare quella che Pierre Bourdieu definisce *violenza simbolica* (Bourdieu, 1970), intendendo con questa espressione l'effetto delle significazioni che, imponendosi come legittime, generano disuguaglianze.

Successivamente, il focus si sposterà sulla relazione tra linguaggio e identità e verrà analizzato il ruolo delle parole nella costruzione dell'identità personale e collettiva. Si esplorerà come il linguaggio possa essere sia uno strumento di affermazione identitaria sia un mezzo di oppressione, e si discuterà la possibilità di sovvertire il potere violento delle parole (Butler, 1997) attraverso un uso consapevole e trasformativo del linguaggio. In tal senso, verrà presentato l'esempio della riappropriazione del termine *queer*, mostrando come un'espressione tradizionalmente oppressiva possa essere trasformata in un termine di orgoglio identitario e resistenza.

Infine, si presenterà una riflessione pedagogica che intende proporre un posizionamento *ai margini* (hooks, 1994) e *intersezionale* (Crenshaw, 1989) che assume le istanze identitarie delle persone marginalizzate a partire dall'ascolto e dall'utilizzo consapevole delle parole scelte dalle comunità socialmente oppresse per parlare di loro stesse. Tale posizionamento educativo mira a contrastare la violenza simbolica del linguaggio e a promuovere un linguaggio *ampio* (Gheno, 2024) capace di riconoscere e comprendere entro lo spazio sociale e linguistico ogni corpo e soggettività.

2. Nominare l'hate speech per definirlo

Con l'espressione *hate speech*, o discorso d'odio, si fa riferimento ad un fenomeno complesso che è stato definito dalla *Raccomandazione di politica generale* n. 15 della *Commissione contro il razzismo e l'intolleranza del Consiglio d'Europa* (ECRI) del 21 marzo 2016 come:

“l'istigazione, la promozione o l'incitamento alla denigrazione all'odio o alla diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo di persone, o il fatto di sottoporre a soprusi, molestie, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce tale persona o gruppo, e comprende la giustificazione di queste varie forme di espressione, fondata su una serie di motivi, quali la “razza”, il colore, la

¹ In questo articolo ho scelto di utilizzare lo schwa per evitare di usare il maschile sovraesteso e per superare il binarismo di genere. Con questa scelta mi rivolgo a tutte le persone che si identificano nel genere femminile, maschile, non-binario o che non vogliono definirsi affatto

² Mi riferisco a Judith Butler utilizzando lo schwa perché ha recentemente fatto *coming out* come persone non-binaria.

lingua, la religione o le convinzioni, la nazionalità o l'origine nazionale o etnica, nonché l'ascendenza, l'età, la disabilità, il sesso, l'identità di genere, l'orientamento sessuale e ogni altra caratteristica o situazione personale”.

Una definizione fondamentale per inquadrare giuridicamente il problema e tutelare chi ne è vittima ma che, d'altro canto, rischia di limitare la comprensione della complessità di tale fenomeno. Il dibattito attorno alla definizione e all'interpretazione dell'*hate speech* rivela la complessità insita in questo fenomeno, che non può essere ridotto a una semplice questione di contenuto esplicito di odio. In primo luogo, l'importante studio di Tullio De Mauro (2016) sulle *parole per ferire*, mette in guardia rispetto a tutte quelle parole e formulazioni linguistiche che “non sono in sé volgari insulti né sono [...] riconducibili a stereotipi etnici e sociali” ma che possono diventare ugualmente violente e sprezzanti. In secondo luogo, la scelta del termine "*hate*" (odio) per descrivere questi discorsi presenta delle criticità poiché tende a focalizzarsi sulla dimensione emotiva individuale e soggettiva, oscurando così le dinamiche di potere strutturali e sistemiche che tali discorsi possono perpetuare (Faloppa – Gheno, 2021). Questa riduzione può portare a concentrare l'attenzione sui sentimenti di chi parla piuttosto che sugli effetti reali e tangibili che questi discorsi hanno sulle persone e sulle comunità oppresse e marginalizzate anche attraverso il linguaggio. Infatti, ridurre l'*hate speech* a una questione di *intenzione individuale* rischia di non cogliere il potenziale dannoso che si manifesta anche in assenza di un intento esplicito di istigare odio. Queste riflessioni consentono di mettere in luce l'importanza di riconoscere e affrontare le pratiche linguistiche che, pur non avendo l'intenzione manifesta di promuovere odio, producono comunque effetti violenti e discriminatori.

