

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA  
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA  
APPLICATA**

**CORSO DI LAUREA IN  
Pedagogia**

**TESI**

**L'educazione tra oppressione ed emancipazione nel pensiero pedagogico di Bell  
Hooks e Paulo Freire**

**Relatore:**

**Prof. Giacomo Gambaro**

**Laureanda:**

**Laura Tagliaferro**

**Matricola 2045766**

Anno accademico 2023/2024

# Indice

<b>INTRODUZIONE</b> .....	3
<b>1. Pedagogia ed oppressione: modello negativo</b> .....	12
<b>1.1 La vita e l'esperienza di bell hooks come premessa della sua proposta pedagogica</b> .....	12
<b>1.2 Il problema del silenzio e della mancanza di voce: l'aula convenzionale come classe passiva e statica</b> .....	15
<b>1.3 Pratica educativa tradizionale: programmi e pratiche</b> .....	17
<b>1.4 Il pericolo della "mente obiettiva"</b> .....	19
<b>1.5 La divisione "mente-corpo"</b> .....	20
<b>1.6 Razzismo, materialismo e militarismo per il mantenimento del dominio</b> .....	22
<b>1.7 Il legame tra lingua e dominio: sui "valori borghesi" in aula e sulla condizione dell'"intruso" dei gruppi marginalizzati</b> .....	23
<b>1.8 Bell hooks e Freire</b> .....	27
<b>2. Il modello della pedagogia dell'oppresso di Freire: l'"educazione depositaria"</b> .....	29
<b>2.1 Umanizzazione e disumanizzazione</b> .....	30
<b>2.2 La contrapposizione oppressi-oppressori e la situazione concreta</b> .....	31
<b>2.3 Educazione depositaria: alienazione e immersione</b> .....	35
<b>2.4 L'"anti-dialogo"</b> .....	36
<b>3. Pedagogia ed emancipazione: modello positivo</b> .....	38
<b>3.1. Il femminismo</b> .....	38
<b>3.2 La disuguaglianza di genere</b> .....	39
<b>3.3. La femminilità artistica e immaginaria: donne nere e bianche</b> .....	41
<b>3.4. La rivoluzione femminista</b> .....	44
<b>4. I concetti principali di un'educazione emancipativa per bell hooks</b> .....	47
<b>4.1. L'importanza della "voce": l'ascolto attivo e la classe come spazio dinamico</b> .....	47
<b>4.2. L'apprendimento come "guarigione"</b> .....	52
<b>4.3. L'obiettivo della creazione di una comunità di apprendimento</b> .....	53
<b>4.4. Pedagogia impegnata</b> .....	56
<b>4.5. Insegnamento ed "Eros"</b> .....	61
<b>4.6. Spiritualità: dalla sofferenza alla connessione</b> .....	63
<b>4.7. L'importanza dell'umorismo in classe</b> .....	66
<b>4.8. Benessere emotivo</b> .....	67
<b>4.9. Educazione democratica</b> .....	69
<b>4.10. Saggezza pratica</b> .....	72
<b>5. Il modello della pedagogia dell'oppresso di Freire: l'educazione problematizzante</b> .....	73

<b>5.1. Il superamento della contraddizione nel rapporto educatore-educando per un'educazione in comunione: umanizzazione ed emersione .....</b>	<b>75</b>
<b>5.2. Il pensare e l'agire.....</b>	<b>77</b>
<b>5.3. Il dialogo e la coscientizzazione per la liberazione.....</b>	<b>78</b>
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>81</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>88</b>

## INTRODUZIONE

Il presente elaborato si divide in due parti, finalizzate ad esaminare un modello negativo di educazione ed uno positivo, sulla base delle visioni di due pensatori il cui contributo ci è parso fondamentale: bell hooks (1952-2021) e Paulo Freire (1921-1997).

Innanzitutto, è fondamentale fare una puntualizzazione sul nome dell'autrice.

Gloria Jean Watkins acquisisce lo pseudonimo di “bell hooks” negli anni '70, recuperando il nome dalla madre e il cognome dalla nonna materna. La sua scrittura, con le lettere minuscole, è stata una scelta volontaria da parte della pensatrice per sottolineare una serie di motivazioni, come le seguenti: il dare vita ad una soggettività inedita; evidenziare un nuovo sé femminista, che facesse parte di un *continuum* femminile che voleva vedere un riscatto rispetto alla condizione di passività avuta finora, ponendolo all'interno di una pratica politica collettiva; sfidare l'asse maschile dei nomi che ha negato individualità a quello femminile.

Nella prima parte, composta da due capitoli, viene presentata una visione negativa dell'educazione sulla base del punto di vista dei due autori principali dei quali viene analizzato il pensiero: bell hooks e Paulo Freire (1921-1997).

Innanzitutto, si descrive la vita di bell hooks e i motivi che l'hanno spinta nello studio e nella scrittura dei suoi testi. Infatti, in quanto donna, nera e femminista ha dovuto lottare per i suoi diritti e per quelli di tutte le persone nere che, come lei, volevano giungere all'uguaglianza, alla giustizia sociale e alla democrazia.

Vengono introdotti i principali ambiti di interesse di bell hooks: il femminismo, il contrasto al sessismo e al razzismo. In quanto donna nera ha dovuto subire le dinamiche del patriarcato suprematista bianco, che relegava le persone nere, ma anche e soprattutto le donne, in una condizione di inferiorità. A partire da ciò, dagli anni '60 e '70, veniva intrapreso il tentativo di promuovere un cambiamento grazie alla lotta contro il razzismo per i diritti civili, che stava aiutando nel processo verso il superamento delle vecchie gerarchie di genere, classe e razza; anche se c'era sempre chi competeva per evitare che questo avvenisse e per mantenere, invece, lo *status quo*.

Durante la sua formazione, nelle scuole segregate del Kentucky, bell hooks è stata accompagnata da docenti afroamericane interessate al fatto che gli studenti (persone perlopiù nere) acquisissero un'istruzione che permettesse loro di raggiungere gli obiettivi di uguaglianza, e che si considerasse il sapere di estrema importanza per tutti, così come il significato del concetto di umanità.

Secondo bell hooks era, infatti, possibile superare il pregiudizio secondo cui le persone nere non fossero in grado di pensare e di accrescersi culturalmente allo stesso livello di quelle bianche, ma per farlo c'era bisogno di impegno nel contrapporsi a tale stigma e all'immaginario razzista ad esso sotteso.

L'autrice ha imparato che l'istruzione è la strada più sicura che conduce alla libertà e, in questo, l'insegnante ha il ruolo di guida. L'obiettivo è quello di dimostrare come la diversità possa essere un punto di forza, nonostante le problematiche derivanti che possono emergere. Per far questo è però fondamentale fornire alle persone delle prospettive imparziali adeguate, con l'obiettivo di sviluppare una consapevolezza rispetto ai suoi esiti, riconoscendo, inoltre, l'importanza di trovare delle modalità di conoscenza capaci di consolidare un'educazione come *pratica di libertà*.

Viene poi affrontata la problematica delle “voci” non ascoltate degli studenti, all'interno delle pratiche educative tradizionali.

Infatti, l'istruzione pubblica è stata spesso utilizzata come mezzo di consolidamento dei valori dominanti della società basati sul conservatorismo, anche a livello di insegnamento.

La sfida è stata storicamente lanciata, a tal proposito, con la nascita dei *Black Studies*, che hanno sottoposto ad una critica radicale il suprematismo bianco mettendo in discussione i tradizionali preconcetti che venivano promossi, e con l'affermarsi dei *Women's Studies* di ispirazione femminista, che hanno ingaggiato la lotta contro i pregiudizi di genere in vista di una maggior inclusione delle donne. Dalla consapevolezza maturata grazie a questi cambiamenti comincia una “decolonizzazione” delle modalità del conoscere che fino a quel momento erano state seguite.

Venendo al pensiero pedagogico di bell hooks, esso prende le mosse dalla convinzione che nell'aula convenzionale si segue la “pedagogia della competizione”, dove la libertà di parola e il diritto al dissenso vengono minacciati dalla cultura dominante.

Un'educazione progressista e libertaria è stata inficiata anche dai *media* che trasmettevano l'idea secondo la quale pensare in modo alternativo fosse pericoloso ed escludente dalla società. In questo senso è rilevante anche il vissuto della pensatrice, la sua esperienza, da una parte, nella scuola per persone nere durante la segregazione e, dall'altra, all'università, composta principalmente da persone bianche.

Bell hooks afferma in proposito che quando le discussioni non diventano dialogo e i discorsi vengono affrontati secondo una modalità basata sullo scontro, l'esito è quello di una chiusura della mente, invece che di apertura della stessa; per favorire quest'ultima, bell hooks promuove i racconti personali che ciascuno può fare nel contesto della classe.

Rispetto al tema appena citato, l'elaborato prende in considerazione il rapporto tra bell hooks ed un suo collega e amico, i quali sostengono che, nel loro mestiere di insegnanti, l'obiettivo dovrebbe essere quello di “lavorare con le persone” e non solo di impartire informazioni da imparare, nella consapevolezza che per fare ciò è necessario ricordarsi non solo della mente, ma anche del corpo che è “presente”.

Viene ribadito lo scopo di bell hooks di lottare contro il razzismo e il sessismo in modo tale da sradicarli, ciò necessita però di comprendere quali “valori” la cultura promuove, se rivolti al dominio o alla libertà. Si evidenzia che in molte occasioni l'educazione tradizionale manifesta una propensione verso il mantenimento delle gerarchie, che vengono ritenute come qualcosa di “naturale”.

In proposito, è necessario che avvenga una “rivoluzione dei valori” e che razzismo, materialismo e militarismo cessino di esistere, tramite il passaggio da una società indirizzata verso le “cose” ad una orientata verso le “persone”, per vivere in maniera diversa.

A questo discorso si aggiunge il tema del linguaggio, che può risultare spesso connesso al dominio ed alla sua perpetuazione. Infatti, gli oppressori spesso hanno usato la lingua comune utilizzata nelle istituzioni, nel caso di bell hooks l’“inglese standard”, come strumento per appoggiare l'umiliazione e la colonizzazione dei gruppi marginalizzati. Tuttavia, così come la lingua può essere al servizio dei rapporti di forza dominanti, allo stesso modo può anche essere concepita come uno “spazio di resistenza”.

Una parte importante dell'elaborato è quella dedicata a porre a tema l'influenza che il pensiero di Paulo Freire ha avuto su bell hooks nella sua ricerca di investire su una pedagogia progressista, che non aveva ritrovato durante il suo percorso di studi. Grazie a Freire ella ha potuto scoprire

l'importanza della comprensione dei limiti che caratterizzavano la tipologia di educazione che, nel contesto scolastico, stava ricevendo e l'occasione di scoprire strategie alternative da applicare nel proprio insegnamento e apprendimento.

Freire è stato significativo per la lotta contro la colonizzazione intrapresa da bell hooks e per la sua idea di “coscientizzazione” che ne è collegata, in quanto va intesa come processo legato sempre a delle “pratiche significative” in vista di una liberazione per la trasformazione; questo significa pensare in maniera critica a sé stessi, considerando la propria identità in rapporto alla propria posizione politica.

L'influenza di Freire riguarda, inoltre, anche la rilevanza dell'alfabetizzazione in un momento in cui, per le persone nere sottomesse al lavoro agricolo, nella segregazione razziale in cui bell hooks è cresciuta, non era possibile, ella mostra l'insoddisfazione rispetto all'insegnamento ricevuto all'interno di un ambiente composto principalmente da persone bianche.

Fondamentale è una frase del pensatore che bell hooks prende come riferimento: “non possiamo iniziare la lotta come oggetti e diventare soggetti in un secondo tempo”, da qui, parte la sua “lotta interiore” per comprenderne il senso in maniera autentica ed il cambiamento del suo stesso pensiero. Bell hooks fa emergere anche degli aspetti critici che ritrova nell'autore, ma li giustifica considerandoli nel contesto e nelle circostanze della sua epoca; ella si mostra in grado, proprio grazie al pensiero femminista, di attuare una critica costruttiva del lavoro del pensatore, le cui opere, nonostante il sessismo presente, mantengono lo stesso un tratto liberatorio.

L'impronta che l'autore riesce a dare è fondamentale in quanto, inizialmente, il “movimento femminista” non era un luogo che accoglieva facilmente le sfide proposte dalle donne nere, quindi, non veniva data la stessa rilevanza a tutte le soggettività facenti parte di esso. Tuttavia, l'intento era di incoraggiare la decolonizzazione e la trasformazione della società, quindi, bell hooks considera tali scritti per dare importanza alla prospettiva delle donne nere e per fornire un'ottica diversa nel suo lavoro.

Ci si sofferma ancora sull'autore Freire che risulta nuovamente fondamentale in quanto promuove: un metodo formativo per l'“alfabetizzazione degli adulti” per dar loro modo di partecipare ai “diritti politici”, una pedagogia basata sul dialogo che implica il “metodo della coscientizzazione”, il collegamento esistente tra educazione e politica, l'apprendimento come “problematizzante” e non come “depositario”, e la libertà da intendere sempre in quanto pratica educativa, secondo la “pedagogia progressista”.

In questa visione negativa che viene descritta nel suo pensiero, egli ritiene che esista il “problema dell'umanizzazione” di cui gli uomini si rendono conto, in quanto ne hanno coscienza. Spesso è stata attuata, al contrario, la disumanizzazione, la quale deriva da dinamiche di dominio che dovrebbero essere affrontate, perché è necessario riconoscere che solamente l'umanizzazione costituisce una “vocazione” per l'uomo, anche se entrambe sono possibili nell'esistenza.

Vengono posti, quindi, in confronto “l'essere di più” con “l'essere di meno” che possono caratterizzare la vita umana, e la contrapposizione tra gli oppressori, che attuano il dominio imponendosi con forza sugli altri, e gli oppressi, che tentano di attuare una lotta, tramite la generosità e l'amore, che conduca alla libertà, non solo sé stessi ma anche gli altri.

Freire parte dalla problematica di cercare di comprendere in che modo gli oppressi possano aiutare nell'elaborazione di una pedagogia per la propria liberazione, trovandosi in una situazione di dualismo per il quale danno alloggio agli oppressori all'interno di loro stessi, ma non ne sono coscienti. Il rapporto tra le parti è disumanizzante, ma c'è il rischio che gli oppressi, abituati alla condizione di oppressione in cui si trovano, diventino oppressori loro stessi, perché questo è ciò che conoscono e

che credono voglia dire essere “umani”. La causa di tutto ciò risiede nel fatto che essi vivono in una modalità di “aderenza all'oppressore”, che li porta a non essere capaci di vedere in maniera separata da loro stessi coloro che li opprimono. Manca la “coscienza di sé” come persone e in quanto “classe oppressa”, ma si sottolinea che, la stessa, manca anche dalla parte degli oppressori. Oltre a questo, si verifica, negli oppressi, il timore per la libertà che li porta ad assumere la posizione di oppressori, oppure una condizione di passività rispetto alla subordinazione. Finché questa paura sarà presente la “situazione concreta” rimane quella di oppressione invece che di liberazione, che si può installare solo quando la contraddizione oppressi-oppressori viene superata, grazie ad una presa di coscienza di tutto questo. La difficoltà di tutto il processo riguarda il meccanismo che porta l'uomo ad uno stato di “immersione” nella realtà, che non lo fa rendere conto dello stato di oppressione; per questo è necessario partire da una “razionalizzazione”.

L'autore ritiene fondamentale instaurare un dialogo con le masse in modo da comprenderne le azioni, perché l'obiettivo della “pedagogia dell'oppresso” è proprio quello che essa diventi una “pedagogia degli uomini” che parte dalla ricerca della libertà e in questo processo sono presenti due fasi. All'interno di questo andamento si tratta, quindi, il “rapporto di violenza” che si stabilisce nella situazione, che viene affrontata in maniera diversa dalle due parti.

Per favorire il cambiamento, Freire ritiene necessaria una rivoluzione che parta dagli oppressi, con lo scopo di far scomparire gli oppressori, perché tutti hanno il “diritto di essere”.

In ultimo, Freire descrivendo un'educazione di tipo “depositario” che porta i soggetti in una situazione di alienazione e di immersione, sostiene e dimostra l'importanza di superare le metodologie che la deformano, perché esse non promuovono la conoscenza come una continua ricerca, ma come qualcosa di già determinato.

L'educazione depositaria è caratterizzata da delle contraddizioni che pongono, infatti, educatori ed educandi su due piani diversi, corrispettivamente uno attivo e l'altro passivo. Gli educandi sono soggetti ad una dominazione che non permette loro di crescere, si tratta, infatti, di una modalità educativa che non promuove la vita, ma la morte, e non permette la comunicazione. Di conseguenza, Freire riflette sul dialogo che egli reputa fondamentale per i temi che prende in considerazione.

Egli afferma che quest'ultimo è composto da “azione” e “riflessione”, due elementi che creano la “prassi”, e descrive anche degli aspetti negativi derivanti da questo, riguardanti il rischio di un “anti-dialogo”, che proviene dalla dominazione di alcuni uomini su altri.

Nella seconda parte, composta da tre capitoli, vengono affrontati i temi secondo una prospettiva positiva e speranzosa dell'educazione e dell'esistenza, in particolare, dai punti di vista dei due autori considerati.

Vengono trattati la “ricerca femminista” e la rivoluzione che ha prodotto, la disuguaglianza di genere e il razzismo, in vista di un cambiamento possibile.

Bell hooks, in base alla sua esperienza, afferma che inizialmente, era presente molto scetticismo tra i corsi che parlavano nello specifico delle “donne nere” in quanto non veniva compresa l'importanza del “pensiero femminista” rispetto a tali discorsi.

Bell hooks si è sentita da sempre coinvolta nella “lotta di liberazione nera” in quanto docente impegnata nella teoria e nell'attivismo femminista; per questo, voleva ridefinire la “teoria politica del movimento” e ripensare le tematiche di genere, in modo da contrastare il sessismo e procedere in favore della lotta di liberazione nera. Tuttavia, l'impegno nel femminismo e in quest'ultima lotta richiede anche il saper dare delle risposte rilevanti a domande complesse e delicate, trovando delle modalità adeguate da permetterne la comprensione.

Ci si è concentrati sulla convinzione di bell hooks, secondo la quale il problema principale risiede nel fatto che, nonostante il riconoscimento della questione della diversità, le aule attuali non sono ancora abbastanza caratterizzate dalla presenza di persone nere, quindi, non viene compresa del tutto la necessaria modifica del modo di pensare, parlare e osservare delle studiose femministe, quando sono di fronte ad un uditorio diversificato.

Bell hooks realizza inoltre che, quando gli studiosi trattavano “dell'esperienza nera”, si riferivano sempre a quella dei “maschi neri”, e che, quando si faceva riferimento alle “donne”, si pensava sempre e soltanto a quelle “bianche”, universalizzando così la condizione di queste ultime, come se essa potesse comprendere ogni esperienza femminile. Così, quando si trattava di “persone nere”, il riferimento riguardava “l'esperienza degli uomini neri”. Volendo dimostrare l'erronea visione di tutto questo, l'autrice parte dalla ricerca della negazione dei modi in cui i pregiudizi sessisti e razzisti condizionano le ricerche riguardanti l'esperienza nera e quella femminile. Si cerca, quindi, tramite l'impegno, di modificare in maniera significativa l'esistenza delle donne nere intensificando anche il loro impegno per l'educazione della coscienza critica, provando non solo a decostruire il concetto di “donna” ma anche a dar senso a quello della “razza”.

Si descrive, a questo punto, la femminilità delle donne a livello artistico e immaginario.

In particolare, viene presentata una rilettura di *Elogio del margine* (2020), scritto da bell hooks, partendo dalla domanda: “sono vittima di razzismo o di sessismo?”, analizzando la tendenza a rappresentare la “femminilità nera” sempre dalla prospettiva delle persone bianche (è, questo, il significato della cosiddetta “norma bianca”).

Vengono, successivamente, descritti i due principali stereotipi provenienti dal patriarcato bianco con i quali viene tratteggiata la “sessualità femminile nera”. Viene presa come esempio un'arte, nata negli Stati Uniti, chiamata *Black Arts Movement* che inizia ad essere un punto di riferimento del canone estetico, ponendosi necessariamente in contrasto totale con quello della cultura bianca dell'occidente, considerando l'auto-rappresentazione come un mezzo importante per far arrivare la raffigurazione anche delle persone nere.

Si tratta, in seguito, di quanto il pensiero femminista e i pregiudizi di genere abbiano dato un forte impatto all'ambito dell'istruzione e si sono scontrati con la costruzione ideologica distorta secondo la quale, per le donne, non era possibile apprendere e produrre conoscenza in modo uguale agli uomini. Uomini e donne, ancora prima dell'esistenza dei movimenti femministi, avevano già tentato di sfidare questo sistema di potere riuscendo a dimostrare che l'uguaglianza di genere poteva esistere e che le disuguaglianze non erano altro che costrutti sociali.

Importante al riguardo è stata la lotta intrapresa dalle “donne dell'accademia” del movimento femminista per essere considerate con la stessa importanza e al pari livello degli uomini, andando contro il patriarcato. Certamente, ancora oggi il sessismo non è sparito del tutto, ma si possono sottolineare gli importanti progressi che sono stati fatti grazie all'attivismo.

Un tema che viene, infine, trattato in questa parte dell'elaborato è quello dell'amore, di cui l'autrice si interessa parecchio, e la cui importanza si scopre, in particolare, per l'autorealizzazione individuale e all'interno dello stesso movimento femminista.

Si descrivono i principali temi di interesse di bell hooks, a partire dalla questione della “voce” che, in questa sezione “propositiva”, acquisisce un peso determinante.

Si presenta, in questa sede, l'importanza dei pensieri derivanti da posizionamenti diversi che possono esserci tra i soggetti, in quanto è evidente che quei momenti in cui i “confini” vengono oltrepassati sono da considerare utili per individuare delle pratiche alternative all'insegnamento tradizionale, nonostante le difficoltà che si possono incontrare nel proporre qualcosa di innovativo.



Bell hooks afferma come una pedagogia di tipo libertario possa favorire uno spazio in cui gli studenti hanno la possibilità di interrogarsi sul proprio agire, di capire quali sono i loro valori importanti e di impegnarsi per essi.

In questo senso, secondo bell hooks, è fondamentale l'inclusione dell'"esperienza personale": per parlare, in quanto docenti, del proprio vissuto e per lasciar parlare gli studenti, in modo da condividere le loro storie, perché permette di connettere queste conoscenze a quella accademica migliorandone la portata.

La questione della "voce" assume una particolare enfasi in quanto, secondo l'autrice, riguarda anche la modalità di utilizzo di tale mezzo in modo strategico, cioè di trattare, in modo libero, altre tematiche.

Un altro tema che viene sviluppato è quello dell'apprendimento in quanto "guarigione", uno dei concetti fondamentali che bell hooks ha posto al cuore del proprio pensiero pedagogico, dichiarando di averne compreso l'autentico significato nel corso della sua vita, in particolare in riferimento ai suoi momenti di "sofferenza".

Il suo obiettivo era quello di giungere ad una migliore comprensione delle cose e del mondo doloroso che sentiva dentro sé stessa; per la scomparsa di quel dolore ella ha trovato, quindi, la teoria in quanto "luogo di guarigione": la teoria nasce proprio da ciò che è concreto, dal significato dato alla quotidianità, in modo da agire criticamente nell'esistenza. Questo è ciò che per lei corrisponde alla possibilità di cambiamento offerta in prima battuta dall'esperienza del femminismo.

Un altro punto importante dell'elaborato riguarda la considerazione secondo la quale, nella società, ancora difficilmente sono presenti dei legami di amicizia e amore profondi e antirazzisti, grazie ai quali le persone nere e, in generale, chi si caratterizza come "diverso", riesca a venire accolto e incluso appieno.

Nel corso di questa parte, viene descritto il rapporto tra due autori: bell hooks ed un suo collega e amico con cui si confronta in un dialogo. Emerge che lo scopo di entrambi è quello di costruire una "comunità di apprendimento", perseguendo determinati valori e un tipo di insegnamento-apprendimento alternativi.

Si presenta il tema fondamentale della fiducia e si evidenzia un altro obiettivo che è quello di fare in modo che l'istruzione progredisca e che si realizzino le condizioni in modo che tutti possano insegnare e imparare nel migliore dei modi.

Sorge, in questa sede, la problematica dell'utilizzo del pensiero critico che non viene promosso a partire dal periodo dell'infanzia in quanto considerato pericoloso.

Si ritiene che ragionare non sia, infatti, indispensabile, laddove invece lo sarebbe l'introyettare informazioni da assumere passivamente per poi impiegarle in modo strumentale, senza venirne coinvolti e comprendere realmente il significato.

Al contrario, la "pedagogia impegnata" è una modalità d'istruzione che cerca di ristabilire negli studenti il desiderio di pensare e di autorealizzarsi interamente.

L'obiettivo di tale pedagogia è, perciò, di facilitazione del pensiero critico ed è necessario un lavoro collettivo di partecipazione per farlo, per creare un ambiente in cui si sviluppi un apprendimento profondo.

Viene presentato, inoltre, il pensiero rispetto al tema, di un monaco buddista che ha influenzato fortemente il pensiero di bell hooks. In particolare, egli mette in relazione la "pratica" con la "contemplazione" descrivendo l'insegnante come "guaritore", con gli alunni che devono sempre essere attivi e non passivi.

La “pedagogia impegnata” punta a favorire lo stare bene delle persone, nel promuovere l’autorealizzazione di tutti in vista di un’educazione come pratica di libertà. Per tutto il processo è necessario che la classe diventi un luogo piacevole in cui apprendere diventi, non solo difficile, ma divertente, uno spazio in cui si promuova un’educazione di qualità grazie all’interazione docente-alunno.

Infine, è stata presentata una ricerca il cui scopo era di controllare lo sfondo della *Scuola di combattimento Prato 8x5*, tramite un sistema “qualitativo e interdisciplinare” per favorire l’immersione completa del ricercatore nel contesto, in modo da farlo partecipare attivamente nell’ambito. L’obiettivo specifico di quest’ultima esperienza citata era di individuare dei metodi per una decostruzione degli “impliciti culturali etnocentrici e di decolonizzazione della pedagogia” valutando “l’insegnamento” in quanto qualcosa che permette di trasgredire ed emancipare, e “l’apprendimento” in quanto promotore di trasformazione. Per questo, è stata scelta la pedagogia impegnata come indirizzo teorico da cui partire e avanzare; infatti, l’indagine sostiene la necessità di porre lo studioso nel mezzo del contesto di “lotta per la giustizia sociale” in modo da valorizzare un metodo che risulti essere impegnato.

L’elaborato, inoltre, si concentra particolarmente sul tema dell’“eros”, della passione e del desiderio relativi all’apprendimento ed all’insegnamento.

L’“eros”, all’interno della classe, tende a non essere trattato, perché si dà importanza più alla mente che al corpo, tuttavia, la “pedagogia critica femminista” non crede nella divisione tra questi due termini, dal momento che non permette di considerarsi come soggetti integri in aula.

È possibile sostenere che la componente del desiderio non riguarda esclusivamente la sfera della sessualità, ma anche l’aspetto emotivo e psichico che permette di creare delle connessioni mentali positive, sia a livello di insegnamento sia a livello di apprendimento.

Bell hooks si interessa in aggiunta anche del tema della spiritualità.

L’autrice ritiene i discorsi su Dio complessi da affrontare in classe, perché possono portare a discussioni accese che limitano il dialogo o danno luogo ad un clima astioso e di contrasto. Tuttavia, non nega che la considerazione di questo argomento possa apportare delle importanti opportunità, perciò lo tiene presente dando particolare importanza alla questione della “spiritualità nella vita quotidiana” che non andrebbe mai tralasciata. Essa è da ritenere rilevante in quanto ha a che fare con l’interiorità delle persone, che può svilupparsi grazie al processo di insegnamento-apprendimento. Bell hooks fa riferimento al buddismo che le ha dato tanto rispetto a questa concettualizzazione e che le ha permesso di focalizzarsi, in particolare, sull’importanza della “concretezza” fisica del corpo di chi è presente in un contesto.

In tal senso, la spiritualità diventa un fondamento per la promozione di un insegnamento progressista, per favorire delle “connessioni” e in vista della liberazione.

Un altro tema di cui si occupa l’elaborato è quello dell’umorismo in classe.

