

Movimenti metaforici e formativi fra margini e centri

Marco Milella

Professore Associato, Università degli Studi di Perugia

e-mail: marco.milella@unipg.it

Riconoscere il significato formativo delle marginalità, per valorizzarne la fecondità, è possibile attraverso un dinamismo metaforico, evidenziando una prospettiva interattiva che lega ogni centralità e ogni marginalità. Tale interazione – che spesso rimane e agisce sullo sfondo – riguarda tutti i soggetti coinvolti: discriminati e discriminanti, colonizzati e colonizzatori. Le metafore, soprattutto spaziali, diventano strumento e fine di questa qualità relazionale che impegna ogni tipo di formazione a prevenire costantemente il pericolo di farsi cinghia di trasmissione di pensieri e pratiche di dominio oppressivo.

Parole-chiave: domande, interazione, casa, metafore, voci.

Metaphorical and formative movements between margins and centres

Recognising the formative significance of marginality to enhance its fruitfulness is possible through a metaphorical dynamism highlighting an interactive perspective that links every centrality and every marginality. This interaction, which often does not appear in the foreground but remains and acts in the background, concerns all those involved: discriminated and discriminating, colonised and colonising. Metaphors, especially spatial ones, become both the instrument and the end of this process that engages any kind of education to constantly prevent the danger of becoming a transmission belt of thoughts and practises of oppressive domination.

Keywords: questions, interaction, home, metaphors, voices.

Movimento e domande

Le questioni formative, di cui si tratterà di seguito, saranno considerate come metafore vive (Ricoeur, 1981) della condizione umana, che vibrano anche nelle corporeità, nelle spazialità di chi le pronuncia e le ascolta. La loro vivacità e apertura si manifesta nella loro capacità di continuare a suscitare domande, che connettano contesti e ambiti diversi.

Perciò la domanda di partenza è: con quale metafora connettere la diade centralità/marginalità? Esistendo l'una in forza dell'altra vanno percepite e concepite ciascuna sullo sfondo dell'altra: così si è, dall'interno stesso di ognuna, orientati a indagare soprattutto la relazione, l'interazione fra ciò che, nei magmatici *pluriversi* dell'educazione, è vissuto come *centrale* e ciò che è percepito, concepito e vissuto come *marginale*. Centralità e marginalità sono, quindi, plurali: comprendono, infatti, molti e mutevoli margini e centri. Questo sguardo più ampio non si ferma alla mera contrapposizione o alla semplice giustapposizione fatalistica di queste realtà; il non considerarlo è un atteggiamento fuorviante, da un punto vista eco-sistemico, nonché moltiplicatore di sofferenze, da un punto di vista relazionale (Bateson, 1976).

L'indagare sull'interazione fra centralità e marginalità permette di togliere il velo con cui le centralità celano la pretesa di presentarsi come autonome, indipendenti, autosufficienti, protese a difendersi dalle marginalità e per niente disponibili a riconoscere la propria interdipendenza dalle stesse. Invece, l'una e l'altra sono le due facce della medesima medaglia.

Seguendo la metafora urbanistica: le periferie mettono in discussione i centri, rappresentano la parte inquietante, interna ai centri stessi e che questi vomitano sotto forma di periferie. Queste *zone* stridono per la loro povertà, degrado, sporcizia, rispetto alla ricchezza, al lusso, pulizia di un presunto centro che tende a chiudersi, a *proteggersi* con muri non solo metaforici. Eppure, a ben guardare, tutte le periferie sono intimamente, anche se non apertamente, connesse con gli *spazi* considerati più centrali.

Fra gli elementi che definiscono, delineano una o più culture si può insinuare uno spazio interstiziale. L'*interstizio*, come il margine, non è solo una culla di disagi e dolori: rappresenta, sì, il lato oscuro, gli scarti che le culture e i rispettivi processi (de)formativi lasciano dietro di sé, ma racchiude – quasi con una propulsione inaspettata – la forza e il potere di un sempre possibile cambiamento. Per Foucault (1978), l'*interstizio*, non dividendo lo stesso spazio e ordine dei discorsi dominanti, costruisce una

separazione da contesti dati per scontati, in cui si è immersi, senza, però, mai distanziarsi in un *altrove* completamente avulso: abita, dunque, una dimensione intermedia, propria del *tra*. È in questa dimensione che si situa il potere dell'*interstizio*: potere propulsivo, non forza prevaricatrice, che Foucault chiama *dominio* (Foucault, 1998, pp. 291-294). Quest'ultimo si caratterizza per una staticità che si oppone al dinamismo di ogni cambiamento, soprattutto formativo.