Gheno e Faloppa (2021) riportano come in letteratura siano emerse diverse proposte per ovviare a questo problema e fornire una denominazione e, di conseguenza, una definizione più ampia e comprensiva di questo fenomeno. Tra le soluzioni proposte si possono individuare *extreme speech*, *dangerous speech*, *fear speech* o *harmful speech*. Tra queste, la possibilità di utilizzare il termine *harmful* (dannoso), elaborata dalla filosofa del linguaggio Mary Kate McGowan (2012), consente di spostare l'attenzione dal contenuto dei discorsi agli effetti che questi producono. Questo approccio permette di cogliere la natura performativa, pervasiva e insidiosa del discorso d'odio, che può operare in modo latente e subdolo, spesso al di fuori della consapevolezza di chi lo perpetra, ma con conseguenze profonde per chi ne è vittima. In tal senso, l'enfasi sugli effetti piuttosto che sull'intenzione rivela come anche discorsi che non mirano esplicitamente a *istigare, promuovere o incitare* (come riportato nella definizione dell'ECRI) all'odio possano avere un impatto devastante, perpetuando disuguaglianze e violenze sistemiche. Pertanto, la questione dell'*hate speech* non può essere affrontata in modo efficace senza considerare questi aspetti latenti e sottili che operano al di sotto della superficie apparente delle parole. È fondamentale, quindi, dotarsi di strumenti pedagogici e analitici capaci di individuare e contrastare non solo l'odio esplicito, ma anche quelle forme di discorso che, pur sembrando meno aggressive, producono effetti violenti, feriscono e marginalizzano ugualmente determinate categorie di persone.

3. La violenza simbolica del linguaggio e la teoria della performatività

Affermare che gli effetti prodotti dalle parole eccedono l'intenzione di chi le pronuncia significa riconoscere che il linguaggio non è semplicemente uno strumento di comunicazione ma un'azione che ha il potere di incidere concretamente nella realtà e nella vita delle persone. Questa prospettiva porta a considerare le parole come atti che possono effettivamente *fare delle cose* nel mondo. Questa abilità del linguaggio viene definita *performatività linguistica*. Questo concetto è stato introdotto per la prima volta dal filosofo John L. Austin nel 1962, per poi essere ripreso ed elaborato da John Searle (1969). Tale teoria afferma che alcuni enunciati non si limitano a descrivere una realtà o a trasmettere informazioni, ma compiono effettivamente un'azione nel momento stesso in cui vengono pronunciati. Austin ha identificato due categorie di atti linguistici performativi: l'illocutorio e il perlocutorio. Nel caso dell'atto illocutorio, l'enunciato coincide con l'azione stessa. Un classico esempio è l'atto di pronunciare una sentenza da parte di un giudice: dire "condanno l'imputato" è, di fatto, l'azione stessa del condannare. In questi casi, le parole non descrivono semplicemente una realtà, ma contribuiscono a crearla. L'atto perlocutorio, invece, si riferisce a quegli enunciati il cui effetto non è immediato e non coincide con l'azione stessa ma si verifica successivamente come conseguenza di ciò che è stato detto. Questo scarto temporale tra il momento dell'enunciazione e la produzione degli effetti dimostra come le parole possano avere un impatto che va oltre il semplice atto del parlare. Ad esempio, un insulto o una minaccia possono avere conseguenze profonde e durature per chi ne è il destinatario anche se l'atto di pronunciarle non è coinciso immediatamente con il danno arrecato. Judith Butler ha fornito una sua interpretazione della teoria della performatività applicata all'*hate speech* e a quelli che ha definito *performativi ingiuriosi*. Butler compie una riflessione teorica su come il linguaggio possa essere un veicolo per la riproduzione di strutture di potere e per la costruzione delle identità sociali e personali e, soprattutto, come sovvertire tale potere. L'autore afferma che non esistono atti linguistici non performativi e che il linguaggio può essere inteso come "una performance che ha degli effetti" (Butler, 1997, p. 10). Di conseguenza, ogni atto linguistico produrrebbe degli effetti anche al di fuori della volontà di chi compie l'atto, attraverso modalità latenti.