Bell hooks ritiene in proposito che la maggioranza degli accademici e pensatori non dà particolare importanza a questo aspetto, perché viene reputato come una modalità contraria alla serietà e, quindi, non necessaria. Lei stessa nei primi anni di insegnamento ci dà poco peso, perché il suo primo pensiero era quello di sopravvivere all’interno di un ambiente in cui, ancora, per le donne, non era facile dimostrare le proprie capacità e in cui era molto presente anche il razzismo. Nel tempo ha, però, capito che scherzare e gioire, giudicando positivamente l’umorismo, è possibile e non sbagliato ed ha provato così ad introdurlo nel suo insegnamento in aula, in quanto può essere utile per creare un clima aperto e meno pesante.

In questa sede viene presentata una ricerca per studiare il rapporto tra i “profili di gestione della classe degli insegnanti della prima infanzia” e lo “stile di umorismo”, trovandone una correlazione metodologica. Emerge che esistono differenti tipi di umorismo e se ne descrivono due “stili” in particolare.

Bell hooks sostiene che il fine dell'educazione dovrebbe essere quello del raggiungimento di un benessere emotivo. Tratta la controversia di visione, esistente tra i docenti, riguardante il “pianto” in classe, anche in relazione al sessismo e razzismo, facenti parte della società. Afferma inoltre che la considerazione dell'intelligenza emotiva, in aula, dovrebbe essere valorizzata, perché permetterebbe di gestire meglio l'ambito emotivo. In aggiunta, considera l'autostima come fondamentale per tutti; la sua mancanza può portare a problematiche gravi, radicalmente dannose anche per quanto riguarda il processo educativo.

Ad esempio, per i docenti che lavorano nell'ambiente educativo l'autostima permette di sentirsi all'altezza della vita e delle sue richieste. Si evidenzia in seguito il collegamento tra il concetto di “amore” e la possibilità di far cadere il dominio, grazie all'insegnamento in vista di un cambiamento. L'ultimo tema trattato riguarda la democrazia, in vista della promozione di un ambiente educativo improntato su di essa.

Innanzitutto, si considera il problema del permanere della distinzione tra l'ambiente universitario e la vita vera. È da considerare che la maggior parte delle persone, una volta terminata la scuola dell'obbligo o l'università, smettono di studiare, perché ritengono che l'insegnamento proposto nei libri sia inutile. È possibile e importante studiare e apprendere in qualunque luogo perché questi permettono di arricchire l'esistenza nella sua globalità. Se si applicano delle “pratiche progressiste”, allora la promozione di un’“educazione democratica” può avvenire; per questo, chi educa deve accettare di insegnare al di là del contesto scolastico.

Fondamentale è, quindi, anche creare dei luoghi di apprendimento che diventino maggiormente inclusivi. In proposito, la democrazia non deve essere considerata come qualcosa di scontato e dato a priori, ma è necessario impegnarsi continuamente per sostenerla.

La tematica del “pensiero critico” è fondamentale in tutto il pensiero di bell hooks; coloro che lo attuano possono ragionare e agire in maniera autonoma, per tale motivo, chi sceglie di farlo si ritrova ad andare contro i sistemi tradizionali di istruzione, che vogliono rendere le persone passive di fronte al sapere.

Una volta tematizzato il pensiero di bell hooks, ci si è rivolti alla proposta pedagogica di Freire, che considera l'educazione in costante riferimento alla società ed alle condizioni materiali della vita degli esseri umani, soprattutto di coloro che l'autore chiama “oppressi”.

Freire ritiene che sia importante che le persone si rendano conto dell'esistenza di un “senso di libertà” vero, derivante dalla problematizzazione delle cose e dell'ambiente che essa racchiude. L'autore, quindi, considera fondamentale mettere gli esseri umani in una condizione di consapevolezza in modo da permettere di perseguire il “diritto ad essere pienamente sé stessi”, perché è qui che si evidenzia la loro “vocazione”.

Successivamente, viene presa in considerazione una ricerca sul tema della “continuità educativa”, nella quale si ricerca, in particolare, quello che può portare ad una “partecipazione e produzione di cultura” da parte dei bambini ed a capire qual è il ruolo degli insegnanti in questo. Fondamentale è considerare il fatto che l'autore tenta di realizzare un dialogo tra chi si occupa di educazione. Egli giunge ad una nuova concezione che lo ha portato a scoprire aspetti e risposte inedite; a partire da queste innovazioni si è avviato un cambiamento positivo nella ricerca, grazie all'utilizzo di una pratica

ideata dallo stesso Freire per promuovere l'“alfabetizzazione degli adulti”, ossia quella dell'utilizzo delle “parole o frasi germinatrici”, delle quali se ne presentano quattro, che mostrano delle letture possibili della ricerca.

Il pensiero di Freire propone un tipo di educazione che cerca di investire per andare verso la liberazione; per questo essa deve essere “problematizzante” perché tiene conto dell'importanza dell'intenzione, e quindi della coscienza, e si basa su un'autentica “comunicazione”.

La problematizzazione vede come scopo principale quello di superare la “contraddizione educatori-educandi”, contraddizione che attiene alla disparità di potere che ha luogo nella stessa dinamica educativa.

Tra gli educatori e gli educandi ci sono posizioni differenti, una riguardante la “dominazione” e l'altra la “liberazione”. Si descrive nuovamente, quindi, il confronto tra l'educazione depositaria e quella problematizzante e si evidenzia che, la seconda, vede l'importanza dell'elemento dialogico, da considerare fondamentale per lo scopo, perché permette di capire che nell'educazione le cose si attuano in “comunione” tra le persone.

Questa modalità educativa non inibisce, ma permette agli uomini di agire attivamente e di emergere da uno stato di alienazione, grazie al loro inserimento critico nel mondo, che consente di rivelare la realtà, che appare in quanto “processo”, partendo dall'aspetto di storicità che caratterizza le persone, che sono esseri in continuo mutamento, in vista di raggiungere la loro “umanizzazione”. Considerando il discorso del paragrafo precedente, si aggiunge che gli educatori e gli educandi cercano delle forme autentiche di pensiero e di azione, le quali ultime avvengono in modo simultaneo e sono legate tra di loro. Si sostiene l'importanza di considerare gli uomini come sempre in movimento all'interno della realtà e sempre in relazione con il mondo, che se ne rendano conto o meno.

La problematizzazione tiene conto di questo e si realizza nell'impegno che gli uomini mostrano nella percezione critica che hanno rispetto al loro divenire e alla realtà.

All'interno di questo tipo di educazione gli elementi di “azione e riflessione” trovano spazio perché permettono di raggiungere l'obiettivo della trasformazione della realtà, cosa che per un'educazione di tipo depositario non è possibile, in quanto essa sancisce una scissione tra i due termini e si basa su una parola che non è autentica.

In questo ultimo paragrafo, si sottolinea l'importanza del dialogo nella sua possibilità di far incontrare gli uomini tramite la “mediazione del mondo”, dell'esperienza condivisa della quotidianità.

La dialogicità è una necessità dell'esistenza in quanto permette di trasformare e umanizzare la realtà. In proposito, ci sono delle componenti fondamentali in mancanza delle quali nessuna forma di dialogo può realmente svilupparsi: il concetto di “amore” che corrisponde al dialogo stesso, permette di impegnarsi per la liberazione, e non è possibile in una condizione di oppressione; l'“umiltà” riguarda il fatto che è necessario, per far incontrare gli uomini, riconoscere che l'“ignoranza” appartiene a tutti e che un'“autosufficienza” assoluta non è possibile; infine, la “fede” che è rivolta agli esseri umani e alla loro capacità di azione e creazione continua.

Grazie a questi elementi il dialogo diventa un “rapporto orizzontale” in cui la “fiducia” di una parte nei confronti dell'altra può realizzarsi e, con ciò, rendere possibile un'educazione rivolta all'emancipazione di contro all'“educazione depositaria”, per natura “anti-dialogica”.

L'insegnamento fondamentale di Freire consiste nel riconoscimento del fatto che solo con il dialogo è possibile una vera educazione in cui i suoi soggetti riescano a promuovere l'educazione in quanto “pratica della libertà”.

Infine, l'elaborato descrive in che cosa consiste il “contenuto programmatico dell'educazione” che implica, come punto di inizio, il perseguimento degli interessi e dei desideri degli educandi.

Si parte dalla considerazione che la vera educazione si costruisce insieme, identificando il mondo come promotore di sfide per gli uomini, e che comprende prospettive diverse che devono basarsi sulla “situazione presente” e “concreta”, perché è necessario vedere le persone come “esseri in situazione”. L'obiettivo risulta, infatti, quello di sostenere un dialogo con il popolo rispetto ad una conciliazione della sua e della propria visione della realtà. Per far questo, è anche necessario che ci sia un allineamento tra “linguaggio e pensiero” da parte di tutti coloro che si occupano di prendere decisioni nell'educazione, per non rischiare che quest'ultima diventi depositaria e, soprattutto, per promuovere una “comunicazione efficace” che sia rivolta alla crescita di tutti e di tutte.

## **1. Pedagogia ed oppressione: modello negativo**

### **1.1 La vita e l'esperienza di bell hooks come premessa della sua proposta pedagogica**

*La marginalità è un luogo radicale di possibilità, uno spazio di resistenza. Un luogo capace di offrirci la condizione di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi. Non si tratta di una nozione mistica di marginalità. È frutto di esperienze vissute<sup>1</sup>.*

Bell hooks nasce il 25 settembre 1952 a Hopkinsville, cittadina segregata del Kentucky, nel profondo Sud rurale degli Stati Uniti.

Il suo nome è lo pseudonimo, volontariamente scritto con le iniziali minuscole, che Gloria Jean Watkins acquisisce negli anni '70, recuperando il nome dalla madre e il cognome dalla nonna materna. In quegli anni, all'interno del movimento femminista era abitudine utilizzare un pseudonimo per le donne, quindi ha scelto di utilizzarne uno in particolare per tre funzioni: «affermare con forza la valenza politica di un atto di ri-nominazione che è un gesto fondativo di una soggettività inedita; ancorare quel nuovo sé femminista, battezzato con nomi materni, a un continuum femminile che solo ora, alla luce di una pratica politica collettiva che sa dirsi tale, può riscattarsi da una silenziosa, secolare, apparente passività; sfidare il «proprietario», —e per le donne «espropriativo»— sistema dei nomi, che lungo l'asse maschile incensa non contraddittoriamente individualità e continuità, negandole entrambe lungo quello femminile»<sup>2</sup>.

Bell hooks è l'autrice di riferimento dell'intero pensiero che verrà presentato nel corso di questo testo. In quanto donna, nera e femminista ha dovuto lottare per i suoi diritti e per quelli di tutte le persone che, come lei, volevano giungere all'uguaglianza e alla giustizia sociale<sup>3</sup>.

Bell hooks negli anni '50 ha iniziato il suo percorso di formazione nelle scuole segregate del Kentucky; ha avuto la fortuna di avere delle insegnanti afroamericane che si preoccupavano davvero affinché gli alunni riuscissero ad avere una «buona istruzione» in vista dell'obiettivo ambito di uguaglianza e giustizia.

Tra gli insegnamenti importanti viene trasmesso quello di dare significato all'«umanità» prima di ogni altra cosa. In tal modo, bell hooks cresce con un'idea di scuola nella quale il “desiderio di sapere” viene alimentato e può così aumentare<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020, p.1.

<sup>2</sup> F. Bocci - M. De Castro, *La pedagogia impegnata di bell hooks: Per una visione inedita dell'inclusione come processo trasformato del pensiero e delle pratiche*, “L'integrazione scolastica e sociale”, Vol. 21, n. 1, 2022, p. 78.

<sup>3</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, Meltemi, Milano 2023, p. 25.

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 25.

Le insegnanti che ella ha incontrato in questo contesto puntavano sull'importanza e la volontà di condurre gli studenti all'università, basandosi sulle parole di Du Bois che nel 1933, rispetto all'istruzione superiore per persone nere, aveva affermato che grazie «all'esercizio del pensiero, la pianificazione, la conoscenza e l'organizzazione» queste ultime avevano tra le mani il «futuro possibile»<sup>5</sup>.

Perciò bell hooks, come altre persone nere, ha imparato che l'istruzione è la strada più sicura che conduce alla libertà e in questo l'insegnante ha il ruolo di guida<sup>6</sup>.

Come università da frequentare, bell hooks sceglie Stanford, che era principalmente composta da persone bianche con la presenza di docenti spesso razzisti e in cui anche il sessismo era molto radicato. In tal modo, ella fa esperienza di un'istruzione impartita da qualcuno che non considerava i neri (e le donne) come pienamente umani, cosa di cui prima non aveva mai fatto esperienza<sup>7</sup>.

In quegli anni, la frequentazione dell'università da parte delle persone nere era stata resa possibile per il clima di cambiamento promosso dalla lotta antirazzista per i diritti civili, che stava favorendo la conquista di uguaglianza e democrazia, anche se queste ultime venivano ostacolate dalle vecchie gerarchie di genere, classe e razza che continuavano a rimanere per lo più intatte<sup>8</sup>. Il problema principale era quello di dover conciliare due mondi distinti, ossia quello in cui i neri erano considerati uguali agli altri, e quello in cui veniva loro rimembrato che non lo erano.

Bell hooks è cresciuta con la convinzione che, nonostante il suo desiderio fosse quello di diventare scrittrice, il suo mestiere futuro sarebbe stato quello dell'insegnamento, perché l'essere professori era la cosa migliore da fare per chi ambiva a scrivere<sup>9</sup>.

Nel Sud in cui era cresciuta della segregazione razziale, le donne nere della classe operaia avevano poche opzioni: «sposarsi, lavorare come cameriere o diventare insegnanti»<sup>10</sup>, perciò questo lavoro è stato l'inizio necessario da affiancare alla scrittura<sup>11</sup>.

L'obiettivo dell'autrice è stato quello di essere un'insegnante in grado di aiutare i suoi studenti ad essere «persone consapevoli», per questo ha scelto l'educazione come *pratica della libertà* portata avanti da persone progressiste che hanno trasmesso continuamente il «potere della conoscenza». Ella riesce ad imparare ad apprezzare l'insegnamento puntando a promuovere la consapevolezza e l'autostima dei suoi educandi<sup>12</sup>. L'autrice si interessa ai diversi aspetti dell'educazione e per questo ha scritto diversi libri con l'intento di presentare la propria idea a riguardo, affermando l'importanza di una *conciliazione di teoria e pratica*.

Tuttavia, gli Stati Uniti, nonostante i progressi rispetto ai diritti civili, tendono a rimanere una società in cui la segregazione razziale rappresenta la normalità, in cui il pensiero e l'azione razzista minacciano la lotta contro la discriminazione nell'istruzione<sup>13</sup>.

Questo mondo dà spazio al pensiero razzista che vede i neri come «intellettualmente e accademicamente inferiori»<sup>14</sup>, pensiero sostenuto anche dalla supremazia bianca e rivelato non soltanto attraverso pregiudizi palesi, ma anche a livello inconscio<sup>15</sup>.

---

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 31.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>12</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 27.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 125.

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 129.

Si può considerare che sono sempre esistiti stereotipi anche da parte degli uomini di colore, i quali consideravano, in particolare, la donna svalutata sessualmente nella sua femminilità<sup>16</sup>, come se non fosse in grado di pensare come gli altri, e anche la sua eccellenza nel lavoro accademico veniva considerata come un'«eccezione»<sup>17</sup>. Solamente nell'ambito delle «comunità nere segregate» non era loro dovuto dover dimostrare di eccellere e di essere intelligenti, perché le insegnanti donne lo erano tanto quanto gli insegnanti maschi<sup>18</sup>. Esse si sono trovate a dover continuamente lottare per vedere riconosciute le proprie capacità intellettuali.

Nelle «scuole segregate» le donne nere hanno avuto la possibilità di diventare insegnanti ed hanno optato sempre di più per l'impegno accademico che era importante perché portava anche ad «elevare la razza»<sup>19</sup>, che vuol dire assumere il contenuto dello stigma razzista per risignificarlo in modo non più discriminatorio. Bell hooks attua così una pratica della risignificazione e afferma: «Dobbiamo prima di tutto insegnare agli studenti che le prospettive cambiano, a seconda di come ognuno di noi è stato socializzato a ignorare questioni di razza, genere e classe»<sup>20</sup>. Secondo bell hooks è necessario che le docenti nere siano preparate alla presenza di stereotipi negativi in classe e a sfidarli cercando di modificare le visioni negative sul *chi sono* e sul loro comportamento<sup>21</sup>. Per questo sarà necessario che esse si impegnino più degli altri per affrontare i ripetitivi tentativi di svalutare la loro presenza<sup>22</sup>. L'analisi di tutto quello che va contro il pensiero dominante, dovrebbe provenire, secondo l'autrice, da «luoghi di consapevolezza» piuttosto che «di rabbia», la stessa rabbia spesso attribuita pregiudizialmente alle donne nere<sup>23</sup>.

Il «mondo bianco» in cui bell hooks entra durante l'adolescenza non è inclusivo; quando inizia ad interessarsi alle scrittrici e scrittori neri non aveva considerato il legame razza-scrittura e si rende conto, quando le scuole vengono integrate, che nella scuola bianca gli scrittori di colore non venivano considerati, perché non ritenuti rilevanti<sup>24</sup>. Per questo, ella mette in discussione i programmi di studio criticando il fatto che le scelte non sono mai state neutre<sup>25</sup>.

All'università, negli anni '60, bell hooks ha invece avuto la fortuna di vedere inclusi questi scrittori grazie al cambiamento che ha portato «a mettere in discussione il modo in cui i pregiudizi razzisti e sessisti modellavano i programmi di studio»<sup>26</sup>, questo è stato possibile anche grazie ai *Black Studies*<sup>27</sup>. Inizia a stabilirsi un interesse verso quei professori che riuscivano a portare le classi ad essere più inclusive, così l'attenzione alla diversità ha portato una nuova vita all'apprendimento e alla modificazione dell'istruzione, che iniziavano a non riflettere più i pregiudizi radicati nel «pensiero patriarcale capitalista imperialista e suprematista bianco»<sup>28</sup>.

Secondo bell hooks, nella misura in cui la diversità può portare con sé questioni problematiche risulta importante offrire agli studenti prospettive imparziali in modo che tutti, studenti e insegnanti, siano

---

<sup>16</sup> *Ivi* p. 127.

<sup>17</sup> *Ivi* p. 126.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 127.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 130.

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 132.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 131.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 133.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 134.

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> bell hooks, *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*, Meltemi, Milano 2022, p. 34.

<sup>28</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 135.

consapevoli delle sue conseguenze, sostenendo inoltre l'importanza di creare dei modi di conoscere in grado di potenziare l'educazione come *pratica di libertà*<sup>29</sup>.

## 1.2 Il problema del silenzio e della mancanza di voce: l'aula convenzionale come classe passiva e statica

All'origine dell'istruzione pubblica i sistemi di dominio hanno usato la scuola come mezzo per consolidare i valori dominanti. Le persone più progressiste nel campo educativo hanno per questo lanciato la sfida contro questi sistemi in cui il conservatorismo aveva modellato il materiale utilizzato in classe per l'insegnamento<sup>30</sup>. Infatti, con la nascita dei *Black Studies*, di cui hanno beneficiato in particolare le persone afroamericane, il suprematismo bianco inizia a vedere messi in discussione i tradizionali precetti che venivano promossi<sup>31</sup>. Dalla consapevolezza maturata grazie a questo cambiamento comincia la «decolonizzazione dei modi di conoscenza» fino a quel momento attuati<sup>32</sup>. Sulla stessa scia nascono i *Women Studies* del movimento femminista che cercano di lottare contro i pregiudizi di genere, in modo da porre l'attenzione sull'importanza di una «maggiore inclusività» delle donne<sup>33</sup>. Gli accademici e le accademiche conservatori hanno tentato di sabotare queste materie di insegnamento presentandole come corsi in cui non era necessario l'impegno e come luoghi di apprendimento non rigorosi, quando al contrario essi lo erano e avevano, in aggiunta, la particolarità di essere meno convenzionali, con una variabilità di studenti che continuava ad attrarre<sup>34</sup>.

Anche i *media* hanno tentato di mantenere il dominio tradizionale, tanto da indurre le persone a convincersi che pensare in modo alternativo fosse una cosa da temere, che seguire queste idee non permettesse di trovare una mansione o un posto nella società. Si tratta di tecniche che hanno tentato di compromettere il fine del movimento femminista di un'educazione progressista e libertaria, anche se non sono riuscite a fermare il grande progresso che ne è risultato<sup>35</sup>.

L'«aula convenzionale», per bell hooks, fa riferimento al sistema di dominio.

Gli studenti ricevono del materiale ed è richiesto loro di «imparare a memoria» e ripetere pesantemente le informazioni presenti<sup>36</sup>. Chi si trova di fronte a questo tipo di insegnamento non impara ad espandere la coscienza critica e i docenti inculcano conoscenze in linea con la «voce dell'egemonia dominante» che è la *pedagogia della competizione* che promuove informazioni patriarcali, classiste, imperialiste e suprematiste bianche<sup>37</sup>. Anche oggi la «libertà di parola» e il «diritto al dissenso» sono minacciati da questa cultura che viene sostenuta dai *mass media*<sup>38</sup>.

La convinzione secondo la quale l'apprendimento sarebbe un fatto che avviene individualmente e che richiede competizione è stata sostenuta a lungo. Nei contesti di insegnamento-apprendimento spesso accade che agli studenti venga consegnato del materiale che essi ricevono in modo passivo, cercando di memorizzarne il contenuto scrivendo su carta ciò che sentono dal docente durante la lezione<sup>39</sup>. Tuttavia, concluso il corso, nessuno tornerà su quei discorsi per rivederli, perché gli studenti non

---

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 141.

<sup>30</sup> bell hooks, *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*, cit., p. 31.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 37.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 38.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 42.

<sup>39</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 71.



sentono più il bisogno di tale conoscenza una volta averla utilizzata quando necessario per gli obiettivi del momento.

Bell hooks sostiene che la maggior parte degli insegnamenti che ha imparato sono derivati dalla pratica della conversazione, quotidiana e all'interno della classe, che ella descrive come uno «strumento didattico democratico<sup>40</sup>» importante, che permette lo scambio reciproco di informazioni ed è di natura inclusiva<sup>41</sup>. Secondo questo pensiero, l'apprendimento dovrebbe basarsi proprio sul dialogo, ciò tuttavia risulta arduo per alcune persone che non hanno le competenze comunicative di base necessarie a sostenerlo a causa del fatto che sono, il più delle volte, «consumatrici passive di informazioni»<sup>42</sup>. Internet e la televisione sono sicuramente una delle cause di questo fenomeno, responsabili di formare la mentalità degli esseri umani in linea con il modo passivo, per così dire «addestrandoli» a dare più importanza al silenzio invece che al dialogo<sup>43</sup>. Allo stesso tempo, se le persone sviluppano la capacità di parlare e di esprimersi, lo fanno a discapito di un'altra capacità, altrettanto fondamentale, ossia quella dell'ascolto: si promuove in questo modo un assetto gerarchico, tipico di relazioni di dominio in base alle quali la mancanza dell'ascolto porta ad esercitare una postura di potere sull'altro.

Paulo Freire (1921-1997), all'interno di una «conversazione di gruppo», avvenuta anni prima, alla quale bell hooks aveva partecipato<sup>44</sup>, afferma che «non possiamo impegnarci passivamente nella lotta, e diventare soggetti solo in un secondo momento», volendo con ciò intendere che è necessario affermare «l'importanza di scoprire la propria voce per sostenerla»; essere capaci di denominare le cose è, infatti, un modo per reclamare la propria soggettività<sup>45</sup>. Nel contesto scolastico gli studenti spesso pensano di non poter parlare, di non poter dire la propria opinione, perché ciò che hanno da dire non viene reputato degno di ascolto.

Questo dimostra che se non c'è conversazione non può esistere un luogo che accolga tutte le voci esistenti, che avrebbero tutte lo stesso «diritto di essere ascoltate»<sup>46</sup>. Nell'aula, quando le discussioni non diventano dialogo, sembra che si possano affrontare i discorsi solo tramite una modalità negativa, modellata sullo scontro. Un tipo di discussione di questo tipo fa sì che la mente si chiuda invece che aprirla, come permette di fare il dialogo<sup>47</sup>. Per questo motivo, gli insegnanti spesso temono il «confronto collettivo in classe»<sup>48</sup> perché esso ostacola l'analisi del materiale loro assegnato, cioè quello che secondo l'insegnante conta davvero<sup>49</sup>. Tramite un intenso dialogo gli educandi possono interagire con il materiale didattico in maniera diversa, più profondamente e consapevolmente, ma lo scambio negativo porta le persone a voler prevaricare sulle altre piuttosto che condividere con loro idee e questo risulta improduttivo<sup>50</sup>.

In proposito, secondo bell hooks l'attività di «raccontare storie» acquisisce un'importanza fondamentale perché permette di *costruire comunità* nella classe e fuori da essa<sup>51</sup>. Inizialmente, bell hooks era titubante nel decidere se raccontare le proprie esperienze personali, perché nell'ambiente di

---

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 72.

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 73.

<sup>44</sup> *Ibid.*

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 77.

dominio in cui era cresciuta le era stato insegnato che farlo voleva dire non essere un vero studioso o intellettuale, perché tali racconti non avevano un presupposto scientifico<sup>52</sup>. Le storie sono, però, caratterizzate da una multidimensionalità e riportarle in vita è importante per l'autrice perché l'attività del raccontare fa emergere la verità che quella persona porta con sé, la cui prospettiva è data dal vissuto e dall'esperienza che inevitabilmente non possono essere conosciuti da altri in mancanza, appunto, di una loro narrazione e presentazione<sup>53</sup>.

Quindi, incoraggiare a renderle pubbliche, all'interno del contesto classe, può essere utile in modo che tutti possano imparare ad ascoltare le tante voci che, senza questo esercizio, potrebbero rimanere inesprese<sup>54</sup>. I racconti aiutano a connettersi con ciò che sta oltre al sé e nel racconto è possibile entrare in relazione con gli altri, se questo non accade manca conoscenza, connessione<sup>55</sup>, senso di comunità, condivisione e comprensione che permettono una maggiore chiarezza delle cose<sup>56</sup>.

### 1.3 Pratica educativa tradizionale: programmi e pratiche

All'interno delle scuole per persone nere, bell hooks ha incontrato insegnanti che si sono impegnati per il raggiungimento, da parte dei propri alunni, della realizzazione intellettuale e con questo cercavano di «elevare anche la razza»<sup>57</sup>, intendendo con questa espressione la lotta antirazziale<sup>58</sup> contro la stigmatizzazione basata su caratteristiche fisiche ed esteriori. Era però necessaria la conoscenza degli educandi, cosa che infatti i docenti possedevano, poiché erano informati su tutto il contesto che c'era attorno ad essi. Per questi motivi andare a scuola era per lei un momento di gioia in cui le idee la trasformavano e le permettevano di reinventarsi continuamente. Tuttavia, con l'«integrazione razziale», tutto questo cambia<sup>59</sup>.

Nel nuovo contesto scolastico, la conoscenza comprendeva solamente l'informazione, senza che ci fosse un nesso con la vita e il comportamento quotidiano delle persone. Mentre prima, nella scuola per neri, l'educazione era vista come una pratica di libertà, ora, in quella dei bianchi, era rivolta ad alimentare i rapporti di forza. In questo contesto gli insegnanti erano persone bianche che seguivano un programma che rafforzava gli stereotipi razzisti e per questo gli studenti neri finivano per imparare che l'obbedienza era ciò che veniva loro richiesto, a discapito della voglia di imparare, come invece accadeva in precedenza<sup>60</sup>.

Gli ambienti educativi sono ancora incentrati su lezioni noiose che producono una sostanziale apatia negli studenti, e questo poiché molti insegnanti non possiedono le competenze di base della comunicazione in grado di favorire l'interesse sugli argomenti trattati, utilizzando invece il loro potere per controllare ed esercitarlo in maniera ingiusta<sup>61</sup>.

Tuttavia, è necessario considerare che la causa della noia non è da attribuire solamente agli insegnanti, ma dipende anche da ciò che succede all'interno dell'aula, nello *scambio* tra studenti e insegnanti<sup>62</sup>.

---

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 78.

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>57</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 32.

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>59</sup> *Ibid.*

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>62</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 149.

Anche se la responsabilità dei secondi è maggiore, i primi hanno un ruolo fondamentale: infatti, un ascolto attivo o passivo da parte degli studenti determina l'«energia della classe»<sup>63</sup>.