Uscire di casa

Continuando la metafora urbanistica: la rigidità e l'occultamento dell'interazione fra marginalità e centralità si basa su una concezione per lo meno equivoca di *casa* (centrale o periferica). Casa intesa come luogo pronto a farci uscire; però, solo per farsi contemplare, ma in modo tale che l'*inquilino* viva nella assolutizzante prospettiva di potervi sempre rientrare, anzi sentircisi sempre dentro. Così, diventa spazio chiuso, impenetrabile, teso solo a dare una sicurezza imprigionante. Non si tratta, quindi, di un'uscita emancipante, educativa e auto-educativa. Kafka descrive mirabilmente l'ambivalenza subdola della *casa* nel racconto *La tana* (Kafka, 2010, pp. 762-781). Qui l'autore esprime pure come l'attrazione per la propria tana coincida anche con la paura di abbandonare uno stato di pigrizia, di non accettazione dell'incontrollabile e di repulsione verso l'imprevisto.

Eppure l'umanità si è evoluta e non si è estinta perché non è rimasta ferma né in un luogo geografico, né in uno spazio chiuso di immagini, emozioni e pensieri; al contrario, incontrandosi e scontrandosi con l'inatteso, ha inventato e scoperto l'apprendimento, l'apprendimento ad apprendere e l'educare. L'educare è la *casa* dinamica che genera e rigenera le possibilità umane di costruire, ricostruire i propri mondi, evitando che si degradino. Invece, accettare l'esistente sforzandosi unicamente di ripeterlo, "non può che generare distruzione perché il mondo, nell'insieme e nelle sue parti, è consegnato all'irrevocabile rovina del tempo, a meno che gli uomini non intervengano per alterarne il corso creando cose nuove" (Arendt, 1991, p. 248).

La dinamica educativa implica costanti aggiustamenti e spesso impercettibili mutamenti: servono a mantenere continuità e comprensibilità nelle opere e nei significati costruiti dall'umanità stessa.

Per proteggere il mondo dalla natura mortale di chi lo crea e lo abita, occorre rimmetterlo in sesto sempre daccapo. Il problema è educare in modo che ‘il rimetterlo in sesto’ resti di fatto possibile, seppure non possa mai essere garantito (*ivi*, p. 250).

Le generazioni adulte devono mettere in grado i più giovani di andare al di là dell’immediato, per non privarli della “loro occasione di intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d’imprevedibile [...]”; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti” (*ivi*, p. 255). Responsabilità formativa e imprevedibilità sono indissolubilmente connesse, perciò i formatori sono sempre chiamati ad andare in avanscoperta, a, in qualche modo, *uscire di casa* e a entrare nelle *terre di nessuno*. Per questo uscire e per questo entrare è prioritario unire contemporaneamente l’educare e il costruire culture: *incarnarle* nei rapporti tra le corporeità delle persone, nell’affrontare in primo luogo l’imprevedibilità delle relazioni umane; le quali richiedono un continuo ricominciamento, un sempre nuovo inizio. Purtroppo, invece, a volte lo spirito critico di chi educa è sacrificato alle esigenze di velocizzare, senza riflessione, il trasferimento di contenuti e significati unicamente funzionali alle esigenze economiche, se non puramente finanziarie, in una parola: al cosiddetto mercato (Giroux, 2023, pp. 103-122). La perenne risorsa dei formatori è che essi, muovendosi attraverso le frontiere dello spazio e del tempo, mettono in luce l’emergere dei circoli viziosi che ogni logica e ogni cultura assolutizzata produce. In questa prospettiva, allontanarsi dalla casa significa mettere in discussione in termini storici, semiotici e strutturali il fatto che i confini ed i significati di *casa* sono costruiti secondo modalità spesso acritiche, date per scontate.

Con la metafora della *casa*, allora, s’intendono confini culturali, sociali e politici che demarcano diversi spazi di agio, sofferenza, abuso e sicurezza e che definiscono l’ubicazione e il posizionamento di ciascuno. Se la *casa* comprende spazi (metaforici e non) che operano in modo egemonico, essa, così, è sicura in forza delle sue esclusioni repressive e della posizione di dominio di chi l’abita. Se, invece, comprende luoghi di apertura alle possibilità di cambiamento, essa diventa un paradosso creativo, una sorta di assenza di *casa*, uno spazio in movimento che nasce e perdura nei margini: un contesto relazionale che rende possibili le condizioni per riunire formazione e auto-trasformazione personale e sociale in cui si resiste, creativamente, alla colonizzazione anche delle percezioni delle realtà.

