

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



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



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 sito <https://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
<i>Lavinia Bianchi e Giorgio Crescenza</i>	

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
<i>Massimiliano Fiorucci</i>	
2. Verso una pedagogia trauma informed contro la violenza	26
<i>Maria Grazia Riva</i>	
3. Resistenza all'odio e cultura della pace	35
<i>Milena Santerini</i>	
4. A culture of sustainability and the pedagogy of interdependence: educating for democracy through the sustainability of life	42
<i>Rocío Valderrama Hernández</i>	
5. Insegnare è un atto politico	50
<i>MCE - Gruppo Territoriale di Roma</i>	
6. Grammatiche di Sumūd nel necro-mare: prospettive decoloniali per una pedagogia della resistenza e della memoria	53
<i>Lavinia Bianchi</i>	
7. La forza fragile dell'educazione. Custodire l'umano nelle società dell'odio	59
<i>Giorgio Crescenza</i>	

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

1.	Parole che resistono. Educare alla parola come pratica pedagogica di resistenza <i>Veronica Riccardi</i>	69
2.	Dal “noi” democratico al “noi” tecnocratico. Immaginari sociotecnici e governance dell’odio nel postdigitale <i>Stefano Pasta</i>	74
3.	Pedagogie immersive e linguaggi espressivi: pratiche creative, verbali e non verbali. Per un’educazione inclusiva contro esclusione e disumanizzazione <i>Raffaella Aniello, Donatella Natalini</i>	81
4.	Youth and hate speech: perceptions, attitudes and action <i>Miguel-Ángel Ballesteros-Moscós, Ana Gómez-Márquez, María García-González</i>	87
5.	Libertà presunte: questioni pedagogiche nella società post-alfabetizzata <i>Enrico Bocciolesi</i>	93
6.	Banksy. La dimensione interculturale dell’arte pubblica <i>Alessandra Casalbore</i>	66
7.	Nominare per contrastare: un’esperienza didattica di problematizzazione del linguaggio d’odio e delle sue radici culturali <i>Barbara Centrone</i>	104
8.	Per una Cartografia della scena discorsiva: discorsi d’odio, interpellazione ideologica e supervisione pedagogica <i>Alessandro D’Antone</i>	112
9.	Vittima o minaccia? Rappresentazione, discorsi d’odio e immagine pubblica della “donna migrante” <i>Camilla Gastaldi</i>	119
10.	Discorsi d’odio e narrazioni tossiche nei social media. Un’indagine tramite focus group con adolescenti <i>Giuseppe Li Rosi</i>	126
11.	Aprire le capsule della memoria <i>Daniele Longobardi</i>	131
12.	Oltre la doppia assenza: il laboratorio di italiano come spazio terzo di negoziazione identitaria e resilienza <i>Chiara Marucci</i>	136

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
	<i>Maria Miraglia</i>	
14.	Discorsi d'odio e vulnerabilità invisibili nei contesti educativi: l'esperienza dei minori adottati	147
	<i>Angela Muschitiello</i>	
15.	Il 'maschilismo orecchiabile': quando la musica diviene veicolo di violenza	153
	<i>Angelica Padalino</i>	
16.	Dalle narrazioni d'odio alle pratiche di cura. Memoria e resistenza educativa nell'esperienza delle donne rwandesi sopravvissute al genocidio	161
	<i>Rosella Persi</i>	

Parte III

Generi, identità e corpi tra educazione e diritti

1.	Le parole per dirlo. Alcuni lemmi per gli studi sulle maschilità	169
	<i>Giuseppe Burgio</i>	
2.	Educare oltre la norma. Posizionamento, corpi e pratiche di resistenza	175
	<i>Lisa Stillo</i>	
3.	Le donne, i femminismi e l'utopia di una trasformazione incompiuta tra patriarcato e post-patriarcato	181
	<i>Rossella Marzullo</i>	
4.	Il dovere di essere perbene. Riflessioni sulla resistenza delle donne	186
	<i>Nunzia D'Antuono</i>	
5.	Attraversare la soglia per creolizzare il confine. Arte e corporeità come atto politico trasformativo	192
	<i>Fernando Battista</i>	
6.	Riconoscere per resistere: educare alle relazioni intime nella prevenzione della violenza di genere	198
	<i>Martina Bianchi</i>	
7.	Epistemologie transfemministe e queer e contronarrazioni dai margini per contrastare l'ingiustizia epistemica	203
	<i>Chiara Borelli</i>	