La comprensione del linguaggio come azione, e non solo come mezzo di comunicazione, ci aiuta a comprendere meglio perché i discorsi d'odio e altre forme di linguaggio possano avere effetti così devastanti. Anche quando non vi è un'intenzione esplicita di ferire o di discriminare, il semplice atto di pronunciare certe parole può contribuire a perpetuare disuguaglianze, violenze e sofferenze reali. La teoria della performatività, dunque, non solo arricchisce la nostra comprensione del linguaggio, ma ci invita a riflettere sul potere che le parole hanno di plasmare le nostre vite e il nostro mondo.

Questa visione del linguaggio rende cruciale il suo ruolo nelle pratiche educative, poiché il questo non è semplicemente un mezzo di comunicazione, ma un atto che ha conseguenze educative dirette. Il linguaggio è una delle dimensioni pedagogiche trasversali (Riva, 2004), che produce continuamente effetti, attraverso modalità esplicite o latenti, all'interno delle esperienze educative

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16412

e formative, in quanto l'educazione accade, prima di ogni cosa, attraverso l'incontro, la relazione e il dialogo (Biffi, 2012). In tale senso, risulta importante soffermarsi ad osservare le pratiche linguistiche compiute nei luoghi educativi e gli effetti (anche) latenti che potrebbero essere generati. Questi effetti (spesso) involontari rischiano di esercitare un potere violento sulle persone e produrre effetti di con-formazione entro categorie definite che diventano gabbie identitarie. Sto facendo riferimento a ciò che Bourdieu (1970) definisce *violenza simbolica*, ossia quell'"azione pedagogica che impone delle significazioni e le impone come legittime" (p. 13). Bourdieu (1997) afferma che "la forma per eccellenza di violenza simbolica è il potere che [...] si esercita per il tramite della comunicazione razionale, cioè con l'adesione (estorta) di coloro che, essendo prodotti dominati di un ordine dominato da forze ammantate di ragioni [...] non possono non accordare il loro consenso all'arbitrio della forza razionalizzata" (p. 90). L'esercizio di tale potere, proprio dell'educazione, avviene – anche – attraverso il linguaggio e le parole o, come direbbe Michel Foucault (1975; 1977), i discorsi che, attraverso la loro riproduzione, assumono valore di verità. Un esempio di violenza simbolica potrebbe essere l'uso del maschile sovraesteso o di un linguaggio binario che ignora o non riconosce identità diverse, come quelle femminili e non binarie, costringendo le persone entro un terreno linguistico (e quindi sociale) che le spinge a conformarsi a identità predefinite che non riflettono la loro esperienza reale; utilizzare la parola "handicappato" o "affetto/portatore da/di disabilità" per riferirsi ad una persona con disabilità produce violenza nei suoi confronti; usare il *daedname* di una persona trans* o farle *misgendering*, anche senza l'intenzione di ferire, produce un misconoscimento dell'identità di tali soggettività. Anche utilizzare parole come "negro", "puttana", "frocio", "demente" – anche senza un intento violento – produce violenza simbolica perché mantengono "il loro significato dispregiativo indipendentemente dalla forma dell'enunciato in cui compaiono" (Faloppa, 2020, p. 157). Questo tipo di violenza linguistica, simbolica, spesso latente, limita le persone nel ristretto di categorie socialmente oppresse, come accade a donne, persone queer, con disabilità, neurodivergenti, non-bianche, povere, sex workers, riproducendo le significazioni che marginalizzano, discriminano e misconoscono questi corpi e queste soggettività.

Federico Faloppa (2020), mostra come questo fenomeno possa nascondersi in modo subdolo e difficile da individuare tra le righe del linguaggio e delle parole³. L'autore afferma che "il fine ultimo dell'hate speech [...] non è odiare l'altro ma rifiutarlo come interlocutore, negandone la voce e gli argomenti, l'esistenza" (p. 182). Negare l'esistenza di qualcunə significa non riconoscere la sua soggettività, il suo corpo ed imporre attraverso le parole delle significazioni che riproducono degli stereotipi e delle subordinazioni. Questo limita e costituisce sotto il segno della violenza i processi di soggettivazione identitaria di alcune categorie di persone che non possono vivere in un contesto linguistico – che riflette quello sociale – accogliente e comodo, riducendo così le loro possibilità di autodeterminazione e di *agency* linguistica – e di conseguenza sociale.