In realtà, il significato profondo di casa cambia con l'esperienza della decolonizzazione, della radicalizzazione. A volte si conoscono soltanto alienazione e straniamento. A volte, casa è in nessun luogo. È tante posizioni. Casa è quello spazio che rende possibili e favorisce prospettive diverse e in continuo cambiamento, uno spazio in cui si scoprono nuovi modi di vedere la realtà, le frontiere della differenza (hooks¹, 1998, p. 66).

Non è detto che i formatori siano sempre in grado sia a livello teorico, sia a livello pratico di garantire la tutela di queste necessarie modalità costruttive e ricostruttive dei *mondi/case* che viviamo e attraversiamo. A tale proposito, Biesta (2022, pp. 20-23) propone che l'agire formativo si *situi* all'interno di cornici e lenti interpretative che non chiudano mai la strada dell'unicità che ogni nuova generazione e ogni nuova persona annuncia e rivela.

Il movimento metaforico può fornire strumenti formativi che sciolgano i disagi prodotti da irrigidimenti, che negano le interazioni, e può far emergere anche quella sensazione di provvisorietà, di cui sono pervasi i processi formativi stessi. Tale provvisorietà cerca sempre alternative, non in vista di assolutizzazioni, ma perché vuol sentire e non oscurare la costituzionale instabilità e fragilità umana.

Le nostre vite dipendono dalla nostra capacità di concettualizzare alternative, spesso improvvisando. È compito di una pratica culturale radicale teorizzare su questa esperienza in una prospettiva estetica e critica.

Per me questo spazio di apertura radicale è il margine, il bordo, là dove la profondità è assoluta. Trovare casa in questo spazio è difficile, ma necessario (hooks, 1998, p. 67).

Così il margine può e deve essere ridefinito. Infatti, “se consideriamo il margine solo come un segno che esprime disperazione, veniamo penetrati distruttivamente da uno scetticismo assoluto” (*ivi*, pp. 68-69). Perciò, le marginalità imposte sono luoghi di disagio, metaforicamente e letteralmente, zone di sofferenze, che rischiano sempre di essere violente, *terre* che, in caso di qualsiasi guerra (anche culturale), più facilmente passano da un dominatore a un altro.

Al contrario è bene cogliere il messaggio proveniente da un altro inqua-

¹ Da qui in avanti, nel testo e nei riferimenti bibliografici, il cognome e il nome dell'autrice (hooks bell) verranno scritti in minuscolo, secondo quanto la stessa studiosa ha chiesto e praticato (Nadotti, 1998, p. 5).

drammento del margine, da quello che lo vive come “luogo di creatività e potere, spazio inclusivo, in cui ritroviamo noi stessi e agiamo con solidarietà, per cancellare la categoria colonizzatore/colonizzato. [...] – spazio di possibilità e apertura radicale” (*ivi*, p. 72).

Il cercare e trovare la fecondità del margine permette di incorniciarlo in modo non discriminatorio, anche se non astrattamente irenico. La vita dell'esiliato testimonia che una casa come una lingua sono esperienze facilmente date per scontate, *naturali* fino a che, per qualsiasi motivo, vengono tolte. È fecondo, perciò, comparare marginalità ed esilio. Infatti, Said ricorda che:

L'esilio è qualcosa di singolarmente avvincente a pensarsi, ma di terribile a viverli. [...] Se è vero che la storia e la letteratura sono gremite di gesta eroiche e slanci romantici, di imprese gloriose e azioni trionfali tutte compiute da vite in esilio, tali episodi non sono che meri tentativi di lenire il dolore inconsolabile provocato dal distacco e dall'estraneità. Le conquiste di un esule sono costantemente minate dalla perdita di qualcosa che si è lasciato per sempre alle spalle (Said, 2008, p. 216).

Gli esiliati sono coloro che, spesso per fuggire all'imprigionamento, devono attraversare confini, frontiere, contesti relazionali e margini, rompere barriere e prigioni emotive e mentali. Il dolore e il senso della perdita sono conseguenze evidenti². Eppure, in mezzo a tanta sofferenza, al continuo senso di estraneità – sia per il luogo lasciato (che ha reso l'esiliato estraneo), sia per il luogo di arrivo (che manifesta continuamente l'estraneità) – l'esilio può offrire una consapevolezza sempre nuova: quella dell'esistenza simultanea di più, almeno due, *case*. Per l'esiliato, ogni forma di vita, di cultura avviene sullo sfondo di un'altra, in un continuo movimento altalenante. La simultaneità della co-esistenza di mondi e culture mette in crisi e spinge a superare la tentazione di ingessare, nella ripetizione, le differenze di qualsiasi vissuto e, quindi, di qualsiasi contenuto educativo. Così Zambrano:

L'esilio è stato la mia patria, o come la dimensione di una patria sconosciuta che, una volta conosciuta, diventa irrinunciabile. [...] Credo che l'esilio sia una dimensione essenziale della vita umana, ma nel dirlo mi mordo le labbra, perché vorrei che non ci fossero mai più esiliati, che tutti

² Un caso estremo di esilio pseudo-volontario è il *passing*: il farsi passare per *bianche*, da parte di persone provenienti da famiglie *nere*, fruendo di proprie caratteristiche somatiche funzionali a tale scopo (Hobbs, 2014).

fossimo a un tempo esseri umani e cosmici, che l'esilio fosse sconosciuto (Zambrano, 2003, p. 24).