8.	Educare alla complessità a partire dalle questioni di genere <i>Sara Bortolati</i>	209
9.	Talking Back. La Parola come pratica politica e pedagogica <i>Aurora Bulgarelli</i>	215
10.	Manosfera, intelligenza artificiale e corpi femminili. La scuola come spazio di resistenza educativa <i>Chiara Carletti</i>	221
11.	Diritti dell'infanzia, generi e sessualità: traiettorie pedagogiche e queer a partire da una ricerca qualitativa <i>Simone Colli Vignarelli</i>	227
12.	Bullismo femminile e rappresentazioni delle femminilità: un'analisi visuale tra immaginari, pratiche e gerarchie simboliche <i>Stella Rita Emmanuele</i>	233
13.	Corpi divergenti per un'inclusività radicale. Donne, disabilità, formazione <i>Rosa Gallelli</i>	239
14.	Corpi femminili tra visibilità digitale e pratiche di resistenza educativa <i>Valentina Guerrini</i>	247
15.	Stigma pronatalista e non-maternità: prospettive pedagogiche critiche sulle narrazioni childfree e childless <i>Gaetana Tiziana Iannone</i>	253
16.	La genialità negata: discriminazioni di genere tra pagine letterarie e riscontri empirici <i>Marco Leggieri</i>	259
17.	Maschilità recluse. Adolescenza, omosocialità e pedagogie della resistenza negli Istituti Penali per i Minorenni <i>Maria Rita Mancaniello, Raimondo Di Grigoli</i>	264
18.	Decolonizar el currículo: la categoría de cuerpo-territorio como perspectiva pedagógica feminista en la educación superior latinoamericana <i>Daniela Paz Vargas Castillo</i>	270
19.	Riflessioni pedagogiche sull'“Omocausto”. Quale ruolo per la memoria? <i>Lorenzo Zaffram</i>	275

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

1.	Ripensare pedagogicamente relazione ed empatia a partire dalla radicalità della Cura <i>Cristina Palmieri</i>	283
2.	Educare all'amore nella complessità: una pratica di libertà e trasformazione <i>Francesca Dello Preite</i>	289
3.	Corpo migrante e spazio-soglia: una riflessione pedagogica sul riconoscimento <i>Fabio Alba</i>	296
4.	La cura come pratica collettiva. Promuovere l'empatia all'interno del gruppo professionale docente <i>Pasquale Gallo</i>	302
5.	Per una pedagogia della resistenza / r-esistenza <i>Dimitris Argiropoulos</i>	307
6.	Pedagogía de la empatía en educación superior <i>Macarena Astudillo-Vásquez</i>	313
7.	Cura, lavoro e dignità: una lettura pedagogica delle relazioni nei contesti professionali <i>Gennaro Balzano</i>	318
8.	Pedagogie della resistenza relazionale: educare all'empatia contro odio ed esclusione <i>Vito Balzano</i>	324
9.	Cura come relazione: pratiche pedagogiche tra ascolto, empatia e trasformazione <i>Tiziana Chiappelli, Sabina Leoncini</i>	329
10.	Dialogo e corresponsabilità per costruire la fraternità nel percorso educativo dei ragazzi/e scout di 16-20/21 anni <i>Paola Dal Toso</i>	335
11.	Educazione come resistenza: pedagogia della cura e relazioni interspecie <i>Giulia Donatelli</i>	340
12.	Decostruire il fascista che noi stessi siamo: per una cura educativa del divenire minoritario <i>Alessandro Ferrante</i>	345

13.	La Scuola come luogo della cura. Educare alla nonviolenza <i>Vanda Fontana</i>	351
14.	Il ruolo educativo: strutturare il clima etico della sezione per promuovere relazioni significative <i>Marco Iori</i>	357
15.	Dal vulnus al comune: per una pedagogia della cura e dell'alleanza <i>Paola Martino</i>	362
16.	Il dialogo come struttura ontologica della resistenza nel pensiero di Edda Ducci <i>Giulia Melchiorri</i>	367
17.	Educare ad educare <i>Tiziana Migliaccio</i>	372
18.	Educazione emotiva come pratica di resistenza: laboratorio scolastico di mediazione dei conflitti <i>Debora Tringali, Fabio Carlo Ferrari</i>	379
19.	Rowing Companions, Bumblebees, and Other Unintentional Resisters. Care as Resistance in Intercultural Peer Education Practices <i>Matteo Umbro</i>	385
20.	Ripensare la formazione docente in chiave antifragile <i>Chiara Urbani</i>	390
21.	Educazione critica e Bildung politica: snodi teorici e proposte pratiche <i>Elisabetta Villano</i>	395