³ Per approfondire si rimanda, in particolare, alla quarta parte del testo di Faloppa.

Se l'educazione ha il compito di costruire esperienze entro le quali le persone possano scoprire il divenire di loro stesse, allora risulta rilevante avviare processi pedagogici atti a prendersi cura delle parole considerandole come parte integrante del dispositivo educativo e pedagogico in atto che contribuisce alla formazione identitaria di ognuno.

4. Linguaggio e identità

Tenendo conto delle riflessioni fatte fino a qui, è possibile affermare che le parole sono fondamentali nel processo di definizione della realtà e della propria identità. Secondo Vera Gheno (2019), le parole possono essere considerate come veri e propri *atti di identità*: attraverso di esse esprimiamo chi siamo, mentre le nostre scelte e abitudini linguistiche rivelano molto della nostra identità e della nostra storia. Il modo in cui ci raccontiamo, le parole che scegliamo per definirci e per narrare noi stessi, sono a tutti gli effetti azioni che concorrono alla composizione identitaria. Questo processo, però, non si svolge solo nell'intimità del sé, ma anche nella relazione con il mondo e le persone che ci circondano. Tuttavia, come discusso in precedenza, può accadere che le parole usate dalla società per definire le persone esercitino un potere violento perpetuando stereotipi e discriminazioni. In che modo possiamo contrastare il potere violento delle parole che continuano a mantenere intatte strutture sociali oppressive?

Jacques Lacan (1953) ritiene che il linguaggio preceda noi esseri umani e che non sia di nostra proprietà, ma avvolga da sempre la nostra vita. Come sottolinea Lacan, “i simboli avvolgono la vita dell'uomo con una rete così totale da congiungere, prima ancora della sua nascita, coloro che lo genereranno ‘in carne ed ossa’” (Lacan, 1953, p. 243 trad. it 2002). In altre parole, il linguaggio predetermina molti aspetti della nostra esistenza, segnando il nostro destino e influenzando persino le nostre scelte più intime. Gli esseri umani, quindi, fanno esperienza di non essere proprietari della loro parola perché questa trova significazione esclusivamente attraverso l'ascolto dell'Altro. È proprio all'interno dei processi relazionali tra l'Io, l'Altro e il mondo che ci è data la possibilità di soggettivazione dell'esperienza. Lacan mostra che è la nostra *azione*, rivoluzionaria e trasformatrice, che ci permette di modificare la legge del linguaggio stessa. Abbiamo la possibilità di trovare il nostro spazio, il nostro modo, le nostre parole e la nostra soggettività rinnovando sempre il linguaggio.

La nascita permette di *esserci*, l'incontro traumatico e fondamentale con l'Altro, con il mondo e con le parole, ci assegna l'onere e l'onore di *farcene qualcosa* del linguaggio, ci dona la capacità di *dirci* e di *esserci a modo proprio* passando – però – attraverso l'identificazione in qualcosa che è dell'Altro. La necessità umana di creare delle categorie e di riconoscersi e identificarsi in un Altro da sé è l'unica paradossale strada per l'affermazione del proprio Io. Il processo di soggettivazione si concretizza nel divenire e nell'implicazione circolare tra l'uno, l'Altro e il mondo che permette al soggetto di avere un Nome proprio (Lacan, 1961). Con questa espressione, Lacan intende contrassegnare ciò che rende il soggetto insostituibile nella sua singolarità (*Ibid.*) mentre io, proprio sulla scorta di ciò, intendo ogni affermazione identitaria da singolo che scelgono di incasellarsi, di non farlo per niente o di vivere nella possibilità di entrambe le scelte, di nessuna

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16412

delle due o di altre ancora, in una categoria precisa mai definitiva, mantenendo orgogliosamente la loro soggettività.