Abitare e vivere

Avendo parlato, anche metaforicamente, dell'abitare un contesto, va ricordato sempre che:

È però impossibile abitare un luogo senza esserne abitato. Abitare un luogo, tuttavia, non è lo stesso che appartenervi. La nascita nel proprio paese di origine è un accidente che non esenta il soggetto da qualsiasi responsabilità (Membe, 2019, p. 157).

L'attenzione a non confondere, letteralmente e metaforicamente, l'abitare con l'appartenere, sempre più deve diventare una dimensione formativa a protezione della qualità relazionale interumana e della prospettiva epistemologica, che mette al centro le interazioni. Una tale confusione è stata spesso data per scontata e le parole, menzognere nell'equiparare l'abitare all'appartenenza, hanno poi descritto quest'ultima come una presunta identità; solo da esse presunta, ma che, contestualmente, è stata fatta diventare e continua a divenire la base per una violenza verso altre identità (Remotti, 2001, 2017) e per alimentare varie forme di razzismo (Malouf, 1999).

Troppo spesso la provenienza da un paese viene descritta dai razzisti come se veicolasse con sé la predestinazione di chi arriva da là, perché sarebbe marchiata da radici imprescindibili per comprendere – di fatto per etichettare – qualcuno (Bettini, 2016). In realtà, il luogo di nascita è reso così determinante solo a causa di tradizioni inventate *ad hoc*, affinché i loro effetti nel presente sembrino fondati nel passato e, perciò, godano dello pseudo diritto di rimanere immutabili. Nella costruzione di una tradizione, il punto che deve rimanere ignoto è il carattere fittizio della continuità con il passato (Hobsbawm, 1983). Tale elemento fittizio, con i propri artefatti riferimenti a situazioni antiche e ripetitive, pretende di rendere inesistente la novità: il sorgere dell'interazione tra l'arrivato e i residenti. Riconoscendo, invece, che le tradizioni si apprendono e si inventano, è imprescindibile formare ed esercitare alla responsabilità, che l'idearle e il fruirne implica. Se manca questa formazione si continua ad attribuire, indebitamente o, per lo meno pigra-

mente, caratteristiche stereotipate da parte di chi ritiene di potersi permettere di definire gli altri (Gümüşay, 2021), senza impegnarsi in una relazione responsabile con gli stessi altri. Al contrario, bisognerebbe imparare continuamente che la caratteristica propria dell'umanità è specificamente quella di non appartenere a nessun luogo, a nessun suolo, a nessuna discendenza di sangue. Del resto l'evoluzione umana dimostra che, anche se non siamo pronti ad ammetterlo, è dal nostro avere piedi, che sostengono la posizione eretta, dal nostro camminare e non da presunte radici che è cominciata la storia evolutiva dell'umanità: "Eravamo disposti ad ammettere qualsiasi cosa, ma non di essere stati cominciati dai piedi" (Leroi-Gourhan, 1977, p. 78).

Per valorizzare l'interazione margine-centro, ogni progetto formativo dovrebbe avere, come fondamento co-evolutivo e come sfondo di riferimento, quello di imparare e insegnare a passare costantemente da un *luogo* all'altro, praticando, nell'attraversamento, un costante rapporto di solidarietà tra *viandanti* e, contemporaneamente, di non appropriazione del passaggio stesso. In questo modo nessuna cultura o sedicente civiltà può porsi sopra un piedistallo e proporsi o, meglio, imporsi come il punto zero di orientamento per tutti gli esseri umani. Proprio la prospettiva formativa è chiamata a chiarire la costruzione storica di qualsiasi presunzione suprematista, che sempre *naturalizza* i processi storici posti a base di ogni forma di razzismo e della conseguente violenza, e a esplicitare anche il nesso inscindibile tra razzismo e colonialismo. Non si tratta affatto di questioni chiuse e archiviate, ma, invece, di problematiche vive e vegete che fanno sentire il loro effetto anche nella quotidianità attuale e che necessitano sempre di attenzione e di impegno da parte dei processi formativi.