Bell hooks ha incontrato spesso questo sentimento in classe, ma comprende fin da subito che il tipo di “educazione depositaria”, ossia quella che richiede la memorizzazione e la ripetizione di informazioni che vengono archiviate per poi essere utilizzate successivamente, non era qualcosa che le interessava, in quanto voleva diventare una «pensatrice critica»<sup>64</sup>.

Questo suo desiderio era considerato come una sfida all'autorità, perché dalle persone di colore ci si aspettava che si confermassero senza alcun esercizio di autonomia; era la dimostrazione del fatto che, quando gli studenti neri riuscivano a portare avanti gli studi entrando nelle più rinomate università e a far spiccare la propria intelligenza, questa veniva comunque vista in maniera diversa rispetto a quella degli studenti bianchi, in ragione del fatto che, mentre per questi ultimi lo scopo che sentivano di avere era quello di imparare, per i primi esso consisteva nel dimostrare di essere all'altezza dell'intelligenza bianca.

Bell hooks reagisce ad una simile dinamica cercando di immaginare un'esperienza di insegnamento e di apprendimento qualitativamente diversi<sup>65</sup>. Solitamente, si è abituati ad un unico modello di istruzione, che viene quindi considerato come universale, e questo è avvenuto perché la maggior parte delle persone ha ricevuto un'educazione basata su stili che riflettevano questa idea<sup>66</sup>. Nel riconoscimento da parte degli educatori della necessità di trasformare le istituzioni in senso più inclusivo, in modo da rispondere all'attuale multiculturalismo, si cela la paura della perdita di controllo da parte dei docenti derivante dal dover trovare delle nuove modalità nell'affrontare programmi e pratiche in direzione progressista e «cambiare così i propri paradigmi»<sup>67</sup>. Per fare questo è necessario affrontare le paure dei docenti delle varie discipline e in particolare di quelli più tradizionalisti, ma comunque disposti a modificare le cose<sup>68</sup>, così come i pregiudizi legati a questioni relative alla razza, al sesso e alla classe sociale<sup>69</sup>.

Gli insegnanti non sono molto preparati ad affrontare la diversità e per questo non abbandonano i vecchi sistemi. Bell hooks ritiene che per promuovere un apprendimento multiculturale sia necessario imparare a riconoscere i cosiddetti «codici culturali»<sup>70</sup> che sono inevitabilmente diversi all'interno di un gruppo di studenti di per sé diversificato e plurale. Da tale azione è possibile la trasformazione dell'ambiente dell'aula, ma per fare ciò occorre non poco tempo, di più rispetto a quello richiesto all'interno di ambienti più omogenei<sup>71</sup>. Cambiare i paradigmi risulta impegnativo non solo per i professori, ma anche per gli studenti, può portare a tensioni rispetto alla sensazione dell'utilità di un certo corso, ed è necessaria molta pazienza perché si arrivi a corrispondere positivamente a tale sfida<sup>72</sup>. Inoltre, occorre concentrarsi su come cambiare il modo di conoscere e di pensare dando spazio a modalità diverse, anche se tutto ciò comporta spesso sofferenza<sup>73</sup>.

Di tutto questo bell hooks ha fatto esperienza in prima persona nel suo percorso da docente, ma ha sempre nutrito la convinzione che, a fronte delle difficoltà, sono gli studenti stessi a desiderare di

---

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 150.

<sup>64</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 35.

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> *Ivi*, p. 68.

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 68.

<sup>68</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>69</sup> *Ivi*, p. 71.

<sup>70</sup> *Ivi*, p. 73.

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>73</sup> *Ivi*, p. 75.

oltrepassare i vincoli che impediscono loro la conoscenza e a voler sperimentare modi nuovi di conoscere<sup>74</sup> che vadano oltre i confini imposti dalle differenze e dai pregiudizi<sup>75</sup>.

#### 1.4 Il pericolo della “mente obiettiva”

L'idea di un impegno reciproco nel campo educativo viene sostenuta nella «filosofia del buddismo impegnato» in cui si riconosce il pensatore T. N. Hahn (1926-2022) che parla dell'insegnante come «guaritore». Hahn è convinto dell'importanza della partecipazione attiva degli studenti in classe e di porre una relazione tra consapevolezza e pratica. In particolare, egli si focalizza su una pedagogia pensata come enfaticizzazione dell'«integrità e unione di mente, corpo e spirito»<sup>76</sup>. Egli fa riferimento alla pedagogia secondo un «approccio olistico» che richiede all'insegnante di attuare, innanzitutto, una pratica verso di sé per favorire il benessere individuale e, successivamente, di aiutare gli studenti nella loro autorealizzazione.

Negli Stati Uniti, per bell hooks, è tuttavia difficile affrontare un ragionamento simile, perché gli insegnanti non sono visti né come guaritori né è loro richiesto di diventare soggetti realizzati<sup>77</sup>.

Bell hooks attuando una distinzione tra intellettuale e docente sostiene che da parte loro non c'è attenzione al proprio benessere interiore e questo porta ad una mancanza di integrità tra mente e corpo<sup>78</sup>. Tale carenza porta insegnanti e studenti a non identificare alcuna relazione tra ciò che accade nella loro vita quotidiana e quello che avviene nel contesto scolastico perché attuano una separazione netta tra tali mondi.

La ricerca dell'unione, di cui parlava Hahn, viene sostituita dall'idea secondo la quale «essere intelligenti significhi essere intrinsecamente instabili dal punto di vista emotivo, e che il meglio di sé emerga nell'ambito accademico»; perciò sembra si affermi che l'unica cosa importante dell'identità degli accademici siano le loro capacità intellettuali nel fare il proprio lavoro<sup>79</sup>. Succede così che all'interno dell'aula il sé venga «svuotato» e lascia posto solo alla cosiddetta «mente obiettiva», ossia quella che non vede pregiudizi ed esperienze, perché si ha paura che le caratteristiche di quel sé siano limitanti per il processo di insegnamento<sup>80</sup>. Proprio per il rifiuto di questi aspetti interiori da parte del docente quest'ultimo si sente minacciato dalla volontà di un'educazione libertaria da parte degli studenti che vogliono autodeterminarsi<sup>81</sup>.

Secondo P. Palmer, cui bell hooks fa riferimento rispetto alla tematica, il cosiddetto «pericolo dell'obiettività» riguarda una modalità di conoscenza che pone le persone in un rapporto di contraddizione «con il mondo»<sup>82</sup>.

Bell hooks, già da studente, ha però notato che i professori che apprezzavano particolarmente questa dimensione erano spesso mancanti di capacità comunicative di base, non riuscendo ad istituire una «connessione emotiva»<sup>83</sup>. Pur identificandosi con un «punto di vista imparziale», non sembrava che i docenti riuscissero, tramite questa “distanza”, a vedere le cose in modo più chiaro, ad essere più «giusti o equi»<sup>84</sup>. P. Palmer sostiene al riguardo che il concetto di obiettività sottenda l'idea che essere

---

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 76.

<sup>75</sup> *Ivi*, p. 166.

<sup>76</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>77</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>79</sup> *Ibid.*

<sup>80</sup> *Ivi*, p. 49.

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> bell hooks, *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*, cit., p. 165.

<sup>83</sup> *Ivi*, p. 166.

<sup>84</sup> *Ibid.*

distanti da qualcosa voglia dire guardarlo in modo più neutro, perché questo riguarda una modalità di conoscenza che fa leva sul pensiero secondo cui è meglio non avvicinarsi troppo agli studenti, li si considera come dei soggetti in uno «stato vuoto» di conoscenza, in cui lo scopo è di eliminare qualsiasi cosa appartenga alla soggettività e che il sapere risulti quindi, infine, essere perfettamente empirico<sup>85</sup>. L'oggettivismo può essere adeguato solamente in certi casi e le materie umanistiche non sono tra questi. Non considerare la parte emotiva e l'integrità degli educandi aiuta i professori, che non sono in grado di stabilire dei legami emotivi, a concentrarsi di più nel condividere «informazioni, fatti, dati, e interpretazioni, senza riguardo alcuno per l'ascolto e l'attenzione verso gli studenti. In tal modo, l'aula non può essere un ambiente che favorisce un buon apprendimento<sup>86</sup>.

L'università, nei paesi occidentali, vede un'organizzazione attorno alla cultura dominante che si basa sulle gerarchie di potere e controllo, in cui i docenti devono essere temuti e gli studenti sono costantemente in competizione cercando di prevaricare l'uno sull'altro; tale competizione, all'interno di una classe, rompe ogni legame emotivo e impedisce a docenti e studenti di avvicinarsi: «l'obiettività nega la comunità»<sup>87</sup>. La cultura dominante sostiene un «oggettivismo calcolato» che disumanizza, al contrario della collaborazione di ciascuno, che promuove una cura del sé che umanizza e dà la possibilità all'amore di sostenere i rapporti tra le persone e lo stesso percorso della conoscenza<sup>88</sup>.

### 1.5 La divisione “mente-corpo”

In classe, cioè nell'insegnamento, si sottolinea la tendenza a considerare importanti solamente le capacità intellettuali che servono per svolgere in modo lineare il proprio lavoro<sup>89</sup>. Nel corso delle esperienze di bell hooks ci sono stati dialoghi che lei ha intrapreso con pensatori, insegnanti e scrittori, e uno di questi è avvenuto con Ron Scapp, un filosofo bianco diventato suo compagno e amico grazie ad un seminario a cui hanno fatto parte all'Oberlin College<sup>90</sup>. Il loro rapporto risulta importante perché provengono entrambi da un contesto operaio, ma presentano dei posizionamenti diversi rispetto agli argomenti e risulta, quindi, interessante capire e apprezzare tutti e due i punti di vista che hanno portato alla costruzione di uno «spazio di fiducia emotiva» caratterizzato da «intimità e rispetto reciproco»<sup>91</sup>. Essi trattano dell'insegnamento e della pedagogia e, parlando di «identità» e del come può essere percepita individualmente da un docente, concordano nell'esistenza di una «paura» da parte loro che fa sì che non si possa mettere in discussione questa identità<sup>92</sup>. L'obiettivo di questa professione dovrebbe essere quello di «*lavorare con le persone*» e non solamente dare informazioni che devono essere imparate, perciò è necessario considerare la presenza fisica del corpo dell'insegnante nello spazio, prendendo come punto di partenza proprio la comunità<sup>93</sup>. Scapp e hooks ritengono di essere molto consapevoli del fatto che il corpo è 'presente' negli ambienti che frequentano, ma esiste una forzatura che porta a contrastare tale consapevolezza e a sostenere, invece, la «*divisione mente-corpo*» e ciò vale sia per i docenti che per gli studenti. Tuttavia, affermano che se si vuole restare in quei contesti bisogna «ricordarsi di sé», cioè del proprio corpo, e non solo della mente, anche se il sistema fa da oppositore a questo atto<sup>94</sup>. I due pensatori si mostrano sospetti rispetto

---

<sup>85</sup> *Ivi*, p. 167.

<sup>86</sup> *Ibid.*

<sup>87</sup> *Ivi*, p. 168.

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 169.

<sup>89</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 48.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 167.

<sup>91</sup> *Ivi* p. 168.

<sup>92</sup> *Ivi* p. 170.

<sup>93</sup> *Ivi* p. 171.

<sup>94</sup> *Ibid.*

a coloro che si ritirano in una divisione radicale e conservatrice tra mente e corpo e sostengono che alcuni insegnanti maschi tendono a nascondersi dietro a ciò inibendo i propri corpi per paura<sup>95</sup>. La sfida a tale divisione riguarda uno dei disagi più grandi rispetto alle questioni di genere, razza e classe all'interno dell'accademia. Infatti, quando in aula si parla di corpo e di come si vive all'interno di questi, si mette in discussione anche la modalità con cui il potere si è organizzato in quel determinato «spazio istituzionalizzato»<sup>96</sup>. Bell hooks ricorda i professori bianchi universitari che vestivano sempre in un certo modo, i commenti riguardo a questo non erano importanti perché loro si trovavano lì per essere mente e non corpo. Come affermano alcune pensatrici femministe, rispetto al docente considerato come corpo, in aula si evidenzia come egli influisce in maniera «totale sullo sviluppo dello studente, non solo intellettuale», e questi sono aspetti da considerare fondamentali per quanto riguarda il ruolo del docente che porta in classe necessariamente sé stesso con il proprio corpo<sup>97</sup>. Seguendo la tradizione, l'idea dell'insegnante in classe prevede che sia dietro alla cattedra seduto, oppure in piedi davanti e fermo; questo può simboleggiare il «corpo solido e immobilizzato della conoscenza come parte dell'immutabilità della verità stessa»<sup>98</sup>, il che evidenzia che quello che conta è che la mente lavori in modo continuo e corretto<sup>99</sup>. Si tratta di una mente che contrasta sempre con il corpo e una delle motivazioni per cui si tende a vedere i docenti come individui che «non lavorano» è proprio legato al concetto di «corpo immobile». In classe si lavora necessariamente con i propri corpi e con i limiti intrinseci ad esso; infatti, bell hooks ricorda come, in quanto insegnante, la sensazione di essere al di là della cattedra sia diversa rispetto a starci dietro, ha provato più insicurezza nel primo caso quando si è ritrovata più vicino fisicamente ai suoi studenti ed ha ritenuto importante questo atto per cercare di iniziare a rompere quella concettualizzazione di professore come «mente onnipotente e onnisciente»<sup>100</sup>. Gli studenti si accorgono di come un professore si muove all'interno della classe e si può vedere l'instaurarsi di una relazione particolare e di rispetto per quello che viene detto. È evidente che alunno e professore «si guardano» a vicenda<sup>101</sup>.

Se il corpo viene cancellato il pensiero che viene promosso è quello di ascoltare dei fatti che sono neutri e oggettivi, indipendenti da chi fornisce le informazioni<sup>102</sup>. Tuttavia, le nozioni che vengono date necessariamente emergono dai corpi, infatti, coloro che hanno cercato di mettere in discussione i pregiudizi in aula, si sono visti obbligati a ritornare al corpo per narrare di loro stessi in quanto «soggetti nella storia», questo implica il ritorno ad uno «stato di esseri incarnati» per promuovere una decostruzione delle modalità di utilizzo del potere che hanno negato l'identità e soggettività di alcune persone dandole ad altre. Il fatto di considerare la «soggettività e i limiti dell'identità» pone fine all'«oggettivazione» che risulta fondamentale nella cultura dominante<sup>103</sup>. Ad esempio, bisogna considerare che se si accogliessero le storie di alcune persone più ai margini della società, queste potrebbero risultare una minaccia per il sapere tradizionale e lo si può notare nel caso di insegnanti che vedono persone che non notano nei loro stessi quartieri di residenza, perché appunto confinate in altri luoghi<sup>104</sup>.

---

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 172.

<sup>97</sup> *Ibid.*

<sup>98</sup> *Ibid.*

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 173.

<sup>100</sup> *Ibid.*

<sup>101</sup> *Ibid.*

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 174.

<sup>103</sup> *Ibid.*

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 175.

## 1.6 Razzismo, materialismo e militarismo per il mantenimento del dominio

L'obiettivo di bell hooks è quello di lottare affinché il razzismo e il sessismo possano vedere una fine e di «sradicare» lo sfruttamento di classe<sup>105</sup>. Da questo punto di vista, è importante capire quali sono i «valori» e i «modi di essere» quotidiani che vengono seguiti per capire se sostengono la cultura del dominio o se, invece, vedono un impegno verso la libertà.

In un suo libro, l'attivista Martin Luther King (1929-1968) afferma, parlando ai cittadini degli Stati Uniti, che non ci sarebbe stato nessun progresso in assenza di una «vera rivoluzione di valori» in quanto: la «stabilità del mondo» la richiede per dare un accompagnamento alle «rivoluzioni scientifiche e di libertà» che avvengono in esso<sup>106</sup>. Bisogna passare «da una società orientata verso le 'cose' a una società orientata alle 'persone'». Infatti, «quando le macchine e i computer, le ragioni del profitto e i diritti di proprietà sono considerati più importanti delle persone, allora diventa impossibile sconfiggere i 'tre giganti': il razzismo, il materialismo e il militarismo. Una civiltà può crollare rapidamente a causa del fallimento morale e spirituale, così come di quello finanziario»<sup>107</sup>. M. L. King sostiene che la vita si svolge in questa «confusione», nell'incertezza se sia possibile realizzare la comunità. Le «figure pubbliche» che parlano del necessario regresso dei vecchi valori raffigurano i 'mali' che egli espone. Si impegnano a conservare e sostenere i sistemi di dominio: «razzismo, sessismo, sfruttamento di classe e imperialismo»<sup>108</sup>, in tal modo si può riconoscere una degenerazione della visione di libertà che diventa materialismo. Queste figure pubbliche portano le persone alla convinzione che «il dominio sia 'naturale', che sia giusto che i forti regnino sui deboli, i potenti sugli inermi»<sup>109</sup>.

In linea con queste considerazioni, bell hooks evidenzia come molte persone sostengano “a parole” di non seguire tali valori, ma il «rifiuto collettivo» che contrappongono ad essi, tuttavia, non è totale, tanto è vero che, di fatto, tali visioni del mondo nella vita quotidiana prevalgono<sup>110</sup>.

È fondamentale svolgere delle riflessioni su quelle forze che ci limitano nell'evolvere, nell'attuare la «rivoluzione di valori» che permetterebbe di vivere in maniera diversa. Martin Luther King, per bell hooks, ci ha permesso di comprendere che, per «avere la pace sulla terra», «la nostra lealtà deve trascendere la razza, la tribù, la classe e la nazione»<sup>111</sup>. Nonostante non fosse ancora sviluppata la parola “multiculturalismo”, egli è stato in grado di incoraggiare lo sviluppo di una «prospettiva globale». Tuttavia, nella contemporaneità non sembra possibile assistere ad un entusiasmo sufficientemente diffuso per sviluppare tali idee, e si assiste all'imporsi di una regressione ad un «rigido nazionalismo, all'isolazionismo e alla xenofobia»<sup>112</sup>. Si tende a vedere questi mutamenti come delle proposte di ritornare a mettere un ordine nel caos. Ad esempio, la visione della famiglia tradizionale viene identificata come qualcosa che dà sicurezza e stabilità perché incentiva a frequentare solo persone simili tra loro, appartenenti agli stessi contesti. Il pensiero reazionario però persiste perché i fatti dimostrano che la «famiglia patriarcale idealizzata» può essere tutto l'opposto di un luogo che dà sicurezza (si pensi alla violenza domestica, agli omicidi, agli abusi sui minori)<sup>113</sup>. Si può affermare che una delle ragioni per cui non è ancora avvenuta una «rivoluzione di valori» deriva dal fatto che la cultura dominante incoraggia la «dipendenza dalla menzogna e dalla

---

<sup>105</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>106</sup> *Ibid.*

<sup>107</sup> *Ibid.*

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> *Ibid.*

<sup>110</sup> *Ivi* p. 60.

<sup>111</sup> *Ibid.*

<sup>112</sup> *Ibid.*

<sup>113</sup> *Ibid.*

negazione»; infatti, molte persone bianche (ma anche alcune persone di colore) ritengono che il razzismo non esista più, che alle persone nere è permesso di raggiungere un'uguaglianza sociale impegnandosi nel lavoro<sup>114</sup>. La falsità di una simile convinzione è evidente in particolare nelle narrazioni dei *mass media*, che diffondono l'idea secondo la quale il movimento femminista ha interamente modificato la società, al punto di invertire la «politica del potere patriarcale»<sup>115</sup>, ma è necessario affermare come la narrazione dei *mass media*, non solo non sostiene, ma per certi aspetti intralcia il cambiamento nel rapporto tra uomini e donne. Un altro esempio lo si può fare prendendo in considerazione il pensiero per cui le persone di colore, le minoranze, le donne bianche «rubano il lavoro agli uomini bianchi»<sup>116</sup>. Manca, quindi, un «accesso significativo alla verità» quando la «disinformazione» si affianca alle «menzogne personali vissute dagli individui»: accade infatti che la facoltà di approcciarsi alla realtà risulta compromessa, e così anche l'intenzione di modificare delle situazioni ingiuste<sup>117</sup>.

### **1.7 Il legame tra lingua e dominio: sui “valori borghesi” in aula e sulla condizione dell’“intruso” dei gruppi marginalizzati**

Il linguaggio è estremamente potente e non può avere dei confini limitati, può essere intrusivo e andare contro la volontà delle persone. Prendendo in considerazione una poesia di Adrienne Rich si afferma che è più importante bloccare la «persecuzione politica e la tortura degli esseri viventi» piuttosto che censurare<sup>118</sup>. All'interno di questa poesia è presente una frase su cui bell hooks si sofferma: «questa è la *lingua dell'oppressore*, ma ne ho bisogno per parlarti»<sup>119</sup>, che rimane vivida nella sua mente senza possibilità di cancellarla e influisce nel momento in cui si ritrova a meditare sul linguaggio.

Queste parole fanno leva sul legame esistente tra lingua e dominio<sup>120</sup>. Bell hooks ne trae il pensiero secondo cui la lingua standard inglese, che si è posta in opposizione a qualsiasi altra lingua parlata negli Stati Uniti dai diversi popoli nel momento in cui sono stati dominati e subordinati dai conquistatori, ha fatto in modo che molte altre lingue native venissero dimenticate.

L'inglese standard è quindi «il linguaggio della conquista e del dominio»<sup>121</sup>. In particolare, non è tanto la lingua inglese in sé a fare del male, quanto quello che ne fanno gli oppressori, utilizzandola per limitare e definire un territorio, facendola diventare uno strumento che promuove «vergogna, umiliazione, colonizzazione»<sup>122</sup>. Tutto questo implica il «dolore» difficilmente immaginabile di tutti coloro che, africani schiavi o liberi, deportati o emigrati, hanno subito la sostituzione della propria lingua con quella inglese. Le persone di colore davanti alla colonizzazione europea hanno dovuto abbandonare la propria lingua perché dichiarata fuorilegge nel nuovo territorio conquistato<sup>123</sup>. È possibile immaginare il male causato a quelle persone nere che ne incontravano altre come loro, ma che si trovavano in assenza di un linguaggio comune per comunicare e che avessero, invece, bisogno della «lingua dell'oppressore» per farlo<sup>124</sup>. Si può pensare alla loro angoscia nel sapere che nel nuovo

---

<sup>114</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>115</sup> *Ibid.*

<sup>116</sup> *Ibid.*

<sup>117</sup> *Ibid.*

<sup>118</sup> *Ivi*, p. 201.

<sup>119</sup> *Ibid.*

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 202.

<sup>121</sup> *Ibid.*

<sup>122</sup> *Ibid.*

<sup>123</sup> *Ibid.*

<sup>124</sup> *Ivi*, p. 203.



paese, in cui approdavano da schiavi, la lingua che avrebbero sentito sarebbe stata incomprensibile per loro.

In questo contesto era il colore della pelle, piuttosto che il linguaggio, a creare un legame, dal momento che la lingua madre non aveva ormai più alcun significato<sup>125</sup>. Probabilmente c'è stato un momento in cui queste persone hanno compreso come la lingua dell'oppressore potesse essere trasformata in uno *spazio di resistenza*, divenendo oggetto di un'appropriazione da parte loro in modo da creare un nuovo spazio di relazione che avrebbe potuto guarire la ferita dovuta alla schiavitù subita<sup>126</sup>. Imparando l'inglese standard gli africani hanno dato avvio ad una rivendicazione della loro capacità di azione nella condizione di dominio in cui si trovavano, hanno trovato un modo per "creare comunità" grazie anche alla «solidarietà politica» che permetteva loro di resistere<sup>127</sup>. Sono quindi riusciti a reinventare la lingua inglese, nonostante dovessero usarla per comunicare tra loro, modificando quel linguaggio per superare i limiti posti dalla dominazione. L'inglese è diventato diverso perché gli schiavi neri hanno dato luogo ad una «contro-lingua» mettendo insieme parole in una modalità per la quale il dominatore dovesse per forza ripensarne il significato in inglese<sup>128</sup>. Trovare un utilizzo dell'inglese che ne alterasse il significato e il suo abituale uso, trasforma il linguaggio in qualcosa che va oltre il dominio. Se si può trovare una «connessione» tra la riappropriazione dell'inglese utilizzata dagli schiavi africani e i vari «linguaggi vernacolari» adoperati dalle persone di colore oggi: in entrambi i casi si tratta di una forma di resistenza e opposizione<sup>129</sup>. Tutto questo non viene attuato solamente per opporsi al potere "bianco", ma anche per creare un luogo per la «produzione di culture e di epistemologia alternative, modi di pensare e conoscere differenti» in vista di una concezione «contro-egemonica del mondo»<sup>130</sup>.

Di conseguenza, per bell hooks, nel mondo contemporaneo è fondamentale che il «linguaggio vernacolare nero» non venga trascurato, perché con la sua forza sovversiva è in grado di oltrepassare le limitazioni date dall'inglese standard. Un esempio interessante in cui questo tipo di linguaggio "nero" viene utilizzato è all'interno della musica rap, alla quale la cultura dominante è chiamata a prestare attenzione e a causa della quale, talvolta, è costretta anche a «trasformarsi»<sup>131</sup>. Tuttavia, il pericolo che si corre è quello di cadere in una «banalizzazione» di tale linguaggio, che risulta evidente quando i ragazzi bianchi riproducono tale lingua stereotipandola o ridicolizzandola, ad ogni modo svuotandola di ogni carica trasformativa ed emancipatoria<sup>132</sup>.

Occorre sottolineare che nel campo accademico, nell'insegnamento e nella scrittura, sono pochi i tentativi attuati per usare il «vernacolo nero», o lingue differenti rispetto all'inglese standard. Per molti studenti risulta ormai una cosa comune e scontata parlare solamente una lingua all'interno della loro formazione e, se quella non è la loro lingua di origine, è difficile che si chiedano perché quella presa in considerazione sia solamente una standard.

Bell hooks, quando si rende conto di questo fatto, capisce che non c'è nulla di strano nell'affermazione di Rich, al contrario; bell hooks stessa sottolinea che si ritrova raramente ad utilizzare il linguaggio vernacolare nero negli ambienti che frequenta<sup>133</sup>. La decisione dell'autrice è stata quella di provare

---

<sup>125</sup> *Ibid.*

<sup>126</sup> *Ibid.*

<sup>127</sup> *Ivi*, p. 204.

<sup>128</sup> *Ibid.*

<sup>129</sup> *Ibid.*

<sup>130</sup> *Ivi*, p. 205.

<sup>131</sup> *Ibid.*

<sup>132</sup> *Ibid.*

<sup>133</sup> *Ibid.*

ad «integrare» quel linguaggio nei vari contesti, ma questa prova è risultata impegnativa, soprattutto quando si trattava di testi come le «riviste accademiche» o i saggi, perché accadeva che gli editori le rinviassero il prodotto tramutato in lingua inglese<sup>134</sup>. Il vernacolare richiede che possa essere necessaria una traduzione perché tutti riescano a comprendere e quindi che ci sia una maggiore inclusione; tuttavia, in classe, bell hooks ha sempre incitato i suoi studenti ad utilizzare la propria lingua come prima e di tradurla poi, in modo da mostrare che non per forza l'istruzione deve portare ad un allontanamento dalla cultura e lingua di origine che loro conoscono più intimamente<sup>135</sup>.

Per gli studenti bianchi, però, ascoltare un linguaggio a loro sconosciuto, senza quindi capirne il significato, poteva risultare fastidioso o minaccioso. Un modo per ridurre questa sensazione di fastidio è quello di invitare gli studenti a cogliere questa difficoltà di comprensione come un'opportunità di imparare una lingua nuova (di complessa interpretazione perché non vicina all'inglese bianco). Nell'esperienza di bell hooks risulta molto importante, a livello pedagogico, inserire questo metodo in una società che è di fatto multiculturale, ma che rimane fundamentalmente «suprematista bianca», e che utilizza la lingua inglese standard per portare al silenzio e alla censura chi non la padroneggia.

Spesso si tende a dare poca importanza alla questione della lingua e «scritti critici e femministi» si sono ritrovati a chiedere di riconoscere l'importanza delle «voci» che vengono «messe a tacere, censurate o emarginate»<sup>136</sup>.