Il posto che occupiamo nel mondo dipende, quindi, in primo luogo, da quelle categorie in cui il mondo decide di incasellarci; in secondo luogo, da quelle in cui decidiamo di inserirci e dalla scelta identitaria che compiamo attraverso le parole; in terzo luogo, dalle implicazioni e dagli effetti che sono generati dalla relazione tra le parole che ci vengono imposte dal mondo e quelle che, con più o meno fatica, scegliamo autonomamente. È proprio all'interno di tale processo che può essere esercitata la violenza simbolica o esplicita dei discorsi d'odio o dannosi. Come dice Vera Gheno (2022), è un privilegio avere e poter scegliere da sé le parole per definirsi e descriversi. È un privilegio stare comodamente nella lingua e nelle parole che il mondo ti assegna in quanto a molte categorie di persone non è dato il lusso di tale comodità a causa del loro genere o sessualità, del loro colore della pelle, della forma del loro corpo o di come funziona la loro mente, della loro capacità economica o della loro età.

È fondamentale riconoscere il ruolo cruciale dell'educazione nel costruire e predisporre il terreno linguistico e educativo entro cui le persone negoziano il loro Nome proprio entro contesti che non riproducono la violenza simbolica del linguaggio e che non restringano il campo delle significazioni possibili ma, al contrario, aprano a possibilità inedite.

Come possiamo, quindi, trasformare le parole che feriscono in strumenti di emancipazione? In che modo il linguaggio può diventare un mezzo di resistenza e non di oppressione?

5. La sovversione dei performativi

Judith Butler (1997) sostiene che il potere dei performativi ingiuriosi, come i discorsi d'odio e i messaggi dannosi che perpetuano il potere simbolico, può essere sovvertito attraverso la possibilità intrinseca del loro fallimento. Secondo Butler, ogni atto linguistico performativo porta con sé la potenzialità di non raggiungere l'effetto previsto, di non riuscire a reiterare il potere che cerca di imporre. Questo margine di fallimento apre uno spazio per la resistenza e la trasformazione, permettendo di destabilizzare e contestare le strutture oppressive che tali discorsi cercano di rafforzare. La vulnerabilità dei performativi a fallire diventa, quindi, un punto di leva fondamentale per sfidare e sovvertire le dinamiche di potere insite nel linguaggio. Per affermare questo, Butler riprende le riflessioni di Jacques Derrida (1972), il quale afferma che il potere del performativo risiede nella sua capacità di decontestualizzarsi, rompendo con un contesto precedente per assumere nuovi significati in altri contesti. Questa caratteristica è legata alla logica dell'*iterabilità*, che permette a un segno di essere citato e ripetuto in modo simile a come avviene con i marchi scritti. L'*iterabilità* implica che ogni segno possieda una relativa autonomia dal suo contesto originario, rendendo possibile il cambiamento e la trasformazione dei suoi effetti performativi. Senza queste rotture nell'uso delle parole, il linguaggio non potrebbe rinnovarsi e continuerebbe a perpetuare i medesimi significati e effetti, impedendo la creazione di nuove possibilità espressive. Judith Butler afferma che la possibilità identitaria del performativo sta nel suo il suo utilizzo indebito, errato. L'autore^a inviata ad avviare una pratica citazionale inesatta e sovversiva delle

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16412

parole violente che potrebbe portare alla ri-significazione e al ribaltamento delle “norme” costituite tramite il potere discorsivo dei performativi stessi. Per spiegare tale processo, Butler assume il punto di vista delle persone LGBTQIA+ porta come esempio la trasformazione della parola *queer*. Il termine "queer" deriva dall'aggettivo germanico "quer", il quale significa "trasversale", "diagonale", "obliquo". Questo aggettivo ha origini dal verbo latino "torqueo", che indicava "torcere", "piegare", ma anche "tormentare". In italiano, "queer" può essere interpretato come "strano", "particolare", "eccentrico", o "storto" (Bernini, 2017). Questa ricerca etimologica consente di considerare il termine "queer" come l'opposto di "straight", che significa "dritto", "retto", e, per estensione, "eterosessuale". Come rileva il filosofo politico Lorenzo Bernini (2017), queste traduzioni non stupiscono se si considera che, in una società eteronormativa, l'eterosessualità viene associata a una condotta morale corretta. In passato, l'aggettivo "queer" è stato utilizzato in modo negativo per identificare le persone omosessuali, specialmente gli uomini omosessuali effeminati. Questo termine è equiparabile ad insulti come "frocio", "ricchione", "culattone", "checca", che in inglese possono essere utilizzati anche per insultare una donna. Come si può rilevare dalla ricostruzione storica di Maya De Leo (2021), è grazie all'attivismo di fine anni Ottanta/inizio anni Novanta del Novecento, in particolare i collettivi *Act up (AIDS Coalition to Unleash Power)* e, successivamente, *Queer Nation*, che ha avuto luogo una rottura rivoluzionaria nell'utilizzo di questo termine. Questi gruppi di attivisti abbandonarono l'obiettivo di assimilazione alla società eterosessuale, portato avanti dal movimento di liberazione omosessuale negli anni precedenti, e scelsero proprio il termine queer per segnare tale rovesciamento di prospettiva.