Ancor oggi non è chiaro, agli occhi di tutti, che la schiavitù dei Negri e le atrocità coloniali appartengono alla memoria del mondo, ancor meno è chiaro che questa memoria, in quanto comune, non è proprietà dei soli popoli che ne sono stati vittime, ma dell'umanità nel suo insieme, oppure che, finché non saremo capaci di assumerci la memoria del 'Tutto-mondo', sarà impossibile immaginare un mondo davvero comune e un'umanità realmente universale (Membe, 2019, p. 93).

Razzismo e colonialismo possono essere considerati matrici, ancora in atto, della costruzione, persecuzione e vittimizzazione delle marginalità. L'emarginato vive sempre la negazione di se stesso, della propria forma di

vita che viene schiacciata sotto l'oppressione della centralità, di ciò che viene fatto divenire unico termine di paragone e che considera e dichiara se stesso senza paragoni. Ecco perché l'emarginato è sempre a rischio di essere colonizzato. Così descrive questa condizione Fanon:

Poiché è negazione sistematizzata dell'altro, decisione forsennata di rifiutare all'altro ogni attributo d'umanità, il colonialismo costringe il popolo dominato a porsi continuamente la domanda: 'Chi sono io in realtà?' (Fanon, 1962, p. 184).

Tale domanda, che scaturisce dal subire violenza contro la propria identità, rischia sempre di diventare auto-violenza perché si traduce in una risposta auto-violenta. Infatti, la risposta con cui l'emarginato descrive la propria marginalità, consiste quasi sempre nel considerarsi l'*altro*, l'*alterità*. Un Altro che deve dimostrare ogni volta di essere un essere umano, di meritare di essere considerato un simile, di essere come noi, di essere noi, essere dei nostri. Questa condizione significa e comporta di sentirsi sempre in una posizione precaria e a rischio. L'unica sua stabilità è di vivere con l'incubo di un ripudio, che è, allo stesso tempo, un auto-rifiutare se stessi. Fa di tutto perché questo non succeda, pur temendo che succederà necessariamente e in un momento che egli non ha modo di controllare. Ecco perché di fronte all'autenticità, alla possibilità di mostrarsi così com'è, si nasconde nel mascheramento e nella dissimulazione, convinto che il suo proprio esistere possa avvenire solo coprendo la vergogna di non essere come i *dominatori*, di non abitare il centro, ma di essere condannato dalla propria stessa origine marginale. L'emarginazione inchioda, imprigiona proprio in un circolo vizioso: quello di ritenere la propria sofferenza imm modificabile perché vissuta come una conseguenza della propria *identità* che, in questo modo, risulta destinata soltanto ad alimentare la propria autoesclusione e scarsa autostima (David, 2014). Diventa, quindi, un compito formativo quello di favorire per ciascuno la possibilità autentica di abitare il mondo, non di occuparlo con idee colonizzate e colonizzanti (Freire, 2004).

Bisogna, pertanto, incoraggiare il desiderio di essere, di diventare umani tra altri umani. Questo desiderio è contrastato, interiormente ed esteriormente, dal credere che la separazione stabilita storicamente tra emarginati e oppressori sia incolmabile e che l'interazione fra loro possa essere sconosciuta o unicamente percepita come fonte di sofferenza per tutti. Infatti,

il negare l'umanità altrui non riesce a cancellare l'interazione tra le persone, la degrada, però, a un continuo rimbalzo tra violenza e contro-violenza. Il degrado coincide con l'esaltazione della forza e con il disprezzo della debolezza. Spesso questa esaltazione e questo disprezzo sono presenti sia nei sistemi relazionali degli oppressi, sia in quelli degli oppressori; da ciò deriva che entrambi i contesti – non solo uno – sono organizzati per mortificare i più afflitti. A guardar bene, “la forza rende chiunque le è sottomesso pari a una cosa. Esercitata fino in fondo fa dell'uomo una cosa nel senso più letterale del termine, poiché lo rende cadavere” (Weil, 2012, pp. 39-40). E quando l'altro, ormai reso *cosa*, viene, come tale, espunto da un consenso di umanità comune, viene anche ritenuto – e indotto a ritenersi – *degn*o di subire qualsiasi insulto e/o violenza (Rosen, 2013, p. 132).

È importante, però, sottolineare che le conseguenze nefaste di tale relazionalità prepotente ricadono anche su chi la pratica, sul vincitore e oppressore. Per Fanon, il volto della cultura che pratica il razzismo si riempie di lividi e si sfigura da solo (Fanon, 2011, p. 721) e dirotta sull'alterità l'intima vergogna che si può avere di se stessi, trasferendola su un capro espiatorio (Girard, 1987). All'alterità viene sempre attribuito un potere sovrumano, quasi terrificante: un'opera di un genio perfido. “Grazie a questo genio malvagio, quella cultura si crea un nemico interiore e, con accessi di nevrosi sociale, erode e distrugge dall'interno i valori che comunque reclama come propri” (Membé, 2019, p. 98). Ciò implica che l'opera di cercare qualcuno da accusare delle proprie colpe non viene ammessa apertamente: solo così l'auto-rappresentazione della cultura, che costruisce i propri capri espiatori, riesce a mantenersi apparentemente intatta, mentre, concretamente e intrinsecamente, si deteriora.