La supremazia dell'inglese standard viene messa in discussione con l'introduzione di modi diversi di parlare ed esprimersi, questo discorso risulta importante quando si prende in considerazione il femminismo per il quale la questione della lingua non è stata trattata recentemente rispetto ai temi di multiculturalità e diversità, perché si era dato per scontato che la lingua veicolare per il loro messaggio sarebbe stata l'inglese, ma ora è necessario cambiare e dare spazio alle «voci diverse» per raggiungere un pubblico più vasto<sup>137</sup>. «Cambiare il modo in cui pensiamo al linguaggio e il modo in cui lo usiamo, altera necessariamente il modo in cui sappiamo ciò che sappiamo»<sup>138</sup>. La combinazione di diversi modi di parlare in un determinato contesto porta ad accreditare il fatto che non è necessario conoscere e capire nell'interezza quello che viene detto, ma è possibile farlo in maniera anche frammentata<sup>139</sup>. Si può apprendere sia dal silenzio sia dal discorso e, mentre si ascolta una lingua diversa, si esce dalla cultura standard come quella del capitalismo e del consumismo, oppure dall'«imperialismo culturale» che tende a sostenere che la dignità di venire ascoltati si può avere solo nel momento in cui ci si esprime in inglese standard<sup>140</sup>.

La difficoltà sta, in ogni caso, nel capire che tramite il linguaggio ci si influenza in maniera reciproca all'interno di una società che vuole però far credere alle persone che la «passione» non abbia molta importanza perché basarsi su di essa vuol dire «essere inferiori», in quanto nel pensiero occidentale quelle che sono le «idee» vengono considerate più rilevanti della lingua<sup>141</sup>. Così bell hooks afferma di decidere di utilizzare il «vernacolo nero» quando vuole comunicare qualcosa che va oltre il semplice rispecchiamento della realtà del dominio, trovando una posizione in cui l'inglese si modifica

---

<sup>134</sup> *Ivi*, p. 206.

<sup>135</sup> *Ibid.*

<sup>136</sup> *Ivi* p. 207.

<sup>137</sup> *Ibid.*

<sup>138</sup> *Ibid.*

<sup>139</sup> *Ivi*, p. 208.

<sup>140</sup> *Ibid.*

<sup>141</sup> *Ibid.*

in base a quello che lei vuole esprimere, trasformando le parole per trovare la «libertà nel linguaggio»<sup>142</sup>.

Negli Stati Uniti non si parla molto delle differenze di classe che fanno parte della realtà dei contesti educativi e spesso si finge che non esistano. Stare in aula dovrebbe voler dire essere in un contesto democratico, ma i fatti dimostrano il contrario di un'uguaglianza tra le persone al suo interno<sup>143</sup>. La convinzione generale è che, in ogni caso, la conoscenza sarà impartita in «eque e uguali proporzioni»<sup>144</sup>. È necessario riconoscere che insegnanti e studenti non hanno un'uguale posizione di classe, si pensa che, quindi, tutti si impegnino a progredire verso il successo nello stesso modo anche se poi non tutti raggiungeranno lo stesso punto.

In bell hooks vige il pensiero secondo cui coloro che provengono da un contesto sociale povero sono più consapevoli delle questioni di classe<sup>145</sup>. La tacita regola è quella secondo cui i «valori borghesi» devono essere accettati e assimilati senza alcuna discussione, in quanto, nell'ambito della condotta, obbedire e stare in silenzio sono comportamenti che vengono gratificati maggiormente e diventano così quelli considerati appropriati da parte degli studenti in classe<sup>146</sup>. In tal modo, il diritto alla parola dà posto alla «censura» perché quei valori influiscono negativamente sul comportamento sociale attuato in classe che danneggia e limita la condivisione di idee in modo democratico<sup>147</sup> e questo vale soprattutto per coloro che appartengono alle classi inferiori perché solo seguendo questo standard possono sperare in un miglioramento del loro posizionamento<sup>148</sup>: «I valori borghesi in classe creano una barriera, bloccano la possibilità di confronto e conflitto, scongiurano il dissenso»<sup>149</sup>. All'università accade tutto questo, l'opposizione verso idee e valori sostenuti dalle classi privilegiate viene soffocata<sup>150</sup> e lo studioso Karl Anderson afferma, infatti, che «il silenziamento è l'aspetto più opprimente della vita borghese» e le persone possono parlare liberamente solamente quando vogliono assecondare lo *status quo*<sup>151</sup>. I *Women's Studies* sono stati i primi a voler cambiare questa prospettiva e a voler dar credito alla differenza di classe<sup>152</sup>. Quando bell hooks è entrata nell'ambiente universitario si è sentita «un'estranea», pensando che il motivo derivasse dalla sua appartenenza ad una razza e cultura diversa, ha invece capito più avanti che il «senso di straniamento» rifletteva, in una certa misura, la differenza di classe. Tutto ciò era dimostrato, in particolare, dalle domande che le venivano poste durante il suo percorso: sul come si trovasse a studiare lì, se aveva ricevuto dei sostegni finanziari, dando così per scontato che ne avesse bisogno e velatamente «sminuendo» anche la persona stessa<sup>153</sup>.

Per gli studenti che provengono da ambienti svantaggiati è possibile, quindi, solo conformarsi alle modalità proposte dalla classe dominante, cambiando i propri «schemi linguistici e i punti di riferimento», lasciando le abitudini che potevano svelare la loro derivazione di posizione di svantaggio, con lo scopo di sottrarsi ai «sentimenti di straniamento»<sup>154</sup>.

---

<sup>142</sup> *Ivi*, p. 209.

<sup>143</sup> *Ivi*, p. 211.

<sup>144</sup> *Ibid.*

<sup>145</sup> *Ibid.*

<sup>146</sup> *Ivi*, p. 212.

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 213.

<sup>148</sup> *Ivi*, p. 212.

<sup>149</sup> *Ibid.*

<sup>150</sup> *Ivi*, p. 213.

<sup>151</sup> *Ivi*, p. 214.

<sup>152</sup> *Ivi*, p. 215.

<sup>153</sup> *Ibid.*

<sup>154</sup> *Ibid.*

## 1.8 Bell hooks e Freire

Durante il percorso di studi di bell hooks, trovare dei professori che investissero in una pedagogia progressista era raro, e la pensatrice si rende conto che lo stile di insegnamento che avrebbe voluto seguire, da docente futura, non sarebbe stato un'emulazione del loro esempio<sup>155</sup>.

Nonostante sia sempre stata una persona che amava studiare, l'esperienza di tutto questo, e il fatto che era per lei evidente di come ella non si conformasse agli altri studenti, avevano limitato e depotenziato tale passione. È stato in quel momento però che bell hooks ha scoperto il pensiero di Paulo Freire (1921-1997) permettendole di «sopravvivere in quanto studente»<sup>156</sup>. Con il lavoro di Freire, lei ha scoperto l'importanza della comprensione dei limiti che identificavano la tipologia di educazione che a scuola le stavano dando e l'occasione della scoperta di strategie diverse da applicare per l'insegnamento e apprendimento<sup>157</sup>.

La docente M. Muraca, in un suo articolo, cerca di porre l'attenzione sulla «dimensione culturale dell'oppressione» che fa riferimento ad un aspetto fondamentale e fondante del lavoro di Freire, che è stato realizzato in un contesto sociale segnato in maniera profonda dalla colonizzazione<sup>158</sup>. Proprio per questo non risulta essere una fatalità che bell hooks, che si è impegnata per il femminismo, antirazzismo e anticlassismo, ritrovi delle corrispondenze tra il pensiero di Freire sulla «coscientizzazione» e la sua idea di «decolonizzazione come processo permanente», e ritiene che: «I suoi scritti mi hanno dato modo di collocare la politica del razzismo negli Stati Uniti in un contesto globale, nel quale ho potuto collegare il mio destino a quello dei neri colonizzati che lottano ovunque per decolonizzare e trasformare la società»<sup>159</sup>.

Una frase in particolare, detta da Freire, risulta importante per bell hooks<sup>160</sup>: «non possiamo iniziare la lotta come oggetti e diventare soggetti in un secondo tempo»<sup>161</sup>, una frase apparentemente difficile da spiegare e che ha richiesto una «lotta interiore» da parte dell'autrice per comprenderne autenticamente il significato, ciò che è stato possibile tramite un processo critico di trasformazione del suo stesso pensiero.

Freire è stato importante per quanto riguarda la lotta contro la colonizzazione intrapresa da bell hooks e, la sua idea di «coscientizzazione»<sup>162</sup>, è legata a questo, perché sempre intesa come processo legato a delle «pratiche significative»<sup>163</sup>. Qualsiasi liberazione può avvenire a partire proprio da questo in vista di una trasformazione<sup>164</sup>, che vuol dire «pensare in modo critico al sé e all'identità in relazione al proprio posizionamento politico»<sup>165</sup>. Questa è una delle concettualizzazioni importanti di Freire, insieme all'importanza che egli attribuisce alla modificazione del «proprio atteggiamento» in quanto solo questo può favorire e far parte di un processo trasformativo. Una cosa fondamentale è quella di rendersi conto come la «coscientizzazione», di cui parla, non viene posta come un fine a sé stante, ma come un concetto che vede modi diversi di articolarsi, e si ritiene necessario che le «pratiche» vengano comprese per poter fare in modo che i «movimenti politici progressisti» siano duraturi,

---

<sup>155</sup> *Ivi*, p. 49.

<sup>156</sup> *Ibid.*

<sup>157</sup> *Ibid.*

<sup>158</sup> M. Muraca, *Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire*, in "Encyclopaideia—Journal of Phenomenology and Education", Vol. 25, n. 61, 2021, p. 91., <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/13455>

<sup>159</sup> *Ibid.*

<sup>160</sup> bell hooks, *insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 79.

<sup>161</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>162</sup> *Ibid.*

<sup>163</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>164</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>165</sup> *Ivi*, p. 81.

questo significa che intenzioni e coscienza rispetto a qualcosa, non sono sufficienti per modificare delle specifiche situazioni e condizioni in cui ci si trova, ma sono sempre necessarie «azioni e riflessioni» per farlo<sup>166</sup>. In questo discorso si ritrova il senso delle parole del pensatore e scrittore Antonio Faundez che afferma che non ha senso essere «rivoluzionari» solo nella teoria, ma è necessario «mettere in pratica quotidianamente ciò in cui crediamo»<sup>167</sup>.

Nonostante il lavoro di Freire sia notevolmente apprezzato da bell hooks, quest'ultima non può che evidenziarne anche gli aspetti più problematici e controversi, che l'autrice analizza rispetto all'utilizzo di un linguaggio ritenuto sessista che va ad inficiare il pensiero femminista da lei sostenuto, senza considerare il fatto che l'autore, parlando della liberazione, sembra far coincidere la «libertà» con «l'esperienza della virilità patriarcale»<sup>168</sup>.

Bell hooks si mostra comunque in grado, proprio grazie al pensiero femminista, di attuare una critica costruttiva del lavoro del pensatore le cui opere, benché scritte con un linguaggio sessista, custodiscono comunque con un'impronta liberatoria<sup>169</sup>.

Va sempre considerato però che la lettura dell'opera è diversa in base al punto di vista di partenza di chi la legge. Porre delle domande critiche è lecito e non vuol dire dare meno valore ad un'opera; per bell hooks è stato fondamentale tutto ciò che di positivo ne ha tratto, in particolare quando si è approcciata a tali scritti in un periodo della sua vita in cui aveva bisogno di «sapere» e di un cambiamento, in quanto individuo in uno stato di emarginazione, colonizzazione e sotto il controllo di uno *status quo*. Dalle sue parole si evince infatti: «un lavoro in grado di facilitare la liberazione di sé è un dono così inestimabile che non importa se è imperfetto»<sup>170</sup>. Rimanendo sul tema del sessismo si può affermare che bell hooks si è sentita inclusa nell'opera di *Pedagogia degli oppressi* (1971) di Freire come mai prima era accaduto; negli Stati Uniti non si parla molto del modo in cui «la classe influenza il nostro sguardo sulla realtà»<sup>171</sup>.

L'accento posto sull'istruzione in quanto mezzo per la liberazione acquisisce un valore potente per le persone nere sottomesse al lavoro agricolo all'interno della segregazione razziale nel Sud in cui bell hooks è nata, perché in questo ambiente l'alfabetizzazione non era una possibilità se non a partire proprio dalla sua generazione<sup>172</sup>. Per questo è facile comprendere il motivo per cui il concetto dell'educazione come «pratica della libertà» ha avuto un significato immediato per lei.

L'autrice riflette, quindi, sugli anni della sua educazione, avvenuta, in un primo momento, all'interno delle scuole nere in cui aveva incontrato insegnanti che puntavano a fornire pratiche e critiche per un'educazione più libera, successivamente ella sottolinea la continua insoddisfazione rispetto a quello che aveva ricevuto in ambienti che erano principalmente bianchi<sup>173</sup>. Educatori come Freire hanno sostenuto che le problematiche che bell hooks incontrava di fronte ad un'educazione di tipo “depositario”, quella che non poteva in alcun modo trattare la sua realtà sociale, potevano essere finalmente sottoposte ad una critica radicale<sup>174</sup>.

Secondo bell hooks c'è un rapporto stretto tra il «lavoro della pedagogia femminista e il lavoro e pensiero di Freire», cosa che l'autrice ha potuto comprendere, rispetto ad altre femministe,

---

<sup>166</sup> *Ibid.*

<sup>167</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>168</sup> *Ibid.*

<sup>169</sup> *Ivi*, p. 83.

<sup>170</sup> *Ibid.*

<sup>171</sup> *Ivi*, p. 85.

<sup>172</sup> *Ivi*, p. 84.

<sup>173</sup> *Ibid.*

<sup>174</sup> *Ivi*, p. 85.

congiungendo il piano del pensiero a quello del suo impegno in quanto scrittrice e docente<sup>175</sup>. Nel tentativo, in quanto persona nera, di contrastare in modo efficace razzismo e supremazia bianca, il lavoro di Freire è importante su tutto il pensiero di bell hooks rispetto all'insegnamento e apprendimento<sup>176</sup>; un esempio di ciò è il fatto che, anche se le donne nere non facevano inizialmente parte del femminismo, insistere sull'«eccellenza accademica» e il «pensiero critico» nel loro insegnamento corrispondeva all'attuazione di una prassi antisessista<sup>177</sup>.

Per dimostrare ancora l'influenza che Freire ha avuto su bell hooks si può considerare la lotta interiore che ella ha subito in vista di un cambiamento che potesse portare dall'essere oggetto a soggetto, come nella frase citata dall'autore precedentemente. È necessario ricordare che inizialmente il «movimento femminista» non era ricettivo nei confronti della messa in discussione che veniva proposta dalle donne nere e quindi non era ambiente in cui poter dar vita alla soggettività di ciascuno<sup>178</sup>. Il lavoro di insegnanti come Freire ha sostenuto il diritto di bell hooks a descrivere la realtà come «soggetto resistente» e le ha permesso di identificare la politica razzista non solo negli Stati Uniti, ma ad un livello più globale, dandole la possibilità di cogliere un collegamento tra la sua vita e quella delle altre persone nere colonizzate che cercano di ribellarsi per «decolonizzare e trasformare la società»<sup>179</sup>. In Freire è sempre presente l'identificazione della soggettività di coloro che sono più emarginati e che sono vittime delle «forze oppressive», in maniera maggiore rispetto a tante altre «pensatrici femministe borghesi e bianche». Per dare spazio, quindi, al punto di vista delle donne nere, bell hooks considera l'importanza di tali scritti, per poter fornire una prospettiva diversa nel suo lavoro<sup>180</sup>.

## **2. Il modello della pedagogia dell'oppresso di Freire: l'«educazione depositaria»**

Paulo Freire nasce nel 1921 nel Nordeste, una delle zone più povere del Brasile e del mondo. La sua famiglia era povera, il padre cade prematuramente in guerra quando il figlio aveva 13 anni, era autoritario ma non troppo rigido nella sua educazione, mentre la madre era amorevole ed ha insegnato a Freire a leggere e scrivere prima ancora che andasse a scuola<sup>181</sup>. Egli si è laureato in legge per poi interessarsi successivamente all'ambito della pedagogia, in particolare ha pubblicato un saggio per l'educazione degli adulti con l'obiettivo di restituire dignità ad operai e contadini e quindi alla parte più povera della popolazione. Riesce a mettere insieme i modi diversi di essere educatore a quei tempi, dando a questi un nuovo significato<sup>182</sup>.

In Freire è possibile individuare il metodo formativo dell'alfabetizzazione degli adulti, i quali venivano, infatti, sollecitati ad apprendere a leggere e a scrivere in poche ore di insegnamento, permettendogli così di poter partecipare ai «diritti politici». In tal modo, questo metodo si è potuto diffondere nei vari «paesi del terzo mondo durante il loro processo di liberazione»<sup>183</sup>.

Un altro aspetto importante dell'autore è che egli instaura una pedagogia basata sul dialogo; egli fa domande in modo da favorire la costruzione di un senso collettivo, comune, senza voler prescrivere il suo significato sulle cose ma cercando opportunità di dialogo e incontro<sup>184</sup>. Questo corrisponde al

---

<sup>175</sup> *Ibid.*

<sup>176</sup> *Ibid.*

<sup>177</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>178</sup> *Ibid.*

<sup>179</sup> *Ibid.*

<sup>180</sup> *Ibid.*

<sup>181</sup> D. Novara, *Il metodo Paulo Freire in Italia*, «UniFreire Universitas Paulo Freire», p.1.

<sup>182</sup> *Ivi* p. 2.

<sup>183</sup> *Ivi* p. 3.

<sup>184</sup> *Ibid.*

«metodo della coscientizzazione» che si basa sulla premessa secondo cui non è possibile insegnare qualcosa ad altre persone se non prendendo come punto di avvio una tematica già esistente nella mente dei singoli soggetti, così l'insegnamento risulta essere «un'occasione per recuperare tale contenuto», per farlo emergere. Quindi: «ognuno è portatore di una cultura che è importante»<sup>185</sup>.

Nella visione e pedagogia di Freire ci sono alcuni punti importanti che vengono sostenuti.

Il primo riguarda il fatto che esiste un rapporto tra l'educazione e la *politica*, che si identifica nel fatto che la prima può confermare o contrastare i processi politici in atto. In particolare, l'autore critica non tanto i contenuti, ma quegli svolgimenti basati su metodi che riaffermano una struttura sociale autoritaria. In questo senso l'educazione non può mai essere considerata come neutrale<sup>186</sup>. In un altro libro Freire lo sottolinea sostenendo che: «la neutralità dell'educazione è impossibile. Ed è impossibile non perché lo decidono insegnanti “facinosi” e “sovversivi”. L'educazione non diventa politica perché lo decide questo o quell'educatore. Essa è politica»<sup>187</sup>.

Il secondo punto riguarda l'apprendimento come “problematizzazione”, perché solo attraverso la valorizzazione dei *problemi* l'attività dell'insegnare risulta vera ed efficace<sup>188</sup>. L'intuizione di Freire, infatti, è stata quella di comprendere come un apprendimento che punta solo alla memorizzazione non sia utile, perché esso deve nascere dalla necessaria sfida ai problemi<sup>189</sup>. Freire afferma che l'educazione di tipo tradizionale è depositaria e bancaria, intendendo che si basa su un agglomerato di materiale nozionistico acquisito a memoria<sup>190</sup> e non basato su concetti di vita quotidiana ma secondo delle disposizioni accademiche imposte<sup>191</sup>. Un'educazione di tipo libertario invece è quella che permette di problematizzare il sapere, la conoscenza<sup>192</sup>.

Da questo punto di vista si può aggiungere un aspetto importante per l'autore che è quello secondo cui nel processo di alfabetizzazione è fondamentale la “motivazione”, perché senza di essa non ci può essere apprendimento<sup>193</sup>.

Il terzo punto riguarda la *libertà* intesa sempre come pratica educativa. Questo concetto viene sostenuto dalla «pedagogia progressista» che si basa «sulla libertà e capacità di scelta»<sup>194</sup>; Freire vuole in particolare porre in relazione questa tematica con quella della volontà, sostenendo che sarebbe fondamentale aumentare la possibilità di scegliere liberamente da parte delle persone all'interno della scuola. Facendo questo egli non vuole sostenere un'anarchia, ma la «capacità di restare in contatto con le motivazioni dell'apprendimento»<sup>195</sup>.

## 2.1 Umanizzazione e disumanizzazione

Freire sostiene che gli uomini sono caratterizzati da un'ignoranza che hanno su sé stessi della quale hanno coscienza e si pongono per questo delle domande alle quali cercano, conseguentemente, delle risposte. Si pone il «problema dell'umanizzazione» che è al centro delle preoccupazioni che bisogna necessariamente affrontare<sup>196</sup>. Si deve riconoscere però, assieme all'umanizzazione, anche la

---

<sup>185</sup> *Ibid.*

<sup>186</sup> *Ibid.*

<sup>187</sup> P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014, p. 91.

<sup>188</sup> D. Novara, *Il metodo Paulo Freire in Italia*, “UniFreire Universitas Paulo Freire”, cit, p. 3.

<sup>189</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>190</sup> *Ibid.*

<sup>191</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>192</sup> *Ibid.*

<sup>193</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>194</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>195</sup> *Ibid.*

<sup>196</sup> P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, 1971, traduz di L. Bimbi, Arnoldo Mondadori Editore, Torino, p. 47.

*disumanizzazione*, considerandola anch'essa come una possibilità, laddove tuttavia è solo l'umanizzazione a costituire la «vocazione» dell'essere umano<sup>197</sup>.

Raggiungere l'umanizzazione risulta difficile da parte di alcune persone che vengono sfruttate e oppresse da altre, in tal senso ne risulta una negazione di essa, mentre l'obiettivo è quello di riuscire ad affermarla acquisendo giustizia e libertà per il recupero di questa umanizzazione «rubata»<sup>198</sup>. Rispetto alla disumanizzazione, quando si riflette su coloro che ne vengono privati, ma anche su coloro che la negano, si può ritrovare una «distorsione della vocazione ad essere di più», considerando l'umanizzazione come «*essere di più*» e la disumanizzazione come «*essere di meno*»<sup>199</sup>. Si tratta di una vera e propria «*lotta per l'umanizzazione*», che si rende possibile solamente in quanto la disumanizzazione non si considera come un «destino ineluttabile», ma come l'esito di una disposizione iniqua del mondo che produce la prepotenza degli oppressori<sup>200</sup>. Gli oppressi cercano quindi di lottare trasformandosi in ripristinatori dell'umanità di tutti, il loro scopo è quello di «liberare sé stessi e i loro oppressori», non tramite la forza ma con la loro debolezza<sup>201</sup>. Gli oppressori non sono in grado di fare questo perché animati da una «falsa generosità», come falso è l'amore che essi credono di dare, che sono infatti contrapposti alla «vera generosità» e amore che solamente gli oppressi sono in grado di comprendere e attuare. La liberazione può essere, quindi, sostenuta da loro tramite un'indagine, consapevoli che sia essenziale lottare per arrivarci, secondo un gesto d'amore<sup>202</sup>.

## **2.2 La contrapposizione oppressi-oppressori e la situazione concreta**

Il problema che Freire si pone è quello di cercare di capire come gli oppressi abbiano la possibilità di contribuire per elaborare una pedagogia per la loro liberazione perché essi «sono soggetti a dualismo e inautenticità»<sup>203</sup>. Il processo risulterà possibile solo nel momento in cui ci sarà la presa di coscienza del fatto che gli oppressi ospitano in loro stessi gli oppressori; questo riguarda la scoperta di un rapporto tra le due parti che segue un «*processo disumanizzante*»<sup>204</sup>.

È necessario considerare come, inizialmente, gli oppressi non si rendano conto di questo e quindi non attuino la lotta, ma anzi diventino a loro volta degli oppressori perché condizionati dal dualismo della situazione in cui vivono, che li porta a credere che l'unica modalità possibile per essere «umani» sia basata sull'oppressione, perché è quello che hanno imparato<sup>205</sup>. La causa di questo è evidente ed è legata al fatto che gli oppressi vivono una «posizione di aderenza all'oppressore» in cui non sono in grado di vedere chi li opprime in modo oggettivo, come un individuo separato da loro, ma solamente come se fosse qualcuno che abita in loro stessi e li condiziona, non solo in ciò che fanno, ma anche in ciò che pensano.

Nello stato in cui si trovano, essi non sono capaci di capire che per essere un «uomo nuovo», e quindi raggiungere una situazione di liberazione, è necessario superare la contraddizione, e al contrario avviene che si identificano con il loro opposto<sup>206</sup>. Manca la «coscienza di sé», in quanto persone,

---

<sup>197</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>198</sup> *Ibid.*

<sup>199</sup> *Ibid.*

<sup>200</sup> *Ibid.*

<sup>201</sup> *Ivi*, p. 49.

<sup>202</sup> *Ibid.*

<sup>203</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>204</sup> *Ibid.*

<sup>205</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>206</sup> *Ibid.*



come anche la «coscienza di classe oppressa», e nel momento in cui diventeranno oppressori non saranno meno severi di come lo era il precedente padrone di loro stessi<sup>207</sup>.

A tutto questo si affianca la «paura della libertà» da parte degli oppressi, che li porta ad assumere la posizione di oppressori, oppure una condizione di passività rispetto alla subordinazione<sup>208</sup>. Un concetto importante, in proposito, è quello di «prescrizione», che consiste nei vincoli imposti da una «scelta» che viene adoperata da uno o più individui a discapito degli altri. In questo modo si confermano le norme date dall'oppressore, che gli oppressi sono portati a seguire secondo, appunto, l'attuazione di un «comportamento prescritto», perché altrimenti si sentirebbero persi, sperimenterebbero un «vuoto» che potrebbe, invece, venire riempito con l'acquisizione di autonomia. Occorre, quindi, sostenere che solo tramite una ricerca continua si può conquistare la libertà in quanto «si lotta per la libertà perché non la si possiede»<sup>209</sup>. La paura di cui si parla è diversa negli oppressi e negli oppressori, infatti, nei primi si tratta del timore di attribuirle a sé, mentre nei secondi essa consiste nel timore di perdere il potere di gravare sugli altri<sup>210</sup>.

È necessario il superamento della «situazione di oppressione», ma questo richiede di riconoscerla in maniera critica, di capirne il funzionamento, in modo che, tramite un atto trasformativo che agisca su questa, sia possibile costituire una condizione di vita che permetta di «essere di più»<sup>211</sup>. Gli oppressi all'interno del dualismo – della contraddizione tra oppressi ed oppressore – in cui si trovano e che si è stabilito nella loro intimità, capiscono che se non sono liberi non possono giungere ad «essere autenticamente», anche se lo desiderano, perché ne hanno timore. Finché la paura è, quindi, installata in loro non è possibile che la liberazione diventi una «situazione concreta», ed essi preferiscono rimanere adattati ad una condizione di «non-libertà», pregiudicando la possibilità della ricerca della liberazione<sup>212</sup>. Per questo gli oppressi si trovano in una contesa continua tra esperienze opposte come «seguire prescrizioni» o «fare delle scelte», «parlare» o «non avere voce», tra poter solo guardare oppure poter agire<sup>213</sup>. L'«uomo che libera sé stesso nasce quando la contraddizione tra oppressori e oppressi viene superata, e corrisponde al momento in cui avviene l'umanizzazione di tutti».

Per fare questo è necessario che gli oppressi si rendano conto della situazione realistica di oppressione in cui si trovano, perché solo in virtù di questa consapevolezza è possibile iniziare un'«azione liberatrice» da parte loro<sup>214</sup>. Essi «superano la contraddizione in cui si trovano solo quando il riconoscersi oppressi li impegna nella lotta per liberarsi»: questo è l'unico modo per promuovere la liberazione e non basta capire di essere posti in una relazione antitetica con gli oppressori<sup>215</sup>. La stessa cosa riguarda anche l'oppressore preso come singolo, perché diventare consapevoli della sua rispettiva posizione, anche soffrendone, non vuol dire ancora avere solidarietà con l'oppresso, perché quest'ultima si configura non come cosa che deriva dal senso di colpa, ma come un «atteggiamento radicale» che vede l'assunzione della condizione di quelli riconosciuti come oppressi<sup>216</sup>. La solidarietà vera, dunque, consiste nel «lottare con loro», con gli oppressi, per trasformare la realtà che fa «essere per l'altro» gli oppressi. Quando accade questo si può notare come dalla falsa generosità e falso amore

---

<sup>207</sup> *Ibid.*

<sup>208</sup> *Ivi*, p. 52.

<sup>209</sup> *Ibid.*

<sup>210</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>211</sup> *Ibid.*

<sup>212</sup> *Ibid.*

<sup>213</sup> *Ivi*, p. 54.