Partendo tali presupposti, Butler (1997) afferma che è proprio all'interno del processo di assoggettamento, di conformazione ad un modello prestabilito, che, paradossalmente, può avvenire il moto sovversivo, rivoluzionario e trasformativo: “È proprio l'*espropriabilità* del discorso dominante e “autorizzato” a costituire lo spazio potenziale di una risignificazione sovversiva di quest'ultimo” (p. 226).

Se il processo di *assoggettamento* – l'azione conformante e normativa dei performativi –, e di *soggettivazione* (Foucault, 1995) – il processo mai concluso di ricerca del Nome proprio – sono insiti nell'azione linguistica, la sovversione della violenza assoggettante può avvenire solo a partire dal fallimento dei performativi che ci hanno già-detto ma che non ci hanno detto definitivamente. La storia dei movimenti di attivismo queer è una delle testimonianze della reale possibilità dell'iterabilità, della rottura del contesto legittimo e convenzionale di utilizzo dei performativi ingiuriosi, della contromobilitazione sovversiva e trasformativa che ha portato le persone queer a riappropriarsi di quell'appellativo mutandolo in una parola di orgoglio identitario.

6. Uno sguardo pedagogico ai margini

Le riflessioni di Judith Butler e la storia di riappropriazione e sovversione del significato del termine queer suggeriscono una possibile strada che il sapere pedagogico e le pratiche educative possono intraprendere. L'educazione ha il compito di costituire spazi ed esperienze che permettano

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16412

lo sviluppo e la scoperta di ogni corpo e soggettività, assolvendo così alla sua funzione trasformativa e di cura. Questo, come abbiamo visto, passa anche attraverso la scelta di un certo tipo di linguaggio che non vuole essere complice delle strutture sociali oppressive e discriminatorie.

Se l'incontro con il linguaggio e con le parole che ci precedono è inevitabilmente traumatico, e se l'educazione, per svolgere il suo compito, deve necessariamente nominare l'Altro attraverso un linguaggio che non è di sua proprietà e che rischia di esercitare su di esso violenza, come può questo sapere smarcarsi dalla riproduzione della violenza simbolica intrinseca nelle sue pratiche? In che modo l'educazione può riconoscere e affrontare la propria dimensione violenta, trasformandola in un'opportunità per promuovere processi di soggettivazione che siano realmente inclusivi e rispettosi della diversità?

Riccardo Massa, in un suo testo dal titolo *L'educazione extrascolastica* (1977), afferma che la violenza educativa è una componente inevitabile dei processi pedagogici, è parte costitutiva di "qualunque relazione coscienziale" (p. 41) e educativa. Massa invita a "ritrovare il coraggio e riassumersi la responsabilità" (*Ibid.*) di questa violenza, non per esercitarla arbitrariamente in un ordine disciplinare e normativo ma, al contrario, al fine di rendere legittima una qualsiasi pratica educativa, in quanto "il potere educativo è pedagogicamente qualificato solo se riesce a farsi accettare come tale" (*Ivi.*, p. 42). La sola strada per negare e neutralizzare la violenza costitutiva dell'atto educativo "è che l'eteroeducazione diventi autoeducazione", che tale potere venga conferito attraverso una "pragmatica comunicazionale emotivamente [,] materialmente [e democraticamente] fondata" (*Ibid.*). Una delle pratiche atte a sovvertire la violenza del linguaggio intrinseca nelle pratiche linguistiche è quindi quella di avviare processi dialogici e trasformativi con le persone che subiscono il linguaggio.