Parole, voci e scritture

Formare vuol dire anche indagare come su noi, che viviamo un contesto, influiscano la percezione e la concezione che di esso abbiamo, le quali sono in un rapporto di circolarità ricorsiva con ciò che viviamo e con le parole usate per osservare e osservarci. Le parole, infatti, già esprimono, in se stesse, una processualità: nascono da una radice che, mediante prefissi e suffissi, assume altre forme, diventa una varietà di parole; queste s'incontrano, si modificano e possono anche allontanarsi dalla loro origine. Sempre, comunque, sono il

nostro modo di pensarci, di pensare, d'essere e, soprattutto, di cambiare, di divenire. Sono la base del nostro narrare e narrarci quotidiano, ci indicano una strada, una pista connettiva oppure separativa.

La crisi della dimensione narrativa (Gottschall, 2022; Han, 2024) sta mostrando quanto la narrazione abbia una faccia molto collusa con la falsità delle parole. In questa temperie i processi formativi o sono travolti da un senso comune, spesso deformativo, oppure cercano nuova linfa, nuova energia, costituendosi centro di un rinnovamento addirittura mondiale (Biesta, 2024).

Le parole di ogni descrizione di ciascun contesto sono i punti di riferimento delle modalità con cui lo concepiamo e viviamo. Spesso, infatti, soltanto “attraverso le parole che ci circondano giungiamo a pensieri” (Nietzsche, 1964, p. 296). L'emarginazione è fatta anche di povertà di pensieri, viziati dal monotono ricorso alle sempre stesse espressioni e parole, sovente ripetute automaticamente, freneticamente, senza dare e darsi il tempo di assumersene la responsabilità.

Se si vuole trovare fecondità nel margine, è dunque necessario fare attenzione alle parole usate al fine di evitare quelle che inducono costantemente all'accettazione di uno *status quo* inamovibile, dato per scontato. Bisogna opporsi al tentativo di espungere dalle parole il loro significato e il loro potere metaforico, ovvero metacomunicativo e combattere la tendenza a tarpare la capacità delle parole stesse di aprirsi ad altri significati, ad altri contesti di relazione, ad altri livelli di realtà.

Non va, quindi, sottovalutato che “la lingua è anche un luogo di lotta” (hooks, 1998, p. 63) e ciò implica che, da strumento di oppressione, la lingua possa essere sempre riqualificata, proprio da chi è vessato, in maniera emancipante (Douglass, 2011). Indubbiamente usiamo il linguaggio per costruire e cambiare i significati collettivi (Lakoff, 2000, p. 9), ma è dalla verbalizzazione con cui le persone danno significato alle cose che dipende il predominio delle credenze di chi sostiene una o un'altra interpretazione della realtà. I rapporti tra le parole sono, dunque, anche rapporti di forza, i quali, però, possono mutare, possono liberare sia chi reputa di essere superiore, sia chi subisce tale presunta superiorità.

Aristotele ritiene sconveniente che schiavi o persone troppo giovani parlino un linguaggio forbito (Aristotele, 2014, p. 315); ciò per confermare la propria teoria: la schiavitù ha un fondamento *naturale*. Per molto tempo questa concezione, nata nel contesto ellenistico, ha fatto sentire i suoi effetti soprattutto durante e dopo la conquista delle Americhe (Bodei, 2019). Si

può sostenere che dallo stesso interdetto aristotelico a usare un linguaggio elevato, metaforico, discenda, per converso, che qualsiasi forma di riscatto, sempre formativo, dai condizionamenti ambientali e sociali passa incessantemente attraverso un decondizionamento emancipante del proprio vocabolario. Si tratta di aprirsi al desiderio di fruire, sempre più consapevolmente, delle proprie parole. Questo stesso desiderio e fruizione vanno continuamente educati e hanno in se stessi la dinamica di una pratica di liberazione.

Ogni vocabolario si costituisce come un insieme di vocaboli (vocabolo, etimologicamente, indica proprio un modo, una maniera di chiamare) scritti. La scrittura nasce da uno spostamento del linguaggio dall'asse voce-orecchio a quello mano-occhio (non importa se la mano in passato impugnava uno stilo e oggi usa una tastiera). "La scrittura è parola convertita dalla mano in segni parlanti. La mano e la parola concorrono insieme all'invenzione della scrittura. La mano prolunga la parola" (Benveniste, 2023, p. 94). La voce, nella scrittura, diventa muta, perde il proprio suono. È un compito educativo primario non smettere di considerare per intero la corporeità di chi parla, di chi scrive, di chi legge e di chi ascolta.