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 <i>Fabio Bocci, Virginia Benedetti, Martina De Castro, Leonardo Tantari</i>	403
2.	Autodeterminazione e uguaglianza di genere: il potenziale contributo di un'educazione montessoriana <i>Stefano Scippo</i>	410
3.	Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza de segundas lenguas <i>Criseida Barrios Arias</i>	415

4.	Dal paradigma monolingue al plurilinguismo in classe: pratiche di autobiografia linguistica in ambito migratorio <i>Cecilia Bartoli</i>	421
5.	Formare i docenti alla didattica cooperativa per favorire lo sviluppo di un'intelligenza collettiva <i>Rosaria Capobianco</i>	428
6.	Emerging paths for inclusive education through artificial intelligence and immersive reality <i>Carmen Cutillas</i>	434
7.	Dare parola all'esperienza: la scrittura autoriflessiva come pratica di resistenza alle epistemologie "escludenti" nella formazione dei docenti specializzati <i>Andreina Orlando, Barbara De Angelis</i>	440
8.	CuriAMO le Arti: educare alla bellezza per una cittadinanza critica <i>Philipp Botes</i>	446
9.	Didattiche inclusive come pratiche di giustizia: strumenti, metodologie e reti educative territoriali nella formazione degli insegnanti <i>Caterina Fabrucci</i>	451
10.	Lettura ad alta voce, comunità e riflessività docente in una scuola secondaria di primo grado. Un'esperienza in un contesto rurale <i>Elisabetta Faraoni, Chiara Pastore</i>	456
11.	Teatro e cittadinanza critica: laboratorio inclusivo per la prevenzione della violenza di genere <i>Lucia De Marco, Giovanna Fontana</i>	461
12.	L'intervento istituzionalista come dispositivo didattico contro bullismo, hate speech e violenza omo-lesbo-bi-transfobica <i>Carla Gueli</i>	466
13.	L'inclusione: tra pratiche innovative e resistenza al cambiamento <i>Lucia Lolli</i>	471
14.	Social Sustainability and Teacher Agency in Response to Generative Artificial Intelligence in Education <i>Rosabel Martinez-Roig</i>	477
15.	Representaciones de la discapacidad en el currículum de Historia de 4.º año: aportes para una pedagogía inclusive <i>Carolina Melita, Antonela Prezio</i>	482

16.	Oltre la retorica. La didattica inclusiva come atto di resistenza alle barriere <i>Mirca Montanari</i>	489
17.	Robótica social al servicio de la inclusión educativa: una revisión crítica de la literatura <i>Verónica Onrubia-Martínez</i>	494
18.	L'attenzione alla cura: il valore della/alla compartecipazione <i>Milena Pomponi, Maria Vittoria Battaglia</i>	500
19.	Attivismo crip come pedagogia della resistenza: pratiche di coscientizzazione e critica delle normatività abiliste nell'educazione contemporanea <i>Sofia Righetti Nottegar</i>	506
20.	Algoritmi di resistenza: il prompting critico contro l'esclusione digitale <i>Patrizia Sibi</i>	511
21.	Iste Cagossi, the partisan schoolteacher: A struggle for the educational memory of disability <i>Luca Silvestri</i>	517
22.	Il progetto Bandagricola e il metodo dei Tre Cerchi come modelli di pedagogia inclusiva, trasformativa e di resistenza nei contesti scolastici <i>Soheila Soflai Sohee</i>	523
23.	Curriculum y prácticas docentes: una lectura decolonial de la educación intercultural y de género <i>Lavinia Pia Vaccaro</i>	530
24.	La resistenza pedagogica all'esclusione. Credenze di autoefficacia inclusiva nei futuri docenti di sostegno <i>Mariagrazia Verbicaro, Angela Lombardo Pontillo, Patrizia Oliva</i>	535
25.	Prácticas performativas de resistencia pedagógica: laboratorio para maestros y maestras en formación <i>Donatella Visceglia, Soledad Fernández Inglés, Amalia Rizzo</i>	543

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 riteritorializza o ci si lascia riteritorializzare 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 divenire-ebreo (di certo, uno Stato non è sufficiente). Ma, se è così, il divenire-ebreo riguarda necessariamente il non-ebreo come l’ebreo, e così via. Il divenire-donna riguarda necessariamente gli uomini così come le donne. [...]. Il divenire-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.