<sup>214</sup> *Ibid.*

<sup>215</sup> *Ibid.*

<sup>216</sup> *Ivi*, p. 55.

l'oppressore sia in grado di attuare qualcosa di vero nel momento in cui gli oppressi vengono visti non più come “oggetti”, ma come degli «uomini concreti». Dato che si fa sempre riferimento a tutto questo in quanto situazione reale e concreta, anche il superamento di essa può avvenire solamente «nell'oggettività», ne deriva la necessità di trasformazione della situazione che dà origine all'oppressione<sup>217</sup>. Per «trasformare oggettivamente la situazione di oppressione» bisogna comunque sempre sostenere l'importanza del ruolo, non solo dell'oggettività, ma anche della soggettività nella lotta per la modificazione delle strutture, entrambe poste in un rapporto reciproco che richiede un'azione autentica per trasformare una realtà che è sociale proprio perché risultato di azioni agite dalle persone<sup>218</sup>. Ciò implica, in particolare, lo sviluppo della «prassi», che è «azione e riflessione degli uomini sul mondo, per trasformarlo»<sup>219</sup>.

La difficoltà di tutto il processo riguarda il fatto che all'interno della realtà agisce con «meccanismo di assorbimento» di quelli che la vivono, che porta ad uno stato di «immersione» dell'uomo, che è una comodità per gli oppressori perché così possono continuare a controllare gli oppressi, e per emergere si ha bisogno di liberarsi da essa<sup>220</sup>, partendo da una «razionalizzazione»<sup>221</sup>. György Lukács (1885-1971) afferma al riguardo, rispetto al partito rivoluzionario, che riflessione e azione sono sempre insieme e che è necessario «illuminare alle masse la loro propria azione» allo scopo di «stimolare in modo consapevole lo sviluppo ulteriore delle loro esperienze»<sup>222</sup>.

Per Freire il focus del discorso non è tanto quello di «illuminare le masse», ma di «dialogare con loro sui motivi e le modalità della loro azione»<sup>223</sup>. Affermando che non esiste realtà che possa trasformarsi da sola, si afferma nuovamente la necessità della prassi attuata dagli uomini. Quindi, l'obiettivo e il punto d'inizio della pedagogia dell'oppresso che diventa poi “pedagogia degli uomini” è la ricerca della loro liberazione<sup>224</sup>; perciò ci sarà una prima fase caratterizzata dalla scoperta della situazione oppressiva in cui ci sarà un impegno nella «prassi» per modificarla, e una seconda fase in cui tale modificazione avviene e la pedagogia passerà da essere «dell'oppresso» a «degli uomini» che si trovano in un processo di continua liberazione<sup>225</sup> (in questo caso ci troviamo nella prima fase<sup>226</sup>). Per far questo si richiede sempre un'azione impegnativa e radicale per fare in modo di sfidare la problematica della cultura dominante<sup>227</sup>.

Ci si trova di fronte alla situazione in cui entrambe le parti vedono un «problema della coscienza»<sup>228</sup>; gli oppressi sono caratterizzati dal dualismo della loro esistenza e si ritrovano nella «proibizione di essere» e di fronte a questo si può affermare che la realtà oggettiva, in cui questo avviene, è di per sé una violenza, che è gravosa per il fatto che impedisce ai soggetti di «essere di più»<sup>229</sup>. La violenza può derivare solamente dagli oppressori e si tramanda di generazione in generazione<sup>230</sup>, perché sono proprio loro ad esercitare l'oppressione.

---

<sup>217</sup> *Ibid.*

<sup>218</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>219</sup> *Ivi*, p. 58.

<sup>220</sup> *Ibid.*

<sup>221</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>222</sup> *Ibid.*

<sup>223</sup> *Ivi*, p. 60.

<sup>224</sup> *Ibid.*

<sup>225</sup> *Ibid.*

<sup>226</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>227</sup> *Ibid.*

<sup>228</sup> *Ivi*, p. 62

<sup>229</sup> *Ibid.*

<sup>230</sup> *Ivi*, p. 65.

Tuttavia, gli oppressi sono in grado di rispondere al trattamento crudele che ricevono dagli oppressori in modo deciso, se prendono l'iniziativa. Innanzitutto, si sottolinea che il «rapporto di violenza» si stabilisce perché la situazione prevede che ci siano dei dominatori e dei dominati<sup>231</sup>. I primi sono in grado di seguire solo un comportamento paternalistico e in realtà profondamente gerarchico, che Freire chiama «umanitario»: seguendo il loro egoismo, essi giudicano in questo modo gli «oppressi» come «oggetti», incarnando così «l'oppressione»<sup>232</sup>. I secondi invece hanno la possibilità di restaurare l'«inter-soggettività» grazie al fatto che sono capaci di una «generosità autentica, umanistica, liberatrice»<sup>233</sup>. Essi sono capaci di autentica «generosità» e per questo sono capaci di dar vita al «vero amore»<sup>234</sup>, anche se poi tale atto sta proprio nella «risposta degli oppressi alla violenza» subita. Certamente, per Freire, la rivoluzione, che avvenga in maniera conscia o inconscia, rappresenta una reazione che può essere tanto forte – se non brutale – quanto quella che arriva dal lato dell'oppressione, con la differenza però che essa equivale al «diritto di essere»<sup>235</sup>.

In proposito, è necessario evidenziare come «solo gli oppressi, liberandosi, possono liberare gli oppressori»<sup>236</sup>. La contraddizione oppressi-oppressori può essere superata, non invertendo i suoi termini, ma solo con la «scomparsa» dei secondi come parte opprimente per evitare un nuovo stato di oppressione, e per far questo è necessario che gli oppressi pongano dei «freni» agli oppressori<sup>237</sup>. Questi ultimi vedranno tali freni come oppressione contro di loro (ma non è un capovolgimento della situazione precedente) in quanto precedentemente abituati ad una situazione in cui si identificavano come «persone» che avevano il «diritto di vivere in pace», mentre gli altri, gli oppressi, si identificavano come «cose» e avevano il «diritto a sopravvivere»<sup>238</sup>. Si tratta, quindi, di una modalità di vedere e capire il mondo e l'umanità che, in base al tipo di situazione presente, porta a determinati modi di essere e di comportarsi in tutti coloro che sono in essa implicati<sup>239</sup>.

Un altro punto riguarda il fatto che gli oppressori presentano una «coscienza possessiva» sia del mondo che degli uomini, perché solo così riescono a comprendere loro stessi tramite la trasformazione di quello che sta intorno in oggetti dominati; perciò, quello che è importante è «avere sempre di più», perché essere vuol dire avere<sup>240</sup>. Non si rendono conto che «l'essere» serve a tutti gli uomini e che, nella brama del possesso, non riescono in realtà ad «essere», per questo si parla di «falsa generosità». Credono di avere solo loro il diritto all'umanizzazione come se fosse ad essi dovuto, perché gli altri se «non possiedono» sono solo degli «incapaci e pigri»<sup>241</sup>. Gli oppressori tendono quindi a portare tutto alla mancanza di vita, questo si identifica come un «impulso sadico» che è poi la necrofilia, cioè «l'amore per la morte», derivante dall'esigenza di controllo che porta a far perdere alla vita una sua caratteristica fondamentale, che è quella della libertà<sup>242</sup>.

Il problema che si pone è che può avvenire l'adesione di alcuni degli oppressori agli oppressi nel processo di liberazione, ma essi portano spesso con sé «pregiudizi e deformazioni» tra i quali il sospetto e la sfiducia verso il popolo, come il pensiero secondo cui esso non sia in grado di pensare

---

<sup>231</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>232</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>233</sup> *Ibid.*

<sup>234</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>235</sup> *Ibid.*

<sup>236</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>237</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>238</sup> *Ivi*, p. 64.

<sup>239</sup> *Ibid.*

<sup>240</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>241</sup> *Ivi*, p. 66.

<sup>242</sup> *Ibid.*

in modo giusto, quando però credere in esso è condizione indispensabile per un impegno autentico<sup>243</sup>. Per questo tali persone devono rivedere continuamente i loro punti di vista in modo da non attuare comportamenti ambigui, perché identificarsi e sostenere il popolo diventa l'unico modo per promuovere la liberazione<sup>244</sup>.

### 2.3 Educazione depositaria: alienazione e immersione

Considerando la relazione educatore-educando la tendenza è quella di rimanere all'interno di un carattere nozionistico in cui gli argomenti vengono trattati dal primo come se il suo scopo fosse quello di «riempire» i secondi, visti come «recipienti docili», con pezzi della realtà scollegati però dal contesto nel quale acquisirebbero un significato; in tal senso, la parola riguarda più una «sonorità» piuttosto che un senso specifico e non è possibile pertanto vedere la sua capacità trasformativa<sup>245</sup>. L'educazione di cui parla Freire è di tipo «depositario», e si basa sull'«imparare a memoria meccanicamente il contenuto narrato», lasciando così agli educandi poco spazio di manovra perché hanno solamente la possibilità di recepire le informazioni, conservarle e porle in un deposito. Essi sono posti così al *confine* all'interno di quella che è una «visione deformata dell'educazione»<sup>246</sup>. È necessario invece sostenere come la conoscenza riguarda una ricerca continua che viene, invece, fatta degenerare in questo caso in una mera erogazione di precetti da parte di coloro che si ritengono eruditi ed esperti, a coloro che invece non lo so<sup>247</sup>. Tutto questo vede come base quella di un'espressione funzionale «dell'ideologia dell'oppresso» per cui si parla di «assolutizzazione dell'ignoranza» dell'altro<sup>248</sup>, che è poi «alienazione dell'ignoranza», nel momento in cui l'educatore si pone in un punto statico e «riconosce nell'assolutizzazione dell'ignoranza degli educandi, la ragione della sua esistenza», e lo stesso tiene al di là l'educando il quale «alienato, riconosce nella sua ignoranza la ragione dell'esistenza dell'educatore, ma senza arrivare a scoprirsi educatore dell'educatore»<sup>249</sup>. Il riferimento è, quindi, di una evidente fermezza di posizioni che respinge la conoscenza e l'educazione in quanto «processi di ricerca». Quando si tratta del rapporto educatore-educando è evidenziabile una dinamica verticale tra i due<sup>250</sup>.

In questa situazione è comprensibile che le persone siano portate ad «adattarsi»; l'educando passivo non ha una «coscienza critica» e questo lo conduce all'impossibilità di trasformazione della realtà; allo stesso tempo però gli oppressori vengono soddisfatti nel perseguimento dei loro scopi<sup>251</sup>. Essi puntano a «trasformare la mentalità degli oppressi e non la situazione che li opprime» in modo da controllarli meglio e fare in modo che si adattino<sup>252</sup>. Infatti, tramite un'azione paternalistica tendono a considerare gli oppressi come degli «assistiti» all'interno di una società considerata come sincera e onesta nella quale questi «emarginati» possono solo pensare di «integrarsi», passando perciò dallo stato di «essere fuori di» a quello di «essere dentro di»<sup>253</sup>.

È necessario ricordare che all'interno della struttura gli oppressi sono «esseri per l'altro», ma non dovrebbero «integrarsi» quanto, invece, modificare quella struttura in modo da diventare «esseri per

---

<sup>243</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>244</sup> *Ibid.*

<sup>245</sup> *Ivi*, p. 77.

<sup>246</sup> *Ivi*, p. 78.

<sup>247</sup> *Ibid.*

<sup>248</sup> *Ibid.*

<sup>249</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>250</sup> *Ibid.*

<sup>251</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>252</sup> *Ibid.*

<sup>253</sup> *Ivi*, p. 81.

sé» e questo implica una presa di coscienza da parte degli educandi, che trova però l'opposizione agli interessi degli educatori che vogliono solo un «addomesticamento»<sup>254</sup>. Tuttavia, è possibile che i primi riescano a smuoversi da questa situazione in quanto possono notare le «contraddizioni» esistenti in un'educazione di tipo depositario, che vede due piani distinti della situazione riguardanti uno la realtà e uno loro stessi, perciò la volontà di liberazione può essere elevata<sup>255</sup>.

Quindi, esistono due poli opposti dell'educazione, da una parte, quella umanitaria che fin dall'inizio è orientata nella direzione di un'umanizzazione e che richiede una forte fiducia nel processo, dall'altra, quella depositaria che ha una «falsa visione degli uomini», che non pone una differenziazione tra il mondo e gli stessi<sup>256</sup>, e tra la cosiddetta «presentificazione alla coscienza», che avviene al di fuori, e «l'entrata nella coscienza», considerando che «avere coscienza delle cose e/o portarle dentro di sé» sono cose diverse<sup>257</sup>. Si attende che la realtà «penetri passivamente nella coscienza degli educandi» perché «quanto più si adattano, tanto più si educano», con lo scopo secondo cui se la maggior parte delle persone si adattano alle aspettative prescritte da coloro che dominano, questi ultimi potranno tranquillamente imporre le loro disposizioni, senza incontrare particolari ostacoli<sup>258</sup>. Il tutto viene perseguito per fare in modo che risulti complesso sviluppare un pensiero autentico, e vengono così negate la con-vivenza e il dialogo perché comportano una «comunicazione» facente parte di un'educazione di tipo libertario e positivo, cosa che quella di tipo depositario non è<sup>259</sup>. Si assiste ad una «sovrapposizione degli uomini sugli uomini» che riguarda una dominazione che non permette una crescita.

Il pensatore Eric Fromm (1900-1980) parla in proposito di “biofilia”, contrapponendola alla “necrofilia”, per affermare che la prima fa riferimento a coloro che amano la realizzazione di ciò che porta ad una trasformazione della realtà, mentre la seconda riguarda coloro che amano la mancanza di sviluppo e la meccanicità, quindi ciò che ha a che fare con la morte<sup>260</sup>. Questo rende però le persone frustrate perché inibiscono le loro azioni e sentono dolore in quanto «l'equilibrio umano», di cui Fromm parla, risulta compromesso, quindi fanno il tentativo di ripristinare la loro «capacità di amare» sottomettendosi ad altre persone e identificandosi con esse; in tal senso, si può parlare di adesione alla vita di qualcun altro in cui c'è l'apparenza di agire quando, invece, si è in una condizione di sottomissione, le persone si trovano immerse in essa<sup>261</sup>.

L'obiettivo è quello di seguire un'educazione che porti ad una liberazione in quanto la stessa non si può raggiungere se la prima è di tipo depositario<sup>262</sup>, perché implica un mero riempire, immagazzinare e archiviare<sup>263</sup>.

## 2.4 L’“anti-dialogo”

Freire riflette sulla questione del dialogo che reputa importante per i temi che prende in considerazione. Nel considerare questo tema egli afferma che il dialogo è composto da «azione e riflessione», due elementi che creano la «prassi», e descrive anche degli aspetti negativi derivanti da questo, riguardanti il rischio di un “anti-dialogo”. Quest’ultimo conduce ad un «sacrificio dell'azione»

---

<sup>254</sup> *Ibid.*

<sup>255</sup> *Ibid.*

<sup>256</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>257</sup> *Ivi*, p. 83.

<sup>258</sup> *Ibid.*

<sup>259</sup> *Ivi*, p. 84.

<sup>260</sup> *Ivi*, p. 85.

<sup>261</sup> *Ibid.*

<sup>262</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>263</sup> *Ivi*, p. 87.

che porta ad un'eccessiva ridondanza, e ad un «sacrificio della riflessività» che comporta invece l'«attivismo» nel senso deteriore del termine, che implica l'esercizio di una «parola alienata e alienante»<sup>264</sup>. Si tratta di bipartizioni che se divengono struttura inautentica, formano un pensiero inautentico, all'opposto di quanto accade con le parole «autentiche», che possono modificare il mondo grazie all'azione degli esseri umani il cui compito è quello di cercare di denominarlo<sup>265</sup>. Non è possibile avere un dialogo tra coloro che tentano di dare un nome al mondo e coloro che non vogliono farlo, tra coloro che non lasciano il diritto di parlare agli altri e coloro a cui non è permesso farlo, perché gli uomini non si formano nel silenzio ma nella parola<sup>266</sup>. L'anti-dialogo deriva dalla dominazione di alcuni uomini su altri; infatti, nasce dal disamore verso le altre persone e il mondo in quanto non si punta a raggiungere la liberazione che necessariamente avviene insieme agli altri<sup>267</sup>, e anche per questo l'autosufficienza si dimostra inconciliabile con il dialogo<sup>268</sup>. Se si considera il concetto della fede, che è fondamentale all'interno di un dialogo, si dimostra come la fiducia verso gli altri non si può creare all'interno di una simile circostanza perché richiede di contare sull'abilità degli uomini di «fare»; essa può essere distrutta facilmente ed è possibile rinasca tramite la lotta, richiede una reciprocità tra gli uomini che non è possibile trovare nell'anti-dialogo e, quindi, in un'educazione di tipo depositario<sup>269</sup>. Lo stesso vale per la speranza, la quale non è raggiungibile con l'oppressione e bisogna lottare per sentirla<sup>270</sup>.

Quando si tratta di un pensiero acritico bisogna considerare che le persone devono essere viste sempre come situate in un preciso tempo storico, in una specifica epoca della società<sup>271</sup>, i cui rapporti di potere impongono agli oppressi un adattamento allo *status quo*, atto a non permettergli la trasformazione del mondo finalizzata a promuovere l'umanizzazione. In questo modo vi è la tendenza a ritenere i rapporti sociali come imm modificabili, come qualcosa di statico e non di dinamico<sup>272</sup>.

Chi domina si pone come anti-dialogico in quanto la sua esigenza è quella di conquistare, perciò, una volta che si è stabilita la condizione di oppressione<sup>273</sup>, punta a pensare «sulle» masse e non «con loro», solo per dominarle<sup>274</sup>. Un'azione anti-dialogica prevede delle caratteristiche come quella della divisione delle persone, attuata dagli oppressori, in vista della dominazione<sup>275</sup>, della manipolazione<sup>276</sup>, e dell'invasione culturale di esse<sup>277</sup>. Tutti questi comportamenti vengono attuati al fine della sopraffazione esercitata dai più forti sui più deboli<sup>278</sup>.

---

<sup>264</sup> *Ivi*, p. 97.

<sup>265</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>266</sup> *Ibid.*

<sup>267</sup> *Ivi*, p. 99.

<sup>268</sup> *Ivi*, p. 100.

<sup>269</sup> *Ivi*, p. 101.

<sup>270</sup> *Ivi*, p. 102.

<sup>271</sup> *Ivi*, p. 115.

<sup>272</sup> *Ivi*, p. 103.

<sup>273</sup> *Ivi*, p. 155.

<sup>274</sup> *Ivi*, p. 149.

<sup>275</sup> *Ivi*, p. 158.

<sup>276</sup> *Ivi*, p. 164.

<sup>277</sup> *Ivi*, p. 169.

<sup>278</sup> *Ivi*, p. 155.

## SECONDA PARTE

### 3. Pedagogia ed emancipazione: modello positivo

#### 3.1. Il femminismo

L'ambito su cui bell hooks, quando era dottoranda, si è formata era quello dei *Black Studies*. Ci sono stati dei cambiamenti importanti nella frequentazione di queste lezioni nel corso degli anni, infatti, i corsi che trattavano di tematiche femminista e di genere hanno, mano a mano, visto un pubblico eterogeneo, ma prima accoglievano soprattutto le studentesse nere e si evidenziava un certo scetticismo per un corso che trattava in modo specifico delle “donne nere”. Tutto questo poiché non si capiva ancora l'importanza del pensiero femminista rispetto ai discorsi sul razzismo e sulla razza e, in generale, in quel periodo storico i *Women's Studies* non erano preparati ad un dibattito sulle questioni di genere e razza<sup>279</sup>.

Bell hooks si è sentita da sempre molto implicata in ciò che è la «lotta di liberazione nera» in quanto docente impegnata nella teoria e nell'attivismo femminista, per questo la sua volontà è stata fin dall'inizio rivolta a ripianificare la «teoria politica del movimento» e a ripensare le tematiche di genere in modo da contrastare il sessismo e portare avanti la lotta di liberazione nera<sup>280</sup>. Impegnarsi nel femminismo e in quest'ultima lotta vuol dire però anche saper dare delle risposte rilevanti a domande complesse e delicate, trovando dei modi adeguati a permetterne la comprensione.

Ancora oggi, il problema principale risiede nel fatto che, nonostante sia riconosciuta la questione della diversità, le aule non sono sufficientemente caratterizzate dalla presenza di persone nere, e non si comprende quindi ancora appieno la necessità che le studiose femministe modifichino il loro modo di pensare, parlare e osservare se hanno il proposito di parlare con una platea diversificata composta da individui “diversi” che possono esserci in uno specifico luogo<sup>281</sup>. Capita che gli studenti neri che frequentano i corsi si mostrino diffidenti verso gli studi femministi per la mancata conoscenza di questi temi: essi tendono a cercare di connettere i discorsi relativi «al genere con la razza», ma questo, in un'aula composta principalmente da persone bianche, può portare al disprezzo da parte loro perché lo vedono come un modo di decentrare il focus rispetto ai temi inerenti il femminismo, e di venire criticati<sup>282</sup>. In tal modo, la classe diventa luogo di tensione e conflitto, perciò è necessario imparare a confrontarsi con la differenza, il che vuol dire modificare le proprie «idee sull'apprendimento»<sup>283</sup>: invece di aver timore del conflitto è importante capire come usarlo in modo che sia elemento stimolatore di «nuovi pensieri, della propria crescita personale»<sup>284</sup>. Di conseguenza, secondo bell hooks, in base alla sua esperienza di quegli anni, nonostante gli studenti neri spesso rimangano dell'idea che il pensiero femminista non sia appropriato per affrontare le questioni relative alla razza in collegamento con la loro “esperienza nera”, le docenti nere, che si occupano di pensiero femminista e della sua trasmissione, possono dimostrare di essere capaci di ricevere un «corpo

---

<sup>279</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 147.

<sup>280</sup> *Ivi*, p. 148.

<sup>281</sup> *Ibid.*

<sup>282</sup> *Ivi*, p. 149.

<sup>283</sup> *Ibid.*

<sup>284</sup> *Ivi*, p. 150.

studentesco» eterogeneo nelle loro classi, anche conoscendo la difficoltà per gli studenti neri di riconoscere la rilevanza nell'area di studi dei *Women's Studies*<sup>285</sup>.

Bisogna considerare che, anche se in minoranza, esistono anche uomini che si interessano di femminismo<sup>286</sup>. Bell hooks ha avuto occasione di parlare con alcuni di loro che frequentavano i suoi corsi o gli stessi ambienti universitari; rileva che per tanti uomini neri risulta difficile spiegare a parole gli effetti negativi che il razzismo ha su di loro ed è anche sensato pensare che sia impegnativo per questi ultimi tollerare «il proprio sessismo, sentirsi responsabili»<sup>287</sup>. Sono sempre di più i soggetti neri, soprattutto giovani, che combattono per il genere, si informano e resistono in maniera volontaria al sessismo<sup>288</sup>.

In generale, l'autrice nota, tra le sue studentesse, una difficoltà nel parlare apertamente del pensiero femminista; ella sostiene di aver sempre «parlato in modo radicale del femminismo» nei contesti neri, e nonostante si siano verificate ripetute proteste, è importante sottolineare l'aumento della consapevolezza<sup>289</sup>. Complessivamente il gruppo ha ritenuto che lo studio del pensiero femminista e l'analisi del genere da questa prospettiva come modalità di comprensione dell'esperienza nera, fosse essenziale «per lo sviluppo collettivo della coscienza nera», e «per il futuro della lotta di liberazione nera»<sup>290</sup>. In ogni caso tutte erano d'accordo sull'imprescindibilità di sottoporre le proprie idee ad un «esame critico» e di modificare la coscienza individuale, come primo passo nel «processo di politicizzazione femminista»<sup>291</sup>. L'aspetto della «solidarietà femminista» viene sostenuto dalla poetessa e scrittrice A. Lorde. Nel gruppo era infatti emerso, in particolare da una studentessa, che le donne nere che «lottano insieme», rispetto al razzismo e sessismo, riescono ad incrementare le «strategie di sopravvivenza e resistenza», che sono da condividere nelle «comunità nere», affermando che «la donna nera che riesce a superare tutto questo e riscopre sé stessa ha in mano la chiave della liberazione»<sup>292</sup>.

### 3.2 La disuguaglianza di genere

Per bell hooks è sempre stato chiaro il concetto della «disuguaglianza di genere», cresciuta in un ambiente di segregazione razziale in cui dappertutto si dimostrava la maggiore autorità e potere dei maschi neri, come era visibile all'interno della sua stessa famiglia e negli altri ambienti che frequentava<sup>293</sup>.

All'università, quando l'autrice si ritrova in una realtà di persone prevalentemente bianche, rimane sconvolta dalla scoperta che gli scritti accademici che trattavano della vita nera consideravano una prospettiva critica che partiva dalla considerazione secondo cui le «relazioni sociali nere» non avessero differenze di genere<sup>294</sup>. Si evidenzia così un'importante mancanza di conoscenza rispetto all'«esperienza nera», infatti insegnanti e studenti bianchi tendevano ad ignorare tali differenze quando si trattava di «nerezza» e trattavano dello «status e delle esperienze delle 'donne' riferendosi esclusivamente alle donne bianche».

---

<sup>285</sup> *Ibid.*

<sup>286</sup> *Ivi*, p. 152.

<sup>287</sup> *Ibid.*

<sup>288</sup> *Ivi*, p. 153.

<sup>289</sup> *Ibid.*

<sup>290</sup> *Ibid.*

<sup>291</sup> *Ivi*, p. 154.

<sup>292</sup> *Ibid.*

<sup>293</sup> *Ivi*, p. 155.

<sup>294</sup> *Ivi*, p. 156.



Bell hooks realizza anche che, quando gli studiosi trattavano «dell'esperienza nera», si riferivano a quella dei «maschi neri», e che, quando si faceva riferimento alle «donne», si pensava sempre e soltanto a quelle «bianche», universalizzando così la condizione di queste ultime come se essa potesse comprendere ogni esperienza femminile<sup>295</sup>. Infine, quando si trattava di «persone nere», il riferimento riguardava unicamente «l'esperienza degli uomini neri»<sup>296</sup>.

Nelle ricerche per dimostrare che tutto questo era sbagliato bell hooks comincia con il contestare la modalità in cui i pregiudizi sessisti e razzisti plasmano e condizionano la gamma di ricerche che trattano dell'esperienza nera e di quella femminile.

Accogliere la questione della «razza» nelle ricerche femministe non è stato facile e avvenne solo quando le donne bianche si videro interessate<sup>297</sup>. Da parte loro c'era preoccupazione rispetto al recupero della documentazione che potesse mostrare la storia nascosta in cui le differenze di genere si erano costruite a livello sociale, dove è nata la disuguaglianza; ma d'altra parte non c'era altrettanta ricerca rispetto alla condizione delle donne nere, che si ritrovarono di continuo isolate o ai margini nel movimento femminista, in una situazione in cui le donne bianche si sentivano intimorite dalla volontà di decostruire il concetto di «donna» o di trattare l'argomento della razza<sup>298</sup>.

Anche se le donne nere hanno dovuto confrontarsi con la questione del razzismo nell'ambiente femminista, quelle che hanno sostenuto la pratica e il pensiero femminista sono rimaste appassionate, e hanno dato il loro impegno in quanto hanno provato «nuove forme di autorealizzazione»<sup>299</sup>. Perciò si comprende che la messa in discussione del sessismo e l'impegno per il supporto alla politica femminista all'interno delle collettività nere possono emancipare uomini e donne. Importante è stato il contributo di scrittrici e pensatrici nere che avevano conquistato un pubblico nero vasto che aveva risposto in maniera positiva ai loro contributi sui temi del sessismo e delle differenze di genere per i neri. La «retorica dominante del momento» continuava a basarsi sulla completa «vittimizzazione degli uomini neri nell'ambito del patriarcato suprematista bianco», per questo erano in numero esiguo quei soggetti neri pronti ad un confronto con quel lato del «pensiero femminista» che sosteneva che «il sessismo e il patriarcato istituzionalizzato» fornivano, di fatto, agli uomini neri, un tipo di potere, che si potrebbe dire relativo, che rimaneva intatto malgrado «l'oppressione razzista»<sup>300</sup>.

In un clima simile le donne nere che decidevano di occuparsi di «teoria e ricerca femminista» ponevano l'attenzione sulle persone progressiste che volevano riflettere sulle tematiche di genere nell'esperienza nera e da una prospettiva femminista<sup>301</sup>. Dopo questo, con il progresso del movimento, quelle di loro che si erano spinte a sfidare il concetto universalizzato, astratto e monolitico, di «donna», sono riuscite a promuovere una «rivoluzione nella ricerca femminista»<sup>302</sup>.