La scrittura è, dunque, un dispositivo che, dislocando il linguaggio dall'orecchio all'occhio, permette di vedere la voce e, in questo modo, di 'leggere' (*legere* significa in latino innanzitutto 'raccolgere') gli elementi che lo compongono. Lo scrivere è al parlare quel che il leggere è all'udire (Agamben, 2023, p. 81).

La voce parlata può sembrare o essere considerata subordinata a quella scritta, ma educare implica sempre una ripresa e una riunione di ciò che letteralmente e metaforicamente rappresentano il parlato e lo scritto. Educare necessita dell'invenzione continua di un vocabolario che non cancelli le differenze, ma faccia emergere le relazioni e le responsabilità di fronte a esse. Un tale vocabolario può e deve essere in movimento, *in fieri*, in continuo divenire, non è unicamente di carta, ma cammina con chi lo usa, gli fa da specchio. È un vocabolario sia di lemmi, sia di azioni; insieme divengono simboli. Se, al contrario, le parole rimanessero isolate dai vissuti, sarebbe impossibile riconoscere l'integrazione inscindibile tra capacità di agire, dare e comprendere significati.

Per pensare, progettare, desiderare e vivere processi formativi creativi è necessario considerare tutta l'umanità – nella sua interezza indivisibile e sen-

za discriminazioni – quale grande unità di parole e metafore vive, sempre costantemente in fase di creazione, di auto-creazione. Così si rivela anche l'autentico fondamento comune all'intera l'umanità: la vulnerabilità di tutti. Infatti, il contrario della vulnerabilità non è un'impossibile invulnerabilità, ma un anestetizzarsi, un auto-esilio pernicioso, quello che allontana dalla fragilità creaturale (Benasayag, 2022). In altre parole, non deve sembrare contraddittorio che l'umanità, intanto che *co-evolve*, scopra che questo continuo cambiamento è l'altra faccia del riconoscimento della propria vulnerabilità. Senza tale riconoscimento non c'è spazio per la sollecitudine e ancor meno per la cura, l'ideazione, la generazione e la realizzazione di processi formativi.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. 2023. *La voce umana*. Macerata: Quodlibet.
- Arendt H. 1961. *Between Past and Future*. New York: The Viking Press (trad. it. di T. Gargiulo, *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti, 2017).
- Aristotele. 2014. *Retorica*. trad. it. di F. Cannavò, Milano: Bompiani.
- Bateson G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Chandler Publishing Company (trad. it. di G. Longo, *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976).
- Benasayag M., Cany B. 2021. *Le retour de l'exil. Repenser le sens commun*. Paris: Le Pommier (trad. it. di E. Missana, *Il ritorno dall'esilio. Ripensare il senso comune*. Milano: Vita e Pensiero, 2022).
- Benveniste É. 2012. *Dernières leçons. Collège de France 1968 et 1969*. Paris: Seuil/Gallimard (trad. it. di N. Di Vita, *Lingua e scrittura. Ultime lezioni Collège de France 1968-1969*. Vicenza: Neri Pozza, 2023).
- Bettini M. 2016. *Radici*. Bologna: Il Mulino.
- Biesta G. 2022. *The Rediscovery of Teaching*. London: Taylor & Francis (trad. it. di V. Santarcangelo, *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina, 2022).
- Id. 2023. *World-Centred Education*. London: Routledge (trad. it. di A. Anichini e L. Parigi, *Il mondo al centro dell'educazione*. Roma: Tab, 2023).
- Bodei R. 2019. *Dominio e sottomissione*. Bologna: Il Mulino.
- David E.J.R., (Ed.). 2014. *Internalized oppression. The psychology of marginalized group*. New York: Springer.
- Douglass F. 1845. *Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave, Written by Himself*. Boston: The Anti-Slavery Office (trad. it. di B. Maffi, *Memorie di uno schiavo fuggiasco*. Roma: Manifestolibri, 2011).
- Fanon F. 1956. *Racisme et culture*. In *Oeuvres*. Paris: La Découverte. 2011.
- Id. 1961. *Les damnés de la terre*. Paris: Maspero (trad. it. di C. Cignetti, *I dannati della terra*. Torino: Einaudi, 1962).
- Foucault M. 1966. *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard (trad. it. di E. Panaitescu, *Le parole e le cose*, Milano: Rizzoli, 1978).
- Id. 1994. *Dits et écrits*: Paris: Gallimard (trad. it. di S. Loriga, *Archivio Foucault*. 3. 1978-1985. Milano: Feltrinelli, 1998).
- Freire P. 1996. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A (trad. it. di G. Colleoni con la collaborazione di G. P. Canossi, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la*

pratica educativa. Torino: EGA, 2004).