La postura di ascolto delle parole dell'altro, in particolare delle comunità che vengono socialmente e linguisticamente marginalizzate, dei modi che quest'altro usa per parlare di sé e del mondo è una delle strade possibili per abitare il linguaggio come possibilità di incontro e di trasformazione. Come afferma bell hooks⁴ (1994) "dobbiamo cambiare il modo convenzionale di pensare al linguaggio, creando spazi in cui voci diverse possano parlare con parole diverse" (p. 151). Anche bell hooks invita, in linea con Judith Butler, a riappropriarsi della lingua dell'oppressore e delle parole violente, per trasformarle in un discorso contro-egemonico che consente di trovare la libertà nel linguaggio. È quindi a partire dal punto di vista di chi ha lottato, e continua a lottare, per avere uno spazio sociale e linguistico, dalle loro narrazioni e dalle parole sovversive che scelgono quotidianamente che la pedagogia e l'educazione possono iniziare per avviare un processo di trasformazione capace di limitare il potere violente delle parole. Come afferma Elisabetta Biffi (2012): "il lavoro educativo porta con sé [...] la responsabilità di raccontare le vite di coloro a quale non possono farlo e, soprattutto, di aiutar loro a raccontarsi nuovamente" (p. 81, schwa mio). La narrazione diviene allora terreno di emancipazione per chi si narra e strumento educativo volto alla scoperta di nuovi spazi linguistici capaci di riconoscere l'altro nella sua complessità.

⁴ L'autrice desiderava che il suo nome fosse scritto in minuscolo per enfatizzare l'importanza della causa che sosteneva, mettendo in secondo piano la propria persona.

Il ruolo della pedagogia e dell'educazione, allora, è quello di essere parte di questo processo trasformativo e sovversivo – già in atto – ascoltando le storie, le esperienze e il punto di vista di coloro che vengono messi quotidianamente ai margini e assumendo le parole attraverso le quali si raccontano. Tale posizionamento permette di rendere queste persone non solo parte integrante del processo educativo ma punto di partenza per la co-costruzione di dispositivi educativi aperti a molteplici possibilità. Concretamente, ciò significa ascoltare le istanze identitarie delle persone non binarie per evitare la costruzione di dispositivi educativi e linguistici binari, utilizzare i termini e i simboli identitari scelti comunità disabile e neurodivergente per creare spazi educativi rispettosi di tutte e che tengano conto delle loro esigenze reali oppure riferirsi ad una persona trans* usando il suo nome d'elezione riconoscendo così la sua soggettività. Fare questo significa riconoscere i margini come spazio di resistenza, creativo, radicale e di trasformazione (hooks, 1994), capace di articolare un nuovo modo di comprendere e nominare il mondo.

In tale senso, ritengo che la postura linguistica che la comunità educante – in particolare – dovrebbe assumere è quella del linguaggio *ampio*, che, come afferma Vera Gheno, presuppone una «riflessione in movimento, l'idea di un universo linguistico in espansione, nel quale non si sostituisce nulla e non si cancella nulla, ma si aggiungono ulteriori modi di esprimersi» (Gheno, 2024, p. 93). Questa postura, radicata in un tessuto teorico e pratico intersezionale (Crenshaw, 1989), è rilevante pedagogicamente perché «cerca di abbracciare tutte le componenti dell'identità che, nel mondo di oggi, possono essere la causa di una discriminazione» (p. 94). Il linguaggio ampio consente di legittimare l'esistenza singolare di ogni corpo e soggettività a partire dalle parole e aprendo così possibilità inedite volte a costruire un terreno educativo e linguistico collettivo, politico e rivoluzionario entro cui tutt* possano scoprire il loro singolare Nome proprio.

7. Conclusioni

In conclusione, per comprendere il fenomeno dell'*hate speech* nella sua complessità è importante considerare il linguaggio non solo come strumento di comunicazione, ma come un'azione potente che modella la realtà e l'identità. L'analisi della performatività linguistica e della violenza simbolica invita a riconoscere gli effetti dannosi che le parole possono avere, anche in assenza di un'intenzionalità esplicitamente violenta.

Al fine di contrastare la violenza insita nel linguaggio, occorre, quindi, adottare un approccio *al margine ed intersezionale*, che tenga conto della capacità linguistica di perpetuare disuguaglianze e discriminazioni, ma anche, e soprattutto, del suo potenziale trasformativo e sovversivo.