Anche le donne bianche si sono impegnate, in seguito, per modificare il loro punto di vista considerando le differenze di *status* delle donne, ed esse sono oggi quelle che più si occupano di ricerche femministe che riguardano la razza, rispetto a quelle nere, e il motivo si ritrova nel fatto che tante «accademie nere» sono ancora oggi in contrasto verso la politica femminista e le sue prospettive<sup>303</sup>.

---

<sup>295</sup> *Ibid.*

<sup>296</sup> *Ivi*, p. 157.

<sup>297</sup> *Ibid.*

<sup>298</sup> *Ibid.*

<sup>299</sup> *Ivi*, p. 159.

<sup>300</sup> *Ibid.*

<sup>301</sup> *Ibid.*

<sup>302</sup> *Ivi*, p. 160.

<sup>303</sup> *Ibid.*

È importante considerare che di queste accademie molte hanno fatto la scelta di focalizzarsi sul genere senza però trattare il pensiero femminista, sulla base del timore che quest'ultimo fosse davvero in grado di modificare significativamente «la vita delle donne nere» e non essendo, quindi, pronte a sostenere il «punto di vista femminista»<sup>304</sup>.

Le studiose nere che già si trovavano escluse per via del razzismo e del sessismo nell'accademia non sono mai state sicure che una dichiarazione pubblica di un loro impegno verso la politica femminista potesse risultare un vantaggio; ad ogni modo, anche se gli elementi che le hanno portate a non impegnarsi molto nelle ricerche femministe sono stati multipli, si può notare che «il sostegno e i riconoscimenti per tale lavoro sono recentemente aumentati»<sup>305</sup>. Pur riconoscendo l'ambiguità della posizione delle studiose nere rispetto al pensiero femminista, molte di loro scelgono comunque di svolgere il lavoro sulla teoria femminista e di provare a porlo nel contesto del femminismo, ma il mancato «supporto collettivo» ha fatto fallire la realizzazione di un'educazione indispensabile per la «coscienza critica», quella che può insegnare alle persone nere ignorare perché sia fondamentale analizzare «la vita nera da un punto di vista femminista»<sup>306</sup>.

Dal momento che la «ricerca femminista nera» è stata posta ai confini dell'accademia, le studiose che pensano che questo lavoro sia fondamentale, è opportuno che intensifichino il loro impegno «per educare alla coscienza critica»<sup>307</sup>. Per questo è fondamentale che le donne nere siano disposte a far conciliare i temi di genere con l'anti-razzismo discutendo pubblicamente la modificazione avvenuta del loro «modo di pensare»<sup>308</sup>.

### 3.3. La femminilità artistica e immaginaria: donne nere e bianche

Nel testo “*Memorie della Piantagione. Episodi di razzismo quotidiano*”, G. Kilomba tratta il tema del razzismo in quanto «realtà psicologica e traumatica dal punto di vista delle oppresse». I suoi studi sul razzismo e sul genere la collegano a bell hooks ed entrambe si pongono la stessa domanda, peraltro molto importante per le sfaccettature del femminismo attuale: “sono vittima di razzismo o di sessismo?”<sup>309</sup>.

Prendendo in considerazione questo pensiero, si nota come l'arte nera, la rappresentazione della «femminilità nera» e la «decolonizzazione dei saperi» rappresentino temi importanti che emergono nella rilettura di Kilomba di “*Elogio del margine*” di bell hooks.

«*Improvvisamente, delle voci dalla strada mi gridarono: ‘Nera!’*»<sup>310</sup>.

Quando si tratta di ritrarre la femminilità nera nelle opere dei diversi pittori, essa tende ad essere rappresentata sempre secondo la prospettiva degli occhi dei bianchi, in quanto viene subito vissuto il «primato dell'essere guardata» da parte della donna nera, che il sociologo Du Bois denomina «doppia coscienza», cioè «il guardarsi sempre attraverso gli occhi degli altri»<sup>311</sup>. Su questa linea Kilomba descrive come «norma bianca» quella norma che agisce primariamente nel definire la «soggettività femminile nera»: «Le donne Nere si ritrovano solo in terza persona, parlano di sé stesse solo attraverso la descrizione di donne bianche (...) descrivendo la norma per evidenziare la propria

---

<sup>304</sup> *Ibid.*

<sup>305</sup> *Ivi*, p. 161.

<sup>306</sup> *Ivi*, p. 163.

<sup>307</sup> *Ibid.*

<sup>308</sup> *Ivi*, p. 164.

<sup>309</sup> G. Kilomba, *Riletture dal margine*, in “Art, Politics, Exhibition Conditions”, 15 Aprile 2022.

<sup>310</sup> *Ibid.*

<sup>311</sup> *Ibid.*

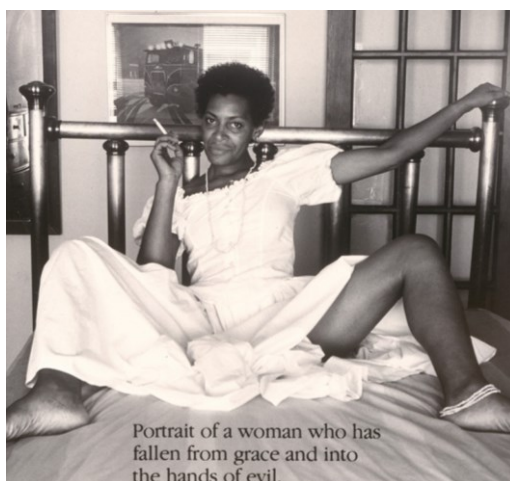
marginalità rispetto a essa». Questa è un'interpretazione di quello che, il critico d'arte e scrittore, J. Berger identifica come «interiorizzazione...del sorvegliante bianco»<sup>312</sup>.

In proposito, bell hooks afferma che esistono due principali stereotipi derivanti dal patriarcato bianco con i quali viene descritta, a livello mediatico, la «sessualità femminile nera»<sup>313</sup>.

Il primo è quello di vedere le donne nere come protettive, fedeli e desessualizzate: delle schiave domestiche<sup>314</sup>. Infatti, il sessismo ha imposto alle donne l'incarico di costruire lo spazio domestico e di occuparsene, e, sfruttando il lavoro delle donne nere, è stato così creato uno «spazio di cura e nutrimento» per i bianchi, in contrapposizione anche ad un mondo sessista<sup>315</sup>.

A tal proposito, Kilomba tratta del tema come una condizione di «alienazione e di silenziamento dei danni psicologici prodotti dal razzismo quotidiano»<sup>316</sup>. In questa situazione, ella identifica nella «soggettività femminile Nera», pensata sempre in contrapposizione alla «pigra e commiserante» donna bianca<sup>317</sup>, uno degli aspetti consustanziali dello stereotipo “domestico” e “desessualizzato” attribuito alle donne nere.

Il secondo stereotipo vede le donne nere come delle predatrici, promiscue e selvagge che identificano quelle parti che la «società bianca» ha inibito e tramutato in tabù, cioè «l'aggressività e la sessualità». A questo riguardo, bell hooks fa l'esempio dell'immagine pubblica di Tina Turner che viene rappresentata modellata nella visione pornografica fedelmente alla prospettiva suprematista bianca della rappresentazione della femminilità nera.



Carrie Mae Weems, *Portrait of a Woman Who Has Fallen from Grace and into the Hands of Evil*, 1988

Quindi, se la donna nera «idealizzata» definisce sé stessa in «opposizione alla controparte bianca» quando si tratta di bellezza, allora è comunque la conformazione agli schemi dell'estetica bianca a regolamentarne la raffigurazione: «Le modelle nere, che bell hooks vede nel 1998, pur nella loro attraente “differenza” devono somigliare alle bianche, se vogliono essere considerate realmente belle»<sup>318</sup>.

---

<sup>312</sup> *Ibid.*

<sup>313</sup> *Ibid.*

<sup>314</sup> *Ibid.*

<sup>315</sup> *Ibid.*

<sup>316</sup> G. Kilomba, *Riletture dal margine*, in “Art, Politics, Exhibition Conditions”, 15 Aprile 2022.

<sup>317</sup> *Ibid.*

<sup>318</sup> «Non è che non abbiamo parlato: le nostre voci sono state sistematicamente squalificate»: descrive la sistematica cancellazione delle voci delle donne nere.

Negli anni '60 e '70 negli Stati Uniti nasce un'arte di resistenza caratterizzata da «estraneità e opposizione» chiamata *Black Arts Movement* che inizia ad essere un punto di riferimento del canone estetico ponendosi necessariamente in contrasto totale con quello della cultura bianca dell'occidente. Per bell hooks «l'estetica nera» si era fino a quel momento rinchiusa su delle posizioni fisse e solamente tramite la messa in evidenza della realtà «delle forme e del contenuto» si sarebbe potuto interloquire con il popolo costruendo una «coscienza politica rivoluzionaria».

In questo modo, la contrapposizione dell'arte nera che viene attuata vedeva però un volere di rimanere fuori e distaccati dal pubblico bianco, ragion per la quale l'autrice è convinta che questa prospettiva ridotta e limitata porti a porre al *margin*e qualunque produzione artistica innovativa, invece il razzismo, che è ciò che gli artisti neri vogliono affrontare, dovrebbe essere non solo una problematica dei neri ma anche dei bianchi. Perciò, importante è fare in modo che l'arte nera possa avere un senso valido e reale anche per le persone bianche.

Tutto ciò è successivamente accaduto, tanto che oggi si possono notare degli esempi concreti nel momento in cui sono visibili rappresentazioni delle situazioni concrete di vita delle «comunità nere» all'interno dei luoghi di esposizione di opere. In tal modo, è quindi possibile rispondere al contrasto a partire da ciò che afferma Kilomba, deviando il punto di vista su coloro che «dal centro» avrebbero recepito i messaggi «dai margini». «Se infatti l'(auto)rappresentazione è il mezzo, l'ascolto rappresenta il fine ineludibile, essendo l'ascoltatore in ultima istanza a decretare la legittimità e il valore di ogni narrazione»; infatti, «il realismo visivo risponde pienamente, anzi facilita, la necessità classificatoria dello sguardo coloniale, che di fronte al prodotto figurativo esplicito può immediatamente indicarne la provenienza culturale e quindi l'appartenenza a un sistema di valori, riconducendo ogni cosa al posto (subalterno) che gli compete». In tal modo il prodotto dell'artista nera non si identifica solo come opera, ma diventa «simbolo della nerezza intera».

Qualcosa di simile viene spiegato da Kilomba tramite la testimonianza di Kathleen, una donna intervistata. In un'aula di allievi tedeschi, cioè «inclusa in uno spazio di esclusione», ella rappresenta in particolare «tutte le escluse»; in una dinamica di «identificazione ed essenzializzazione» totale, Kathleen risulta essere «la razza stessa».

Kilomba afferma quindi che anche se qui il riferimento riguarda il livello più quotidiano dell'esperienza delle donne nere, la situazione si può paragonare al razzismo che viene attuato verso le creazioni culturali nere quando vengono trasmesse da «un'estetica realista o naturalista» che è limitata, perché in ognuno dei casi la visione coloniale si getta «sulla superficie, sulla forma visibile, sull'evidenza della diversità della pelle e dei capelli, sulle stoffe, sulle capanne sullo sfondo».

Tuttavia, considerando il «centro» non solo come patriarcale e bianco, ma anche «capitalista», bell hooks sostiene che in realtà l'arte realista nera non è stata messa da parte dai bianchi, ma al contrario è stata sottoposta ad un processo di mercificazione, tanto che si è potuto tramutarla in prodotti bizzarri e curiosi da vendere portando con sé anche il «messaggio rivoluzionario» contenuto in essa.

Quindi, se bisogna sostenere che un'azione politica non possa partire dal centro, in cui sono evidenti le regole economiche, probabilmente è necessario riprendere in considerazione «il margine come un sito di resistenza e possibilità, di apertura radicale e di creatività».

Bell hooks afferma che: «il margine, il “fuori” dal centro, è qualcosa di più di un semplice spazio di privazione: è un luogo radicale di resistenza e di lotta, dove coltivare un corpus di teorie e pratiche alternative in cui sviluppare un nostro linguaggio creativamente»<sup>319</sup>.

---

<sup>319</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 249.

### 3.4. La rivoluzione femminista

Il pensiero sessista e i pregiudizi di genere hanno impattato fortemente sull'ambito dell'istruzione ed hanno portato a pensare che essa si basasse sull'assunto secondo cui le donne non apprendevano e non producevano conoscenza in maniera eguale agli uomini.

Si trattava di una costruzione ideologica e distorsiva che ha fatto dilagare disinformazione e teorie infondate, e che non ha favorito l'integrità dell'apprendimento, solo per sostenere il patriarcato a favore dei soli, pochi uomini privilegiati<sup>320</sup>. Uomini e donne prima dell'esistenza dei movimenti femministi avevano già tentato di sfidare questo sistema di potere riuscendo a dimostrare che l'uguaglianza di genere poteva esistere e che le disuguaglianze non erano altro che costrutti sociali, pertanto trasformabili e superabili; importante al riguardo è stato il lavoro delle «donne dell'accademia», che hanno lottato per essere considerate con la stessa importanza e al pari livello degli uomini<sup>321</sup>. Esse sono state in grado di andare contro il patriarcato cambiandone anche alcuni pregiudizi che descrivevano il sessismo come uno stato «naturale» di inferiorità delle donne rispetto agli uomini.

Si è verificata una vera rivoluzione e in questo i programmi di *Woman's Studies* sono stati una base fondamentale nell'accademia per la messa in discussione del patriarcato e per una critica dei pregiudizi sessisti a livello di pensiero. Nonostante le molte critiche mosse al movimento femminista, esso è riuscito comunque ad apportare molteplici contributi positivi, che continuano ad essere un riferimento rilevante per ogni tentativo di dare una nuova definizione dell'istruzione<sup>322</sup>.

Nella pratica, i soggetti attivi per l'antisessismo nell'accademia hanno lottato per un accesso alla rappresentanza e agli stipendi paritario, ma hanno anche cambiato le loro aspettative a livello educativo. Ad esempio, in alcuni contesti gli studenti avevano la possibilità di scegliere il tipo di educazione che potesse protendere verso una «pratica della libertà» in base anche agli insegnanti che seguivano questo pensiero<sup>323</sup>.

Un impatto importante del pensiero femminista si è verificato negli «istituti di formazione superiore» che hanno tentato di agire per far «disimparare i pregiudizi sessisti» e per porre al vaglio le informazioni distorte. Tutto ciò ha dato luogo ad una crisi del sistema patriarcale tradizionale, che ha infatti fatto nascere una resistenza antifemminista di conservatori che rivendicavano il canone tradizionale maschile e bianco<sup>324</sup>.

Anche se non era ancora possibile parlare di «aule femministe tout court», la teoria e la pratica del femminismo sono stati fondamentali per delineare una «pedagogia della promessa e della possibilità capace di portare una nuova e potente energia in classe», perché hanno permesso che diventasse prioritario un pensiero critico basato sulla stretta connessione di giustizia sociale ed educazione<sup>325</sup>. Da una parte, il contraccolpo conservatore, dall'altra, la diminuzione dell'entusiasmo verso il movimento femminista, hanno condotto alla dispersione della carica dirompente delle idee del movimento femminista, o comunque ad un ridimensionamento del suo ruolo critico.

Oggi si può parlare di una riproposizione del «pensiero apertamente antifemminista e della prospettiva patriarcale» per cui gli educatori sanno di quanto sia fondamentale dare termine ai pregiudizi sessisti in quanto alterano la conoscenza, quindi è necessario puntare a sostenere le

---

<sup>320</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 119.

<sup>321</sup> *Ivi*, p. 120.

<sup>322</sup> *Ibid.*

<sup>323</sup> *Ivi*, p. 121.

<sup>324</sup> *Ibid.*

<sup>325</sup> *Ivi*, p. 122.

prospettive femministe<sup>326</sup>. Ora le donne possono avere posti anche prestigiosi all'interno delle istituzioni educative e appoggiare un pensiero di questo tipo. Di certo il sessismo non è sparito del tutto ma si possono sottolineare gli importanti progressi che sono stati fatti grazie all'attivismo; è doveroso per chi pratica l'educazione rimanere attento per fare in modo che non diventi nuovamente la regola. Il pensiero femminista permette di ripristinare «l'integrità dell'apprendimento superiore»<sup>327</sup>. Un concetto importante in bell hooks è quello dell'amore, di cui ella scrive anche una trilogia di testi. Si può parlare di una vera ossessione per tale cultura a livello romantico, ma l'autrice riferisce che, l'esperienza delle persone, ha identificato l'amore di tipo amicale (ma anche dei familiari), più che quello di coppia, come punto di origine per apprendere «l'arte dell'amore» e praticarla<sup>328</sup>. L'amore romantico si identifica come una scelta, ma risulta difficile da incontrare e tale desiderio viene inteso spesso come segno di «debolezza». Per questo motivo il movimento femminista non condivide la ricerca dell'amore, dando a pensare che ciò che è fondamentale sia il potere. Sarebbe stato necessario quindi, per dare spazio all'obiettivo della libertà, che l'amore fosse dimenticato, per raggiungere così un'uguaglianza con gli uomini<sup>329</sup>. A causa di questa critica all'amore il movimento ha portato all'allontanamento di molte donne, perché spesso scoprivano che anche se il potere riuscivano ad ottenerlo, senza l'amore aveva poco valore. La consapevolezza dell'importanza di questo può arrivare anche più avanti negli anni per una donna, è, infatti, necessario un approfondito esame sul «vero significato dell'amore nella nostra vita» vedendo come punto di partenza l'idea di esso in quanto «fulcro dell'autorealizzazione individuale» e non uno derivante dalle antiche concezioni patriarcali<sup>330</sup>. Risulta importante considerare che ogni donna deve trovare innanzitutto il proprio «modo di amare» perché, sia nella classe che al di fuori, molte si sentono intimorite e in dubbio su sé stesse per il fatto che sembra debbano scegliere tra l'intelligenza e l'amore<sup>331</sup>. Le insegnanti femministe devono trovare la forza di mostrare la «capacità di amare sé stesse e gli altri» e il potere che ne deriva; infatti, le educande possono essere ispirate proprio da docenti che mostrano questo, e non da quelli che si presentano potenti, ma che sono poi sottomessi nella loro vita personale<sup>332</sup>. «L'amor proprio» è quindi indispensabile per la «ricerca femminile dell'amore», perché il detto secondo cui, se non si ama sé stessi non si possono amare gli altri, è una verità. Bell hooks afferma che le donne fanno fatica ad amare sé stesse, perciò cercano l'amore in qualcun altro; finché sarà presente il patriarcato quelle di loro «indipendenti e fiere che si amano» risulteranno essere sempre una minaccia per lo *status quo*, perché la parità nel contesto quotidiano non ha eliminato gli stereotipi che le persone hanno «sulle donne sicure di sé»<sup>333</sup>. Sembra che nel pensiero comune la disfunzionalità nella vita emotiva e la potenza in quella lavorativa non porti ad alcun tipo di problema, ma quando si parla di persone che sono funzionali e si amano, il tentativo di creazione di «legami intimi» risulta più complicato. Per questo può essere comprensibile che nella società si stiano diffondendo gruppi di donne che vogliono potenza nell'ambito lavorativo e nel guadagno, superando anche gli uomini per ottenere risultati migliori, per non essere semplicemente alla «pari» con loro, ma superiori, e che contemporaneamente vogliono ribadire la «femminilità tradizionale» ma per farlo diventano un

---

<sup>326</sup> *Ibid.*

<sup>327</sup> *Ivi*, p. 123.

<sup>328</sup> *Ivi*, p. 197.

<sup>329</sup> *Ivi*, p. 198.

<sup>330</sup> *Ibid.*

<sup>331</sup> *Ibid.*

<sup>332</sup> *Ivi*, p. 199.

<sup>333</sup> *Ibid.*

groviglio emotivo, temendo l'amor proprio ma considerandosi come «femministe e potenti»<sup>334</sup>. Considerando il ruolo di asservimento della donna nelle sue relazioni con gli uomini per lei la garanzia migliore di «conoscere l'amore» è, quindi «amare sé stessa» e utilizzare questo amore come pilastro della «piena realizzazione di sé»<sup>335</sup>.

L'amore si identifica come una ricerca continua ed eroica che porta a dei vantaggi importanti ma che richiede, alle donne che la intraprendono, la pretesa saggia di un «ritorno all'amore»<sup>336</sup>.

È importante sostenere il movimento femminista e i *Women's Studies*, perché sono la dimostrazione dell'impegno nella solidarietà degli uomini e donne progressisti, e soprattutto di quelle nere che hanno tentato di decostruire le idee pregiudiziali sul genere, che una volta, erano base assoluta «dell'educazione femminista»<sup>337</sup>. Secondo la scrittrice e attivista femminista A. Walker bisogna mantenere l'intenzione collettiva di «continuare a lottare per la libertà», e utilizzare la mente e l'immaginazione per pensare a modalità liberatorie e alternative di sapere ed essere, in vista di un «cambiamento»<sup>338</sup>, indispensabile soprattutto per le donne nere<sup>339</sup>. Bisogna concentrare l'attenzione sulla «coscienza critica» e sul «radicalismo militante» che stanno al fondamento dei programmi degli Studi Femministi e dei *Women's Studies*, ma questo richiede che i ritrovi femministi siano momenti di allegria e di «espansione della nostra coscienza»<sup>340</sup>. A questo proposito bell hooks ricorda quando A. Lorde, poetessa, scrittrice e attivista statunitense, aveva chiesto alle persone di contesti, razze, nazionalità e religioni diverse, di «ricordare ciò che è oscuro, antico e di divino in noi, ciò che può aiutare il nostro parlare, il nostro sognare, il nostro modo di vivere»<sup>341</sup>. Con questo non si intende un ritorno al pensiero materno o razzista e sessista che rende la corporeità delle donne nere esotica, o dare un'altra opzione, femminile, al patriarcato; la radicalità del pensare all'«oscuro divino» riguarda l'andare oltre al genere, alla razza e alle «categorie», in modo da immergersi nella propria mente fino a comprendere la «sostanza del nostro essere, il luogo del mistero, della creatività e della possibilità» in cui è possibile dar luogo a pensieri in grado di reagire, lottare, immaginare per giungere alla liberazione<sup>342</sup>.

È evidente che le donne nere sono coloro che hanno sempre corso di più il rischio, in quanto vittime più facili del sessismo e razzismo<sup>343</sup>. Con il progredire del movimento femminista la «classe» è diventata un altro punto minaccioso da affrontare, tanto che le donne nere, per resistere, hanno dovuto pensare a strategie di sopravvivenza particolarmente complesse e precise, di fronte a «sfruttamento, oppressione e disumanizzazione». Quando esse si riuniscono, oltre a gioire per i progressi fatti, lasciano spazio anche al ricordo doloroso e al lutto per le tante «voci femminili nere» che sono state zittite prima del tempo<sup>344</sup>. Per alcune di loro l'università è stato un momento importante in quanto luogo in cui, per la prima volta, si sono incontrate e hanno condiviso una solidarietà nutritiva per l'anima<sup>345</sup>. A. Lord lo dichiara descrivendo la conversazione avuta con A. Rich: «Quel che fa la

---

<sup>334</sup> *Ibid.*

<sup>335</sup> *Ivi*, p. 200.

<sup>336</sup> *Ibid.*

<sup>337</sup> *Ivi*, p. 201.

<sup>338</sup> *Ivi*, p. 202.

<sup>339</sup> *Ivi*, p. 203.

<sup>340</sup> *Ivi*, p. 202.

<sup>341</sup> *Ibid.*

<sup>342</sup> *Ibid.*

<sup>343</sup> *Ivi*, p. 203.

<sup>344</sup> *Ibid.*

<sup>345</sup> *Ivi*, p. 204.

comprensione è di rendere la conoscenza disponibile all'uso, e lì stanno l'urgenza, la spinta, la motivazione».

Molta della teoria femminista nera emerge grazie ai dialoghi e dibattiti avvenuti nei ritrovi dei *Women's Studies*<sup>346</sup>. Inizialmente T. C. Bambara («donna di sinistra, critica, scrittrice, leader dell'avanguardia femminista nera e amante della nerezza»), nel 1970, suggerisce l'importanza per le donne nere di stabilire «uno studio comparativo sul ruolo della donna», oltre a capire quello della scuola, chiarire la questione della «matriarca e della nera stronza e malvagia», studiare la storia e omaggiare coloro che hanno lottato (donne nere); bisogna tenere presenti queste cose e usarle<sup>347</sup>. Inoltre, bisognerebbe oltrepassare le «categorie semplicistiche di maschile e femminile» in quanto, secondo la pensatrice, sono contrarie al concetto di integrità nella trasformazione di sé, e chi si rivolta deve saper arrivare alla «più totale autonomia»<sup>348</sup>. In tal senso, gli archivi, per quanto riguarda lo studio femminista, sono importanti, in modo da raccogliere il materiale del lavoro dei pensatori che sia, innanzitutto, avvicinabile da coloro che si sono impegnati «nel processo di decolonizzazione», perché le parole delle donne nere vengono spesso facilmente dimenticate<sup>349</sup>. Infatti, anche se esiste un numero esiguo di scrittrici nere che sono riuscite a fare in modo che il loro lavoro venisse letto maggiormente, più «studiato e citato in molti testi», l'accoglienza non garantisce una costante visibilità, presenza e riconoscimento nel tempo<sup>350</sup>. In tutto il mondo le donne nere hanno una storia di combattimento che riesce a «superare la frammentazione di sé e sopportare grandi dolori, una storia di resilienza» ma che fa ancora riferimento alla loro vittimizzazione. Questa storia che esse scrivono, in quanto «donne nere radicali e visionarie», non vede la «fragilità» come punto di inizio, ma si parte «dall'amore», in quanto amare sé stesse in qualunque momento è già per loro una vittoria<sup>351</sup>.

## 4. I concetti principali di un'educazione emancipativa per bell hooks

### 4.1. L'importanza della “voce”: l'ascolto attivo e la classe come spazio dinamico

H. Giroux e P. McLaren sono dei pensatori critici che trattano dell'importanza di affrontare le problematiche pedagogiche nell'ambito degli studi culturali in modo da «combinare teoria e pratica, per affermare e dimostrare pratiche pedagogiche impegnate nella creazione di una nuova lingua, nella rottura dei confini disciplinari, nel decentrare l'autorità e nella riscrittura dei confini istituzionali discorsivi in cui la politica diventa una condizione per riaffermare il rapporto tra agentività, potere e lotta»<sup>352</sup>. Questo vuol dire cercare di andare oltre i confini, in modo da trovare delle alternative alle pratiche di insegnamento tradizionali; il dialogo è una delle modalità più naturali con cui i docenti, i pensatori e gli studiosi possono cominciare a farlo<sup>353</sup>. Si deve considerare quindi che tutte le possibilità in cui i “confini” vengono superati, devono essere intese come apprezzabili e utili<sup>354</sup>.

Bell hooks, a tale proposito, presenta un dialogo che ha avuto con il «filosofo bianco, compagno e amico» R. Scapp, avvenuto al Queens College, in un seminario su Toni Morrison attuato all'Oberlin College<sup>355</sup>. Alla fine della conferenza bell hooks e Scapp scambiano le loro opinioni derivanti da

---

<sup>346</sup> *Ibid.*

<sup>347</sup> *Ibid.*

<sup>348</sup> *Ibid.*

<sup>349</sup> *Ivi*, p. 205.

<sup>350</sup> *Ibid.*

<sup>351</sup> *Ivi*, p. 208.

<sup>352</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 165.

<sup>353</sup> *Ibid.*

<sup>354</sup> *Ivi*, p. 166.

<sup>355</sup> *Ivi*, p. 167.



«posizionamenti differenti» a livello di provenienza, di insegnamento, di studi e di notorietà<sup>356</sup>. Partire dalla comprensione di questo è stato importante per la «costruzione della solidarietà professionale e politica» tra di loro e per la creazione di uno «spazio di fiducia emotiva in cui possono esistere intimità e rispetto reciproco»<sup>357</sup>.