- Girard R. 1982. *Le bouc émissaire*. Paris: Grasset & Fasquelle (trad. it. di C. Leverd e F. Bovoli, *Il capro espiatorio*. Milano: Adelphi, 1987).
- Giroux H. A. 2020. *On Critical Pedagogy* 2nd Edition. London: Bloomsbury Academic (trad. it. di T. Savoia, *Pedagogia critica*, Roma: Anicia, 2023)
- Gottschall J. 2021. *The Story Paradox*. New York: Basic Books (trad. it. di G. Olivero, *Il lato oscuro delle storie*. Torino: Bollati Boringhieri, 2022).
- Gümüşay K. 2020. *Sprache und Sein*. München: Carl Hanser Verlag (trad. it. di L. Azzone, *Lingua e essere*, Roma: Fandango, 2021).
- Han B-C. 2023. *Die Krise der Narration*. Berlin: Matthes & Seitz (trad. it. di A. Canzonieri, *La crisi della narrazione*. Torino: Einaudi, 2024).
- hooks b. 1991. *Choosing the Margin as a Space of Radical Openness*. In *Yearning: race, gender and cultural politics*. London: Turnaround (trad. it. di M. Nadotti, *Elogio del margine*, Milano: Feltrinelli, 1998).
- Kafka F. 1931. *Der Bau* in Id. *Beim Bau der chinesischen Mauer. Ungedruckte Erzählungen und Prosa aus dem Nachlaß*. Berlin: Gustav Kiepenheuer (trad. it. di G. Raio, *La tana* in Id. *Tutti i romanzi, i racconti, pensieri, aforismi*. Roma: Newton Compton, 2010. 762-781).
- Leroi-Gourhan A. 1964. *Le geste et la parole. Technique et langage*. Paris: Albin Michel (trad. it. di F. Zannino, *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio*, vol. I, Torino: Einaudi, 1977).
- Malouf A. 1998. *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset & Fasquelle (trad. it. di F. Ascari, *L'identità*, Milano: Bompiani, 1999).
- Hobbs A. 2014. *A Chosen Exile. A History of Racial Passing in American Life*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Hobsbawm E. J., Ranger T. (Eds.). 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff R. T. 2000. *The Language War*. Berkeley: University of California Press.
- Membre A. 2016. *Politiques de l'inimitié*. Paris: La Découverte (trad. it. di G. Lagomarsino, *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*. Bari-Roma: Laterza, 2019).
- Nadotti M. 1998. *Introduzione*. In hooks, b. 1991. *Choosing the Margin as a Space of Radical Openness*. In *Yearning: race, gender and cultural politics*. London: Turnaround (trad. it. di M. Nadotti, *Elogio del margine*, Milano: Feltrinelli, 1998).
- Nietzsche F. 1879-1881. *Posthumous Fragments*. In Id. *Werke. Kritische Gesamtausgabe*. Berlin/New York: de Gruyter. 1967- (trad. it. di M. Monti-

- nari, *Frammenti postumi 1879-1881*. In Id. *Opere*, vol. V, tomo I, Milano: Adelphi, 1964).
- Remotti F. 2001. *Contro l'identità*. Bari-Roma: Laterza.
- Id. 2017. *L'ossessione identitaria*. Bari-Roma: Laterza.
- Ricoeur P. 1975. *La métaphore vive*. Paris: Seuil (trad. it. di G. Grampa, *La metafora viva*, Milano: Jaca Book, 1981).
- Rosen M. 2012. *Dignity. Its History and Meaning*. Harvard: Harvard University Press (trad. it. di F. Rende, *Dignità. Storia e significato*, Torino: Codice, 2013 pdf-ebook).
- Said E. W. 1984. *Reflections on Exile*. London: Granta (trad. it. di M. Guareschi e F. Rahola, *Riflessioni sull'esilio. Riflessioni, letture e altri saggi*, Milano: Feltrinelli, 2008).
- Weil S. 1940-1941. L'Iliade ou le poème de la force. *Les Cahiers du Sud* Marseille. 230-231 (trad. it. di F. Rubini, *L'Iliade o il poema della forza*, Trieste: Asterios, 2012).
- Zambrano M. 1995. *Las palabras del regreso*. Salamanca: Amarù (trad. it. di E. Laurenzi, *Le parole del ritorno*. Troina: Città Aperta, 2003).