Come suggerisce bell hooks (1994), la vera libertà è un processo collettivo che si realizza attraverso la sovversione delle norme oppressive e la riappropriazione dei linguaggi d'odio da parte di chi li subisce. L'educazione, allora, deve lavorare per favorire questo processo e non per contrastarlo dettando le regole del gioco. Questo richiede una professionalità educativa che non solo riconosca la violenza simbolica insita nelle parole, ma che si assuma la responsabilità etica e pratica di trasformarla in strumenti atti a scoprire la propria soggettività e il personale Nome proprio. Adottare questo posizionamento pedagogico significa vivere i margini non come un limite

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16412

da superare, ma come una frontiera che si espande ogni volta che si incontrano nuove difficoltà. Questa postura implica mettere in discussione il potere dell'educazione e dei discorsi del sapere nel dialogo democratico con le istanze identitarie delle persone, rinunciando alla deriva ortopedica e con-formativa dell'educazione per creare uno spazio in cui tutte le differenze possano esprimersi liberamente. All'interno di questo processo, l'educazione deve assumere le prospettive di chi è ai margini delle strutture sociali, costantemente soggetto alla perpetuazione della violenza simbolica attraverso il linguaggio. Solo così l'educazione potrà diventare, come direbbe bell hooks, una vera *pratica di libertà*, uno strumento per contrastare i discorsi d'odio e promuovere la convivenza di tutte le differenze.

Riferimenti bibliografici:

- Austin, J. L. (1962), *How to do things with words*, London: Oxford University Press.
- Bernini, L. (2017). *Le Teorie queer. Un'introduzione*. Milano-Udine: Mimesis.
- Biffi, E. (2012). Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza. In Demetrio, D. (ed.), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 73-77). Milano – Udine: Mimesis.
- Bourdieu, P. (1972). *La Riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento* (ed. or. 1970). Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Bourdieu, P. (1998). *Meditazioni pascaliane* (ed. or. 1997). Milano: Feltrinelli.
- Butler, J. (2010). *Parole che provocano. Per una politica del performativo* (ed. or. 1997). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Collins, P.H. (2022). *Intersezionalità come teoria critica della società* (ed-or 2019). Milano: UTET Università.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-167.
- De Leo, M. (2021). *Queer. Storia culturale della comunità LGBT+*. Torino: Einaudi.
- De Mauro, T. (2016). Le parole per ferire. *Internazionale*. <https://tinyurl.com/yh24vcec>
- Derrida, J. (1997). Firma evento contesto. In Derrida, J. (ed.), *Margini della filosofia* (ed. or. 1972), (pp. 393-424). Torino: Einaudi.
- ECRI (2016), *Raccomandazione di politica generale n. 15 relativa alla lotta contro il discorso d'odio*. <https://hudoc.ecri.coe.int/eng?i=REC-15-2016-015-ITA>
- Faloppa, F. (2020). *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. Milano: Utet
- Faloppa, F. Gheno, V., (ed.). (2021), *Trovare le parole. Abbecedario per una comunicazione consapevole*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Foucault, M. (1996). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (ed- or. 1975). Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1978). *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1* (ed. or. 1976). Milano: Feltrinelli.
- hooks, b. (1984). *Feminist Theory. From Margin to Center*. Boston (MA): South End Press.

- hooks, b. (1994). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà* (ed-or. 1994). Milano: Meltemi editore.
- Gheno, V. (2019). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Torino: Einaudi.
- Gheno, V. (2022). Questione di privilegi: come il linguaggio ampio può contribuire ad ampliare gli orizzonti mentali. *AG About Gender. International Journal of Gender Studies*, 11(21), 388-406.
- Gheno, V. (2024). *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole*. Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (1961). *Livre IX. L'identification (1961-1963)*. Inedito.
- Lacan, J. (2002). Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicologia (ed. or. 1953), (pp. 230-316). In *Scritti*, vol I. Torino: Einaudi.
- Mascheroni, G., Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I primi risultati di EU Kids Online 2017*. EU Kids Online e OssCom.
- Massa, R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- McGowan, M. K. (2012). On 'Whites Only' Signs and Racist Hate Speech: Verbal Acts of Racial Discrimination. In I. Maitra, M. K., McGowan (eds.), *Speech and harm. Controversies over free speech* (pp 121-147). Oxford: Oxford University Press.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Searle, J. R. (1969). *Speech act: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.