Può succedere che docenti che si impegnano per una pratica di insegnamento di tipo libertario vengano scoraggiati da eventuali studenti che, di fronte a proposte alternative in classe, prendono meno sul serio l'insegnamento-apprendimento. Di conseguenza, questi docenti possono arrivare a pensare che l'insegnamento tradizionale sia l'unica via per ottenere il rispetto degli alunni<sup>358</sup>. Questo può essere vero per alcuni studenti che non vogliono partecipare e si chiedono il perché debbano farlo, ma può non esserlo per altri che, invece, si dimostrano entusiasti di tali proposte<sup>359</sup>. Nonostante la resistenza che si incontra da parte degli alunni, è possibile agire per cambiarne il «grado», per ridimensionarne l'entità, e per condividere con loro la propria idea di come agire, cercando di portarli a non scambiare «l'informalità», che può essere usata da alcuni insegnanti (ad esempio bell hooks), con la «mancanza di serietà» e di fare, invece, attenzione al «processo»<sup>360</sup>.

Inoltre, bell hooks evidenzia che, dalla sua esperienza, emerge il fatto che alcuni docenti si comportano come dei «dittatori» umiliando gli studenti e utilizzando il loro «potere» prepotentemente per imporsi rispetto a loro. Una situazione simile è spesso, purtroppo, un fenomeno che gli alunni ritengono essere quotidiano e normale e di fronte al quale tendono a rispondere con il silenzio<sup>361</sup>. Il trionfare della «pedagogia libertaria» ha dato agli studenti la «possibilità di dar vita a uno spazio in cui interrogare le loro azioni», di chiedersi il perché agiscono in un certo modo e quali sono i loro valori, di capire come impegnarsi in questa pedagogia, individuando un'importante fattore di tutto ciò nell'«abitudine», nella reiterazione acritica e non problematizzata di pratiche assunte come normali e indiscutibili<sup>362</sup>. Utilizzare degli argomenti e delle pratiche differenti non è comunque sufficiente: occorre includere anche «l'esperienza personale», anche se è proprio questo aspetto che viene criticato e tenuto in disparte all'interno dell'aula<sup>363</sup>.

Parlare in quanto docenti delle proprie esperienze e lasciar parlare gli studenti per condividere le loro storie permette di connettere queste conoscenze a quella accademica migliorandone la portata. Quando si prendono in considerazione le «esperienza dirette», queste hanno un forte effetto negli studenti, perché concentrarsi su ciò che è esperienziale consente di «rivendicare una forma di conoscenza di cui possono parlare»<sup>364</sup>, di cui ci si sente autorizzati ad esprimersi.

A tal proposito, bell hooks pone particolare enfasi sulla questione della «voce», anche se spesso dichiara di non risultare compresa su questo punto. Secondo l'autrice, il «prendere parola» non riguarda solamente il racconto dell'esperienza personale, ma anche il modo di usare quest'ultimo in maniera strategica, cioè prendendo «parola per poter parlare liberamente di altri argomenti» contemporaneamente. È proprio questo, tuttavia, ciò di cui i docenti hanno timore<sup>365</sup>.

---

<sup>356</sup> *Ibid.*

<sup>357</sup> *Ivi*, p. 168.

<sup>358</sup> *Ivi*, p. 180.

<sup>359</sup> *Ivi*, p. 181.

<sup>360</sup> *Ibid.*

<sup>361</sup> *Ibid.*

<sup>362</sup> *Ivi*, p. 182.

<sup>363</sup> *Ivi*, p. 183.

<sup>364</sup> *Ibid.*

<sup>365</sup> *Ibid.*

Bell hooks tenta di promuovere tale presa di parola con il suo insegnamento, benché ciò abbia rivelato anche quanto le pratiche educative siano repressive nei confronti della parola degli studenti, che spesso pensano di non avere niente di rilevante da dire, attribuendo ogni autorevolezza alla sola parola dell'insegnante<sup>366</sup>.

Nelle università in cui sono seguiti gli studi umanistici risulta per certi aspetti più ammissibile che i docenti «rispettino la “voce” di uno studente che voglia esprimere la propria opinione», in questo caso, quindi, quest'ultimo sente di avere diritto di parola e di venire ascoltato<sup>367</sup>, anche se comunque in misura ancora insufficiente. Risulta allora fondamentale, nella pratica pedagogica, trasformare la struttura esistente con lo scopo di «insegnare agli studenti come ascoltare, come ascoltarsi a vicenda»: l'insegnante ha perciò il compito di creare l'ambiente favorevole a questo, nel rispetto di ciascuno<sup>368</sup>. Bell hooks sostiene che una delle ragioni per cui apprezza le persone che pongono in relazione il mondo personale e quello accademico è quella che ritiene che più gli alunni riescono a riconoscere la loro «unicità e particolarità» e più sono capaci di ascoltare<sup>369</sup>.

Al riguardo, una delle tecniche da lei adottate è quella di spostare l'attenzione dalla voce di sé stessa (in quanto insegnante), a quella delle loro «voci reciproche», ossia dello scambio dialogico con gli studenti. La sensazione è che questo succeda più velocemente quando gli studenti e le studentesse riescono a condividere le loro storie personali nel contesto «dell'insegnamento accademico», perché in questo modo i soggetti riescono a ricordarsi vicendevolmente<sup>370</sup>. Bell hooks ha già sollevato il problema dell'incapacità di alcuni insegnanti di comunicare, i quali, di conseguenza, non possono insegnare tale competenza ai loro alunni. Tanti di questi insegnanti, che disapprovano «l'inclusione della narrativa confessionale in classe o delle discussioni digressive, in cui gli studenti parlano molto», lo fanno appunto per quel motivo, precludendosi la possibilità di stabilire un dialogo<sup>371</sup> che, tuttavia, quando nasce, deve essere coordinato con chi al momento non sembra in grado di «mettere in relazione la propria esperienza con la materia accademica»<sup>372</sup>.

L'incoraggiamento dell'opinione degli studenti in aula deve essere inteso non tanto come una «chiacchierata stereotipata», ma piuttosto come qualcosa che vede un obiettivo, una direzione cui tendere, la cui meta è di avere sempre un dialogo rispettoso e critico, riguardante un «progetto su cui insegnanti e studenti lavorano insieme»<sup>373</sup>, perché i soggetti sono uguali nel momento in cui si impegnano nella creazione di un «contesto di apprendimento»<sup>374</sup>.

Seguendo la strategia con cui si pone enfasi sulla voce di ciascuno è possibile la realizzazione di una «comunità di apprendimento» in cui ogni presa di parola possa essere ascoltata, e in cui la partecipazione di ciascuno venga «riconosciuta e apprezzata»<sup>375</sup>.

In una sezione di *Strangers in Paradise* (1993) denominata *Balancing Class Locations*, J. E. Wilson, ritiene che anche per lei sia stato importante questo. Infatti, sostiene di aver ragionato sul suo passato, sulla sua esperienza e, considerandoli all'interno «del contesto del mondo in generale»<sup>376</sup>, ha iniziato ad identificare la sua voce e a comprendere quanto sia fondamentale lavorare in modo tale da creare

---

<sup>366</sup> Ivi, p. 184

<sup>367</sup> Ivi, p. 183.

<sup>368</sup> Ivi, p. 184.

<sup>369</sup> Ivi, p. 185.

<sup>370</sup> *Ibid.*

<sup>371</sup> *Ibid.*

<sup>372</sup> Ivi, p.186.

<sup>373</sup> *Ibid.*

<sup>374</sup> Ivi, p. 187.

<sup>375</sup> Ivi, p. 219.

<sup>376</sup> *Ibid.*

uno spazio, insieme agli altri, in cui la sua e la voce di tutti riescano ad essere sentite in modo chiaro, nonostante e sopra al «rumore di fondo», per esternare le proprie apprensioni in quanto pezzi di una realtà più vasta<sup>377</sup>.

Grazie alla pedagogia femminista e critica si sono potuti prendere in considerazione metodi alternativi all'insegnamento che hanno attribuito importanza al «problema della voce», facendola emergere come essenziale proprio perché era chiaro che «razza, sesso e privilegio di classe» davano più «potere» ad una parte di alunni piuttosto che ad altri, dando quindi più «autorevolezza ad alcune voci piuttosto che ad altre»<sup>378</sup>.

È indispensabile distinguere, in ogni caso, l'accento «superficiale» dato alla voce, che porta a pensare, in modo sbagliato, che esista una «democratizzazione della voce» per cui a quella di ciascuno sarà data la stessa importanza e lo stesso credito, e il «riconoscimento più complesso dell'unicità di ogni voce» con l'impegno di realizzare, in aula, momenti in cui «tutte le voci possano essere ascoltate» in quanto ciascun alunno è libero di esprimersi, nella consapevolezza che la loro partecipazione verrà «riconosciuta e apprezzata»<sup>379</sup>. Ciò non vuol dire che è ammessa qualunque cosa anche quando è insignificante rispetto alla tematica della lezione, e nemmeno che una cosa detta sia da considerare importante solo se ognuno ha a disposizione la stessa durata per esporre quello che pensa.

Un aspetto interessante dei corsi di bell hooks è la proposta di scrittura di testi brevi da parte di ogni studente che poi venivano letti alla classe per dare la «possibilità di ascoltare prospettive uniche e l'opportunità di fermarsi e ascoltarsi l'un l'altro»<sup>380</sup>; questo perché era convinta che l'esperienza fisicamente fatta di ascoltare qualcuno, concentrandosi su ogni voce individuale, rafforzasse la «capacità di apprendere insieme». Perciò è da considerare che anche se un alunno successivamente non parlerà più, «la sua presenza è stata riconosciuta»<sup>381</sup>. Ascoltare le voci degli altri, i diversi pensieri e collegare «queste voci all'esperienza personale» permette di sviluppare la consapevolezza di ciascuno nei confronti dell'altro<sup>382</sup>.

D. Rader in *Learning Redefined* (2010), sottolinea l'importanza della *conversazione* affermando che essa «implica il dialogo e lo sforzo di creare nuovi significati attraverso lo scambio di informazioni». La conversazione include sempre, «incoraggia e nutre la voce individuale, sforzandosi al contempo di sviluppare una visione comune»<sup>383</sup>. Tutti possono intraprendere uno scambio dialogico superando le «differenze di razza, genere e classe». Si tratta di un confronto che permette di migliorare la comprensione dei diversi pensieri che ci troviamo dinanzi e di condividere un tipo di pensare critico che consente di dedicarsi ad uno «scambio dialettico»<sup>384</sup>.

Secondo bell hooks «il futuro dell'apprendimento» risiede proprio «nella conversazione, nel dialogo» e su questo concorda, quindi, con Rader. La dimostrazione di ciò deriva dall'esperienza di docenti e studenti che ne hanno avvalorato l'utilità e la priorità<sup>385</sup>. Conversazione vuol dire «donare» e il dialogare autenticamente si riferisce alla «condivisione del potere e della conoscenza» che avviene nei termini di un impegno collettivo<sup>386</sup>. Un dialogo che risulti «consapevole» può implicare anche un

---

<sup>377</sup> *Ivi*, p. 220.

<sup>378</sup> *Ibid.*

<sup>379</sup> *Ibid.*

<sup>380</sup> *Ibid.*

<sup>381</sup> *Ibid.*

<sup>382</sup> *Ivi*, p. 221.

<sup>383</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 72.

<sup>384</sup> *Ibid.*

<sup>385</sup> *Ibid.*

<sup>386</sup> *Ivi*, p. 73.

dibattito acceso, ma fa sempre emergere «*ciò che conta davvero*», e questo permette un'attitudine diversa da parte degli studenti di fronte agli argomenti affrontati in classe, che risulta essere «più profonda e consapevole»<sup>387</sup>.

La promozione di uno «scambio negativo» per dominare gli altri nei pensieri e nelle idee non è invece fruttuoso. Tornando a Rader, egli sottolinea che il dialogo è fondamentale per la «comprensione reciproca» in quanto lo concepisce come un «diverso tipo di conoscenza, più consapevole del tutto, e delle sue variabili interattive»; lo considera come un «atto potente» che permette di trovare strade diverse e di facilitare la considerazione di temi difficili da diversi punti di vista, per la costruzione di una comprensione diversa e nuova<sup>388</sup>. La conversazione, nella misura in cui mette le persone davanti a modalità differenti di «pensare e conoscere», secondo Rader, produce «impegno e contributo». Ciò vuol dire che i pensieri scorrono continuamente, cambiano e si rigenerano per merito dell'«impegno nella riflessione critica» di ciascuno, senza considerare il fatto che tutto ciò restituisce un nuovo significato «al pensiero comune»<sup>389</sup>. È quindi necessario che il dialogo diventi «il luogo autentico di un processo intellettuale serio e rigoroso»<sup>390</sup>.

Il racconto delle storie, a questo proposito, è una delle modalità con cui è possibile avviare il «processo di costruzione della comunità», sia fuori che dentro alla classe. Le narrazioni possono riguardare fatti veri oppure inventati, ma in ogni caso sono valide nel favorire una «comprensione reciproca»<sup>391</sup>.

Nell'insegnamento, secondo bell hooks, è importante parlare in situazioni sfidanti rispetto ai preconcetti radicati, in modo da vedere le cose diversamente<sup>392</sup>, ma solo se c'è tempo per il dialogo<sup>393</sup>. Tale assunto è stato da lei appreso quando si è ritrovata ad insegnare al Southwestern in cui nessuno scambio dialogico era stato possibile durante il discorso di apertura che aveva fatto, incitata dal preside J. Schrum e dal rettore J. Hunt, in quanto la platea non era evidentemente pronta ad un tipo di discorso sostenuto da una donna nera e incentrato sul femminismo, che ha portato le persone a presentarsi prevenute rispetto a ciò che sarebbe stato detto e a dare così giudizi negativi sul discorso. Tuttavia, lo scambio è ugualmente servito per sostenere, nuovamente, l'importanza di dare la possibilità di parola per andare «oltre i confini della differenza» tramite un «intervento radicale»<sup>394</sup>, in vista di un'*educazione alla libertà*, per dar modo alle persone di esprimere un pensiero critico, cosa che secondo bell hooks è possibile fare in classe<sup>395</sup>.

L'autore e attivista americano P. Palmer, citato da bell hooks, afferma l'importanza di affrontare la «paura» di fronte a «nuovi modi di vedere il mondo» e alle «nuove idee», imparando a guardare da punti di vista diversi, perché «scoprire cosa ci unisce e saper apprezzare le differenze, è il movimento che ci avvicina e ci offre un mondo di valori condivisi, e un senso significativo di comunità»<sup>396</sup>.

Tutto questo deve servire per sostenere lo «scambio democratico di idee»<sup>397</sup>.

---

<sup>387</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>388</sup> *Ibid.*

<sup>389</sup> *Ivi*, p. 75.

<sup>390</sup> *Ibid.*

<sup>391</sup> *Ivi*, p. 78.

<sup>392</sup> bell hooks, *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*, cit., 230.

<sup>393</sup> *Ivi*, p. 232.

<sup>394</sup> *Ivi*, p. 233.

<sup>395</sup> *Ivi*, p. 231.

<sup>396</sup> *Ivi*, p. 236.

<sup>397</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 213.

## 4.2. L'apprendimento come "guarigione"

Bell hooks giunge ad elaborare la sua teoria tramite la «sofferenza»: il «dolore» che sentiva era talmente forte che era difficile sostenerlo, così ha tentato in tutti i modi di giungere ad una comprensione maggiore delle cose che accadevano nel mondo e dentro di lei. La cosa che più di tutti voleva era che quel «dolore» svanisse ed individuò così la teoria come «luogo di guarigione»<sup>398</sup>.

Già a partire dal periodo dell'infanzia, bell hooks comincia a fare domande scomode ai suoi genitori in quanto, come per ogni bambino accade non essendo ancora formati del tutto alle «pratiche sociali abituali» considerate normali per l'adulto, non comprendeva per quale motivo non si potessero «fare le cose in modo diverso»<sup>399</sup>. Tentava, quindi, di persuadere le persone che le stavano attorno della necessità di operare dei cambiamenti, laddove però la sua stessa famiglia stava invece continuando a sostenere l'«autorità maschile» del patriarcato, e di mantenersi a livello economico, con molto impegno, all'interno di un mondo di bianchi nel quale era difficile vivere in quanto persone di colore<sup>400</sup>. Questo era il motivo per cui la risposta che le veniva data più frequentemente era quella di «reprimere, contenere, punire». Il dolore provato era evidente non solo per il fatto che l'ambiente in cui viveva non capiva la sua «visione del mondo», ma anche perché non veniva considerata degna di ascolto<sup>401</sup>.

Bell hooks ha vissuto la mancanza di un luogo che fosse per lei la propria «casa», ma fortunatamente con la teoria è riuscita a trovare, poi, un senso diverso da quello che le veniva proposto<sup>402</sup>. È stato merito «del pensiero critico, della riflessione e dell'analisi» se è stata in grado «di comprendere il dolore e farlo sparire». Questa è stata l'esperienza che le ha permesso di imparare che «la teoria può essere un luogo di guarigione».

Nel momento in cui l'«esperienza vissuta della teoria critica» si lega a «processi di autoguarigione e di liberazione collettiva» non c'è distacco tra ciò che è teoria e ciò che è pratica, anzi si rende più visibile la connessione tra le due, per cui l'una implica necessariamente l'altra<sup>403</sup>. Infatti, si può dire che la teoria può essere qualcosa che cura, libera e trasforma nel momento in cui lo si vuole e la si orienta, quindi, nella direzione di quell'obiettivo<sup>404</sup>. Importante risulta, in tal senso, la «riflessione critica sulla produzione contemporanea della teoria femminista» che mostra che la trasformazione, che sta avendo luogo «rispetto alle prime concettualizzazioni della teoria femminista»<sup>405</sup>, comincia a riscontrarsi, o comunque è più visibile, «con la segregazione e l'istituzionalizzazione del processo di teorizzazione femminista nell'accademia», con il prediligere delle idee e della teoria femminista «scritti», piuttosto che quelli delle «narrazioni orali». L'impegno delle «donne di colore, dei gruppi emarginati e di alcune donne bianche (solo alcune)» viene spesso delegittimato da parte del più ampio «pubblico di lettori» anche quando il loro lavoro riesce a sostenere la «pratica femminista»<sup>406</sup>.

La pensatrice K. King, in un suo saggio, sostiene che «la teoria trova usi diversi in luoghi diversi», e si può notare come uno di questi «usi», all'interno dell'accademia, riguardi la costruzione «di una

---

<sup>398</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>399</sup> *Ibid.*

<sup>400</sup> *Ivi*, p. 94.

<sup>401</sup> *Ibid.*

<sup>402</sup> *Ivi*, p. 95.

<sup>403</sup> *Ibid.*

<sup>404</sup> *Ibid.*

<sup>405</sup> *Ivi*, p. 97.

<sup>406</sup> *Ibid.*

gerarchia di classi intellettuali» in cui gli unici lavori considerati davvero teorici sono intangibili, specialistici, complessi nella lettura e con «riferimenti oscuri»<sup>407</sup>.

Proprio per questo la critica letteraria M. Childers, sostiene che è particolare che «un certo tipo di produzione teorica, comprensibile da un ristretto gruppo di persone» «sia diventata rappresentativa di qualsiasi produzione di pensiero critico riconosciuta, nella maggior parte degli ambienti accademici, come “teoria”»<sup>408</sup>.

Occorre fare attenzione al fatto che spesso la teoria femminista viene vista, all'esterno dell'ambito accademico, come un qualcosa di «inutile» che cerca solo di istituire un distacco tra la teoria e la pratica per il permanere dell'«elitismo di classe»<sup>409</sup>. Tante persone possono, infatti, ritrovare questa inutilità nella lettura di certi pensieri che vengono esposti, perciò una qualunque teoria che non possa risultare condivisibile all'interno di una «conversazione quotidiana», non può venire usata per l'educazione del pubblico<sup>410</sup>. Una teoria femminista che separa nettamente ambienti accademici con quelli della vita al di fuori di essi confonde, e potrebbe essere proprio «l'esistenza di questa» come «ipervisibilizzata» che rende la divisione tra teoria e pratica, in quanto il suo obiettivo è quello di distanziare, «separare, dividere»<sup>411</sup>.

Quindi è necessario impegnarsi, non solo per focalizzarsi sulle modalità con cui la teoria è usata impropriamente e sulla critica alle modalità di uso «tradizionali» che a livello accademico si ritrovano per quanto concerne la teoria femminista, ma anche per dare importanza alla creazione di una teoria che sia capace di «far progredire movimenti femministi rinnovati, evidenziando, in particolare, la teoria che mira a promuovere l'opposizione femminista al sessismo e all'oppressione sessista»<sup>412</sup>. Tutto ciò permette di valorizzare e celebrare la teoria «che può essere, ed è, condivisa nella narrativa orale e scritta». Rispetto al lavoro sulla teoria, da parte di bell hooks viene sostenuto che la «scrittura» risulta essere più efficace nel momento in cui i lettori sono invitati a porre il loro impegno «nelle riflessioni critiche e nella pratica del femminismo»<sup>413</sup>, perché secondo l'autrice la teoria nasce da ciò che è concreto, dall'impegno a dare un significato alla quotidianità dell'esistenza per agire in modo critico nella propria «vita e in quella degli altri». È proprio questo che per l'autrice rappresenta la possibilità di cambiamento del femminismo<sup>414</sup>.

### **4.3. L'obiettivo della creazione di una comunità di apprendimento**

Si vive ancora all'interno di una società in cui sono pochi i bianchi che sono in grado di includere nei loro rapporti «di amore e amicizia più profondi», in modi che siano «genuinamente e completamente antirazzisti», le persone di colore e i soggetti hanno la necessità di sentire continuamente quanto l'accoglienza della «diversità» permetta di modificare la «natura dell'intimità» e la propria visione della realtà<sup>415</sup>.

Questo si nota anche nel rapporto tra R. Scapp, persona bianca di genere maschile, e bell hooks, persona nera di genere femminile, che, nonostante sia stretto, mostra comunque l'influenza che la razza ha «nel contesto patriarcale e suprematista bianco»<sup>416</sup>. È fondamentale descrivere il

---

<sup>407</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>408</sup> *Ibid.*

<sup>409</sup> *Ibid.*

<sup>410</sup> *Ibid.*

<sup>411</sup> *Ivi*, p. 99.

<sup>412</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>413</sup> *Ibid.*

<sup>414</sup> *Ibid.*

<sup>415</sup> bell hooks, *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*, cit., p. 143.

<sup>416</sup> *Ibid.*

superamento di questa differenza che i due autori riescono a fare per dimostrare quanto tale processo sia necessario al fine di costruire una comunità di apprendimento<sup>417</sup>. Tutto questo si ritrova in un dialogo «spontaneo» sorto tra di loro.

Tra le questioni importanti, nel tentativo di sfidare «le distinzioni basate su razza, sesso e gerarchie di classe», c'è quella della fiducia, di cui Scapp tratta. In questo ambito, per le classi privilegiate che «hanno l'opportunità di impostare la politica educativa» essa è difficile da dare, quando si tratta di proporre delle metodologie presentate come antirazziste e, in generale, come nuove prospettive<sup>418</sup>. Secondo il pensatore è un concetto basilare in quanto tali soggetti danno molta importanza alle regole che già stanno seguendo ed è possibile che sentano l'esigenza di «proteggere lo *status quo*»: avendo paura di essere accusati di razzismo, la loro tendenza è quella di agire cautamente<sup>419</sup>.

Lo scopo di Scapp risulta essere, quindi, quello di far sapere alle classi privilegiate che il fine condiviso da tutti è quello di promuovere un miglioramento dell'istruzione e di realizzare le migliori condizioni in modo tale che coloro che studiano possano imparare, e coloro che insegnano possano lavorare nel migliore dei modi, perché «è questo l'obiettivo comune che condividiamo, e la base della fiducia reciproca»<sup>420</sup>, la quale ultima richiede necessariamente azioni concrete<sup>421</sup>.

Costruire fiducia vuol dire trovare ciò che si ha di simile con gli altri soggetti, ma anche ciò che divide e che è diverso, anche se molti temono la «differenza» poiché credono che riconoscerla provochi il «conflitto», mentre all'opposto è proprio il fatto di respingerla o di rimuoverla che porta ad un «conflitto senza fine»<sup>422</sup>. Per questo, l'unica soluzione è affrontare la realtà, superando l'idea secondo la quale «siamo tutti semplicemente umani, siamo uguali», rendendo invece omaggio, quando è possibile, alle diversità e sfidando le «tensioni» che si sviluppano rispetto alle differenze<sup>423</sup>. Infatti, si rende sempre più necessaria la consapevolezza secondo cui quello che abbiamo in comune permette di unirci, ma lo stesso può avvenire grazie a quello che è diverso e che richiede, quindi, di impegnarsi per la realizzazione di una comunità trovando «l'unità nelle differenze». Tutto ciò presuppone «solidarietà» nel contesto di «una struttura di valori, credenze, aneliti che vanno sempre al di là del corpo, desideri che hanno a che fare con lo spirito universale»<sup>424</sup>.

Quanto appena sostenuto è fondamentale per impegnarsi «nell'educazione al fine di sostenere un autentico processo democratico e la giustizia sociale», poiché insegnare agli alunni a sviluppare un pensiero «critico e autonomo» permette di difendersi dall'iniquità, di stare accanto nell'alleanza, di compiere la «promessa della democrazia»<sup>425</sup>.

Tra i valori che Scapp richiama a sostegno di tali obiettivi ci sono: «la generosità di spirito, il coraggio, la volontà di mettere in discussione convinzioni ormai datate»<sup>426</sup>, pertanto è fondamentale che coloro che si occupano di educazione in modo progressista e democratico siano sempre attenti a sostenere la «speranza» e le «promesse», contrapponendosi a tutto ciò che ostacola la «libertà di parola e il potere del dialogo»<sup>427</sup>. I valori di cui si è parlato servono per impegnarsi «per la comunità» in modo

---

<sup>417</sup> *Ivi*, p. 144.

<sup>418</sup> *Ibid.*

<sup>419</sup> *Ibid.*

<sup>420</sup> *Ibid.*

<sup>421</sup> *Ivi*, p. 149.

<sup>422</sup> *Ivi*, p. 147.

<sup>423</sup> *Ibid.*

<sup>424</sup> *Ibid.*

<sup>425</sup> *Ivi*, p. 148.

<sup>426</sup> *Ibid.*

<sup>427</sup> *Ivi*, p. 149.

da scorgere «l'unità nelle differenze» e per sostenere «amicizia e collaborazione»<sup>428</sup>. Il legame tra i due autori – bell hooks e Scapp – rimane, quindi, una fonte di arricchimento che ha dato loro l'«amore» e la «confidenza» indispensabili, la possibilità di sostenere la speranza, di far sapere che si può arrivare ad un'unione e ad un senso di comunità «realmente autentici»<sup>429</sup>.

Bell hooks, nel corso del suo percorso di formazione, si è imbattuta spesso in aule che erano luoghi disumanizzanti<sup>430</sup>; il suo vissuto di dolore l'ha portata presto a sforzarsi di promuovere una modalità alternativa di insegnamento-apprendimento in modo da arricchire ed «elevare lo spirito» degli alunni e in modo da portare a compimento «la pienezza unica di pensiero, e la singolarità» che li contraddistinguono<sup>431</sup>. Questo è il suo obiettivo specifico, anche se la consapevolezza che la maggioranza degli alunni arrivava in aula con «la mente e l'immaginazione colonizzate» rendeva difficile perseguirlo, oltre alla considerazione che diversi insegnanti non erano inclini a prefiggersi il raggiungimento di un'«istruzione come pratica della libertà»<sup>432</sup>.

Bell hooks mirava ad arricchire le persone che si trovava di fronte e alla realizzazione di una «comunità di apprendimento» in aula. Capiva che per far questo era necessario «insegnare il pensiero critico» e nel momento in cui gli educandi avevano cominciato ad utilizzare la loro mente in autonomia, come effetto delle attività proposte, ella aveva iniziato anche a temere di aver oltrepassato i limiti «ritenuti appropriati»<sup>433</sup>. Anche se negli anni ha sentito la costante preoccupazione di essere in qualche modo penalizzata nel contesto in cui aveva deciso di provare metodi nuovi, il timore peggiore era quello di «non riuscire a toccare il cuore di uno studente» o di essere «attaccata e presa di mira» dagli studenti.

È successo, infatti, che a queste pratiche gli studenti rispondevano in modo negativo portando l'insegnante a sentirsi insicuro di ciò che stava facendo. Tuttavia, grazie al successo ottenuto e al confronto con altri pensatori, bell hooks è riuscita a procedere nel perseguire ciò in cui credeva<sup>434</sup>.

In proposito, nel processo di costruzione di una comunità di apprendimento, in vista di un'«educazione come pratica della libertà»<sup>435</sup>, un punto di riferimento imprescindibile è, per bell hooks, Paulo Freire, una figura su cui ci soffermeremo fra non molto.

Freire afferma che: «quando ci liberiamo dalle limitazioni della vita quotidiana ed entriamo in contatto con spazi e punti di vista culturali differenti, dobbiamo essere sempre pronti a dare risposte oneste alle questioni che, solitamente, impediscono la comprensione reciproca, al di là delle differenze». A tal fine, è fondamentale basarsi sul dialogo in vista di un arricchimento di entrambe le parti<sup>436</sup>.

In riferimento a quest'ultimo punto, Scapp afferma che ci sono diversi modi per portare alla realizzazione della «comunità di apprendimento» in classe<sup>437</sup>. Egli fa l'esempio di un periodo difficile nel posto in cui lui insegna, il Queens, nel quale sono presenti un gran numero di persone: 17.000<sup>438</sup>. In questo contesto, degli individui afroamericani erano stati uccisi da persone bianche e si è ritenuto necessario affrontare i temi che sono stati anche esaminati ad una «tavola rotonda al Queens

---

<sup>428</sup> *Ibid.*

<sup>429</sup> *Ivi*, p. 153.

<sup>430</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 62.

<sup>431</sup> *Ibid.*

<sup>432</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>433</sup> *Ibid.*

<sup>434</sup> *Ibid.*

<sup>435</sup> *Ivi*, p. 66.

<sup>436</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>437</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 197.

<sup>438</sup> *Ivi*, p. 196.



College»<sup>439</sup>. Si trattava di argomenti quali: «violenza, rispetto, come gli uomini trattano le donne», questioni che, secondo l'autore, hanno aiutato nella creazione di una «comunità di apprendimento in classe», diversamente da quanto sarebbe potuto derivare da un «inquadramento istituzionale tradizionale»<sup>440</sup>. Scapp si è speso per far sì che quel momento di confronto e discussione diventasse uno «studio indipendente» in modo da far ottenere agli studenti che partecipavano un «riconoscimento istituzionale» per il contributo che davano rispetto al problema in questione. L'importanza di tutto questo è evidente perché si tratta di creare dei luoghi nei quali dedicarsi a dibattiti seri fuori dall'aula, ma per farlo è necessario che gli insegnanti non stiano semplicemente in classe, ma che si prendano anche delle «pause dall'insegnamento» (bell hooks parla di uno o due anni di «congedo senza paga») in quanto, secondo bell hooks, possono servire per promuovere al meglio una pedagogia di tipo impegnato<sup>441</sup>.

#### 4.4. Pedagogia impegnata

Il «pensare» è un'«azione» e pertanto gli intellettuali lo utilizzano molto nel loro lavoro di unione di «teoria e prassi»<sup>442</sup>.

Quando si tratta di bambini si parla di persone che si prestano per natura ad essere curiose e desiderose di sapere, che quindi si potrebbero intendere come dei «pensatori critici» “innati”. I bambini sono infatti alla ricerca continua di risposte alle loro domande imparando, in tal modo, a pensare in maniera spontanea<sup>443</sup>. Tuttavia, questo istinto verso il pensiero critico viene bloccato di fronte alla realtà, che li porta a credere che il «pensare è pericoloso», adeguandosi così al «conformismo» e all'«obbedienza»<sup>444</sup>. Accade spesso che l'educazione familiare proposta da alcuni genitori si basi, infatti, su un modello punitivo che punta sull'«obbedienza», piuttosto che su un approccio basato sull'«autoconsapevolezza» e sull'«autodeterminazione». Lo stesso accade in molte scuole, in cui pensare autonomamente è considerato in modo insufficiente, con il risultato che la maggioranza dei bambini finisce per apprendere che è meglio dimenticare il «pensiero come un'attività appassionata e piacevole»<sup>445</sup>. Anche nell'istruzione superiore e all'università le persone sembrano aver paura del pensiero, e ritengono che fare ragionamenti non sia indispensabile, perché ritengono che quello che viene richiesto sia introiettare informazioni da impiegare quando serve. Solo alcune lezioni vengono seguite da insegnanti che sostengono che educare sia una «pratica della libertà» e che dunque «ciò che conta è il pensiero», in particolar modo quello «critico»<sup>446</sup>.

Gli alunni e gli studenti devono essere invitati e incitati a sviluppare il pensiero perché esso non sorge come qualcosa di spontaneo all'interno di contesti che lo reprimono. In tal senso, la “pedagogia impegnata” riguarda una modalità d'istruzione che cerca di ristabilire negli studenti la «volontà di pensare, di realizzarsi pienamente»; lo scopo di questa pedagogia è quello di «facilitare il pensiero critico»<sup>447</sup>.

«Il pensiero critico è un processo interattivo che richiede la partecipazione di insegnanti e studenti», riguarda una modalità di orientamento ai concetti che cerca di capire le «verità fondamentali e

---

<sup>439</sup> *Ivi*, p. 197.

<sup>440</sup> *Ivi*, p. 198.

<sup>441</sup> *Ibid.*

<sup>442</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 31.

<sup>443</sup> *Ibid.*

<sup>444</sup> *Ivi*, p.32.

<sup>445</sup> *Ibid.*

<sup>446</sup> *Ibid.*

<sup>447</sup> *Ibid.*

profonde», e non solo in superficie<sup>448</sup>. Si parla infatti della necessità di un esercizio di «decostruzione» che ha portato gli individui a dedicarsi al pensare in modo più impegnato, cioè per più tempo, in modo più critico e serio, insomma, a vedere le questioni da diversi punti di vista, andando oltre la superficialità per promuovere la conoscenza sotto varie prospettive<sup>449</sup>.

Bell hooks, al riguardo, sostiene che «l'educazione come pratica della libertà è un modo di insegnare che chiunque può imparare»<sup>450</sup>. Si tratta di una pratica di apprendimento che non si basa solamente sulla trasmissione di informazioni, ma anche sulla «condivisione della crescita intellettuale e spirituale degli educandi»; per questo motivo, il rispetto e la dedizione verso gli alunni sono fondamentali per creare l'ambiente ideale per un apprendimento profondo<sup>451</sup>.

Durante i suoi anni di percorso di formazione, bell hooks è sempre stata stimolata ed influenzata da alcuni insegnanti che sono riusciti a «trasgredire i confini» di un metodo di insegnamento-apprendimento basato sulla proposta tradizionale, che diventa qualcosa di alienante per tutti<sup>452</sup>. Da parte di questi insegnanti vi era l'impegno nel voler portare a compimento l'«unicità» di ciascuna persona, anche quando vi erano momenti che non sembravano permettere un rapporto basato sul «reciproco riconoscimento», perché tale opportunità è comunque presente sempre.

Tra le persone che hanno dato a bell hooks un contributo importante per tutto questo ci sono: il già menzionato Freire e il monaco buddista Thich Nhat Hanh.

Il primo, è un docente che l'ha influenzata, quando era all'università, nell'andare a superare un'educazione di tipo «depositario»<sup>453</sup>, basata, appunto, solo sulla trasmissione delle informazioni, da parte dei docenti, e sulla loro passiva ricezione da parte degli studenti<sup>454</sup>.

Tramite il concetto della «coscientizzazione» di Freire, tradotto in «*consapevolezza critica e impegno*», bell hooks ha incominciato a stare nella classe nutrendo la convinzione che la cosa importante fosse, per tutti i presenti, la *partecipazione attiva* e non quella passiva.

Secondo il pensiero di Freire, l'educazione può risultare «libertaria» unicamente nel momento in cui tutti reclamano «la conoscenza come un campo in cui ognuno ha il proprio ruolo»<sup>455</sup>; si tratta quindi di una nozione rivolta all'«impegno reciproco», fondamentale anche dal secondo autore.

In proposito, Hahn collega la «pratica» alla «contemplazione» e descrive il docente come un «*guaritore*»<sup>456</sup> la cui azione è diretta, innanzitutto, verso sé stesso, affinché l'insegnante per primo possa essere una persona felice, e in secondo luogo verso gli altri, poiché altrimenti anche chi insegna non potrebbe vedere realizzata la sua vocazione<sup>457</sup>.

Anche in questo caso, gli alunni devono essere attivi nella partecipazione, occupandosi, in particolare, di valorizzare «l'integrità e unione di mente, corpo e spirito» facendo proprio un «*approccio olistico*» dell'apprendimento e della spiritualità che ha permesso a bell hooks di capire che ciò che viene fatto in classe non ha meno valore se alunni e docenti si reputano degli «*esseri umani completi*», e che non serve solo imparare il contenuto dei libri, ma anche comprendere in che modo esistere nel mondo<sup>458</sup>.

La «*pedagogia impegnata*», la pratica «*progressista e olistica*», è più difficile della «*pedagogia critica*

---

<sup>448</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>449</sup> *Ibid.*

<sup>450</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 45.

<sup>451</sup> *Ibid.*

<sup>452</sup> *Ibid.*

<sup>453</sup> *Ibid.*

<sup>454</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>455</sup> *Ibid.*

<sup>456</sup> *Ibid.*

<sup>457</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>458</sup> *Ivi*, p. 46.

o femminista convenzionale», in quanto essa favorisce il «benessere»<sup>459</sup>. Questo vuol dire che l'impegno da parte dei docenti è quello di promuovere il «processo di autorealizzazione» in modo da raggiungere lo star bene individuale, aiutando allo stesso tempo gli alunni a lavorare per la loro «autodeterminazione».

Sfortunatamente, nel contesto universitario degli Stati Uniti – e non solo – non è comune il fatto di considerare gli insegnanti come dei «guaritori», così come non è scontato che si debba raggiungere una propria realizzazione<sup>460</sup>, anche se, quando i docenti sono in grado di impegnarsi nel cambiamento della formazione in modo che essa non rispecchi il sistema dominante e i pregiudizi, solitamente riescono a seguire la «pedagogia impegnata» con i suoi rischi e ad attuare «pratiche di insegnamento» che vengono rese «luogo di resistenza»<sup>461</sup>.

I professori che accettano di ricercare l'autorealizzazione saranno più capaci di dar origine a modelli di insegnamento-apprendimento che coinvolgano gli alunni, proponendo modi di «conoscenza» che arricchiscono la possibilità di vivere in modo completo e profondo<sup>462</sup>. D'altra parte, anche gli alunni, nonostante siano più confusi e con più dubbi rispetto al loro futuro di «autorealizzazione» rispetto a molte persone vissute negli anni precedenti, come la stessa autrice, si rendono conto che «l'agire» non è determinato da delle «linee guida etiche» molto chiare, ma anche dalla difficoltà di comprendere come funziona il mondo. Ciò che richiedono è un'educazione che riesca ad informarli e a renderli più consapevoli tramite una «conoscenza significativa»<sup>463</sup>. Questo non vuol dire che gli studenti accolgano sempre volentieri la guida degli insegnanti, ma questa è una delle cose positive «dell'educazione come pratica della libertà», poiché permette di prendersi la «responsabilità delle proprie scelte»<sup>464</sup>. La premessa alla base di ciò è, infatti, proprio questa, cioè che ogni persona all'interno dell'aula è capace di operare responsabilmente e *con* gli altri, allo scopo di realizzare un contesto di apprendimento<sup>465</sup>.

Spesso accade che gli insegnanti siano convinti che gli alunni non abbiano la capacità di «agire in modo responsabile» e che, se non si esercita su di loro la sorveglianza adeguata, allora regnerà il disordine. Al contrario, è necessario che sia insegnanti che studenti possano esercitare la loro libertà di parola.

È un aspetto, quest'ultimo, su cui bell hooks e Scapp insistono particolarmente<sup>466</sup>. La classe dovrebbe essere un luogo in cui tutti vagliano «il potere in modi diversi», ciò vuol dire che gli insegnanti dovrebbero avvertire un rafforzamento del potere grazie alle «interazioni» con i loro alunni, ragion per cui bell hooks cerca di far vedere quando sia importante la partecipazione di tutti<sup>467</sup>.

Un punto su cui l'autrice si focalizza nello specifico è cercare di mostrare un'uguaglianza tra docenti e studenti all'interno della classe, non tanto rispetto al «potere» che ciascuno ha, quanto rispetto all'impegno nella realizzazione di un ambiente di apprendimento, mantenendo sempre l'importanza del rispetto reciproco<sup>468</sup>: «Il potere della classe libertaria è in effetti il potere del processo di apprendimento, il lavoro che facciamo per dare vita a una comunità»<sup>469</sup>.

---

<sup>459</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>460</sup> *Ibid.*

<sup>461</sup> *Ivi*, p. 54.

<sup>462</sup> *Ibid.*

<sup>463</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>464</sup> *Ibid.*

<sup>465</sup> *Ivi*, p. 186.

<sup>466</sup> *Ibid.*

<sup>467</sup> *Ivi*, p. 187.

<sup>468</sup> *Ibid.*

<sup>469</sup> *Ibid.*

Un'altra cosa importante da valutare, secondo bell hooks, è che l'esperienza in aula sia «gratificante»<sup>470</sup>.

Cambiare il modo di pensare, infatti, è qualcosa di oneroso e arduo, quindi può volerci diverso tempo perché gli educandi riescano a capire l'importanza di quello che hanno appreso<sup>471</sup>.

In un'educazione di tipo tradizionale, anche l'insegnamento è fortemente condizionato dalla centralità pressoché esclusiva del tema della valutazione, del voto attribuito alle prove di volta in volta assegnate in aula. Secondo bell hooks, invece, parlare di «pedagogia impegnata» significa qualcosa di totalmente diverso<sup>472</sup>; le lezioni che si seguono sono spesso impegnative e non tutte sono gradite, quindi, è importante imparare a non disprezzare la «difficoltà» in quanto «fase dello sviluppo intellettuale», perché trattare di temi controversi permette di avere un confronto con gli altri per aprire uno «spazio di crescita»<sup>473</sup>. Le persone che portano avanti un lavoro critico e radicale ne sono coscienti anche se alcuni colleghi e alunni non lo valutano del tutto positivamente. Anche se può essere di difficile comprensione da parte degli alunni, è necessario, alle volte, ribadire come «gioia e duro lavoro» possano essere co-presenti<sup>474</sup>: spesso accade che l'ambiente della classe non dia una gioia immediata, ma questo non vuol dire escluderne a priori la possibilità. Inoltre, anche «il dolore e le situazioni dolorose» possono non tradursi per forza in un ostacolo insormontabile o in un fenomeno esclusivamente negativo<sup>475</sup>. È fondamentale, a tal proposito, anche saper riconoscere il «ruolo delle emozioni» in aula, cosa che pochi professori riescono a fare, ma che aiuterebbe a trasformare la classe in un «luogo eccitante», poiché proprio le emozioni permettono di essere «consapevoli» e attenti, migliorando l'esperienza didattica nelle aule<sup>476</sup>.

Sulla base del pensiero e del movimento femminista, bell hooks descrive il «pensiero critico» come il principale requisito del «cambiamento», poiché senza di esso, che permette di valutare sé stessi e le proprie vite, non si può essere capaci di «andare avanti, cambiare, crescere, indipendentemente dalla classe, dalla razza, dal genere o dalla posizione sociale di una persona». Purtroppo, in una società che è «anti intellettuale», questo modo di pensare non viene incentivato<sup>477</sup>.

Quando nei contesti di insegnamento e apprendimento alunni e docenti onorano questo tipo di pensare e si impegnano «nelle prassi pedagogiche», ecco che si costituiscono i presupposti per un'«apertura radicale», anche se promuovere una pedagogia impegnata è difficile e stancante<sup>478</sup>.

La pedagogia impegnata deve contemplare, tra l'alunno e il docente, una «relazione interattiva» in modo da poter innalzare la «qualità dell'educazione»<sup>479</sup>. Non si tratta di un «impegno superficiale», perché i docenti devono capire quello che gli alunni hanno imparato e che è indispensabile sappiano, coinvolgendoli in maniera autentica ed essendo in grado di considerare «il livello di consapevolezza» e di «intelligenza emotiva» indispensabile per migliorare le condizioni dell'apprendimento.

Per far questo, tuttavia, è fondamentale la conoscenza delle persone in aula<sup>480</sup>. Rispetto a quest'ultimo punto, bell hooks si rende conto di come, quando riusciva a trovare il «tempo di fare conoscenza con tutti», il clima dell'aula risultava più ottimale e funzionale allo studio e, dopo una certa esperienza di

---

<sup>470</sup> *Ivi*, p. 188.

<sup>471</sup> *Ibid.*

<sup>472</sup> *Ibid.*

<sup>473</sup> *Ibid.*

<sup>474</sup> *Ibid.*

<sup>475</sup> *Ibid.*

<sup>476</sup> *Ivi*, p. 189.

<sup>477</sup> *Ivi*, p. 236.

<sup>478</sup> *Ibid.*

<sup>479</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 43.

<sup>480</sup> *Ibid.*

insegnamento da parte dell'autrice<sup>481</sup>, ella decise quindi di iniziare con la conoscenza degli studenti prima ancora di dare avvio al proprio insegnamento, al fine, appunto, di porre i presupposti per la creazione di una «comunità» nell'aula (uno dei modi per fare ciò è la scrittura di brevi testi e la loro lettura, cosa che infatti bell hooks ha sempre proposto ai suoi alunni come esercizi<sup>482</sup>).

Essendo la partecipazione di tutti un punto imprescindibile della pedagogia impegnata, si evidenzia in tal modo come la condivisione collettiva dei pensieri convalida «l'impegno reciproco, e significativo» di ciascun soggetto componente nell'aula<sup>483</sup>. Per questo motivo, l'«integrità» è un concetto fondamentale, che riguarda la «completezza» della singola persona, sostenerla è importante affinché gli alunni riescano ad essere sinceri e a vivere un'esperienza di «apertura radicale»<sup>484</sup>.

La pedagogia impegnata è stata scelta come metodologia da seguire in vista di un'educazione «come pratica della libertà», ad esempio, in una ricerca effettuata, di cui si prenderanno in considerazione solamente le linee teoriche adottate per comprenderne il punto di vista utilizzato<sup>485</sup>.

Bell hooks afferma: «Gli oppressi lottano con la lingua per riprendere possesso di sé stessi, per riconoscersi, per riunirsi, per ricominciare. Le nostre parole sono azioni, resistenza». Questi termini accompagnano la strada etica che lega la «ricerca educativa e sociale all'impegno»<sup>486</sup>. Sapere che è necessario intraprendere azioni sostanziali per realizzare il cambiamento è da considerare come il *background* completo della ricerca presentata<sup>487</sup>.

Adottando coerentemente e consapevolmente le idee di bell hooks e Paulo Freire, secondo i quali «teoria e pratica» devono essere sempre collegate per eludere una «mercificazione della conoscenza», è stata condotta una ricerca condivisa, radicata e posizionata, in cui lo scopo è stato di controllare lo sfondo della *Scuola di combattimento Prato 8x5*, tramite un sistema «qualitativo e interdisciplinare», che ha consentito al ricercatore di immergersi completamente nel contesto considerato<sup>488</sup>. Tutto ciò ha permesso di garantire non solo la partecipazione attiva all'esplorazione, ma anche l'impegno pieno nelle attività contestuali. I materiali sono quindi stati raccolti attraverso pratiche etnografiche e auto-etnografiche, sempre sapendo di spingere per «un'educazione come pratica della libertà» e con la consapevolezza che questa configurazione pedagogica possa portare ad una modificazione a livello sociale non solo a Prato, dove la ricerca è stata condotta, ma anche in altri luoghi<sup>489</sup>.

Lo scopo specifico era quello di trovare dei metodi di decostruzione degli «impliciti culturali etnocentrici e di decolonizzazione della pedagogia (anche antirazzista)», prendendo in considerazione «l'insegnamento» come «trasgressione ed emancipazione» e «l'apprendimento» sempre come «cambiamento»<sup>490</sup>.

Per fare questo, la pedagogia impegnata è stata scelta come indirizzo teorico da cui partire e avanzare secondo un metodo conforme e adatto; infatti, perseguendo il fine di far emergere quelle «ingiustizie e disuguaglianze implicite nella società» per contestarle ed esplicitarle in vista di un loro «superamento», l'indagine promossa sostiene la necessità di porre lo studioso nel mezzo del contesto

---

<sup>481</sup> *Ibid.*

<sup>482</sup> *Ivi*, p. 44.

<sup>483</sup> *Ivi*, p. 45.

<sup>484</sup> *Ibid.*

<sup>485</sup> L. Bianchi - M. Ravasio, *Per un'educazione come pratica di libertà. Prato e la Scuola della Lotta 8x5*, "Journal of education Technology and Social Studies", Vol. 2, n. 1, 2023, p. 46.

<sup>486</sup> *Ibid.*

<sup>487</sup> *Ibid.*

<sup>488</sup> *Ibid.*

<sup>489</sup> *Ibid.*

<sup>490</sup> *Ivi*, p. 47.

di «lotta per la giustizia sociale» in modo da valorizzare un metodo che risulti essere impegnato<sup>491</sup>. La pedagogia impegnata è critica e interpretativa nella sua scelta consapevole di agire sempre a livello politico e in nome di una «pratica di libertà». Tale cornice permette di considerare l'importanza di analizzare i dati e di co-costruirli. Si tratta insomma di un «posizionamento militante», che gli autori Koenler, Rossi e Boni chiamano «etnografia militante»<sup>492</sup>. Si tratta di un tipo di proposta che consente di associare «studio e impegno» e il cui scopo sovraordinato è quello di promuovere un cambiamento da parte dello studioso in campo per dare la possibilità di creare un futuro differente rispetto alla situazione attuale, in con-partecipazione delle persone implicate. Per questo, l'aspetto posto al centro riguarda la «restituzione pratica» verso l'ambiente su cui si è posta l'attenzione, perché tale approccio si basa sulla «partecipazione materiale alle attività del movimento studiato», quindi in modo attivo e non passivo<sup>493</sup>.

Si voleva in questo caso andare oltre quella metodologia che porta lo studioso a ricavare solo dati: le informazioni raccolte sono state molte ed eterogenee, cosa che in altro modo non sarebbe stata probabilmente possibile. Lo stesso «campione» rappresentativo della ricerca e le varie «fonti» sono eterogenee<sup>494</sup>. È importante, in questo ambito, prendersi la «responsabilità interpretativa e darne conto in modo sistematico» in quanto decisione indispensabile affinché l'indagine sia aderente, efficace, importante e «modificabile» e che punti ad un «cambiamento» migliorativo della situazione tramite la realizzazione di una «conoscenza contestualizzata», presente in uno specifico tempo storico, culturale, sociale e situazionale<sup>495</sup>.

Con questo esempio che abbiamo offerto, ci proponevamo di sottolineare le conseguenze di «un'educazione come pratica di libertà» che sono state possibili da rilevare nell'ambiente di riferimento, rispetto al suo «cambiamento»; questo vissuto si può raccontare tramite le «lenti interpretative mutate dalla pedagogia interculturale della decostruzione, del decentramento, dell'etnocentrismo critico e dell'intersezionalità» e della pedagogia impegnata<sup>496</sup>.

#### 4.5. Insegnamento ed “Eros”

La paura derivante dal pensiero razzista per cui accettare socialmente i rapporti di amore tra gli «uomini neri e donne bianche»<sup>497</sup> avrebbe portato a demolire l'ordine «familiare patriarcale» bianco, ha condotto a marcare sempre di più il «senso del tabù» che c'era già attorno alla questione, anche nel momento in cui singole persone attuavano la scelta di oltrepassare queste barriere<sup>498</sup>.

Tuttavia, i rapporti sessuali «tra uomini neri e donne bianche», anche quando erano riconosciuti a livello legale tramite il matrimonio, non hanno portato a mettere in crisi le basi del «patriarcato bianco» e nemmeno hanno consentito di porre fine al «razzismo»<sup>499</sup>. Focalizzarsi sulla sessualità eterosessuale tra questi uomini e queste donne, identificandola come la manifestazione «per eccellenza della liberazione razziale», ha discostato l'attenzione dalla rilevanza del rapporto sociale tra le «donne bianche e nere» e dalle modalità con cui il loro incontro «determina» e condiziona i legami «razziali»<sup>500</sup>.

---

<sup>491</sup> *Ibid.*

<sup>492</sup> *Ibid.*

<sup>493</sup> *Ibid.*

<sup>494</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>495</sup> *Ivi*, p.47.

<sup>496</sup> *Ivi*, p. 54.

<sup>497</sup> bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 127.

<sup>498</sup> *Ivi*, p. 128.

<sup>499</sup> *Ibid.*

<sup>500</sup> *Ibid.*

A questo proposito, bell hooks sostiene che durante l'adolescenza si rendeva conto dell'intimità che sorgeva nel rapporto tra gli uomini di colore e le donne bianche, ma non sapeva, invece, di alcuna forma di legame affettivo tra «donne bianche e nere»<sup>501</sup>. Il loro rapporto era, infatti, controverso perché, quando entravano in contatto, vedevano dei margini ben delineati. Esse si incontravano in una condizione di «servitù» patita dalle donne nere, cioè nel rapporto «serva-padrone» all'interno delle abitazioni (delle bianche); perciò, i due gruppi vedevano sempre una posizione di superiorità delle une rispetto alle altre, indipendentemente dalle situazioni<sup>502</sup>. In un contesto di questo tipo bisogna anche evidenziare come le «donne bianche» volessero vedere convalidato il loro «status razziale» e attuassero, quindi, delle strategie finalizzate a consolidare gli aspetti differenti che permettevano di collocarle ad un livello superiore rispetto alle «donne nere»<sup>503</sup>.

Gli insegnanti non trattano del ruolo fondamentale «dell'eros o dell'erotico» in classe e questo si collega all'idea secondo cui l'importanza va data solamente alla «mente» e non al «corpo»<sup>504</sup>. Da ciò si desume come si sia accettata l'idea che la «passione» non possa avere spazio alcuno dal punto di vista educativo<sup>505</sup>.

La docente J. Gallop, che bell hooks prende come esempio, nella sua introduzione a *Thinking Through the Body* (1988), parlando di un lavoro di Adrienne Rich e riferendosi a persone che sono riuscite a pensare in modo critico alla corporeità<sup>506</sup>, afferma che «gli uomini» che riescono in una certa misura a ragionare tramite il «corpo» è più probabile vengano identificati come «pensatori seri e autorevoli» e lo stesso dicasi per le «donne»<sup>507</sup>.

In particolare, nell'ambito degli *Women's Studies* «all'università di Stanford», bell hooks ha appreso, avendo come modello insegnanti temerarie e forti, che in aula lo spazio per la «passione» esiste e che non occorre respingere «l'eros e l'erotismo» per apprendere<sup>508</sup>.

Proprio secondo questa linea di pensiero la «pedagogia critica femminista» non crede nella scissione «tra mente e corpo», che non permette di considerarsi come persone «integre» in aula<sup>509</sup>. Imbattendosi in chi cercava un ambiente in cui l'insegnamento fosse «appassionato», bell hooks ha riconosciuto che i corsi degli *Women's Studies* erano tenuti da docenti che cercavano, con la loro determinazione, di «darsi completamente» all'insegnamento, andando oltre la semplice diffusione di spiegazioni<sup>510</sup>. Ci si aspettava che, all'interno di luoghi composti da quasi solo donne promotrici di un pensiero critico, ci fosse una fonte principale di «amore» dato dalle docenti verso le studentesse, poiché l'«eros» veniva inteso come «forza motivante» che le poteva portare a pensare in modo diverso al concetto di «genere»<sup>511</sup>; questo implicava la consapevolezza che tale sapere avrebbe implicato un «vivere in modo diverso». In generale, era, però, necessario superare l'idea secondo cui le «forze» di carattere erotico e desiderativo appartenessero esclusivamente alla sfera della sessualità<sup>512</sup>.

---

<sup>501</sup> *Ibid.*

<sup>502</sup> *Ibid.*

<sup>503</sup> *Ivi*, p. 129.

<sup>504</sup> *Ivi*, p. 225.

<sup>505</sup> *Ivi*, p. 226.

<sup>506</sup> *Ibid.*

<sup>507</sup> *Ivi*, p. 227.

<sup>508</sup> *Ibid.*

<sup>509</sup> *Ibid.*

<sup>510</sup> *Ibid.*

<sup>511</sup> *Ivi*, p. 228.

<sup>512</sup> *Ibid.*

Da ciò si desume, secondo bell hooks, un concetto di “eros” che, non afferendo alla dimensione sessuale, ma ciò nonostante rimandando alla passione, al coinvolgimento rispetto all’insegnamento e all’apprendimento, si dimostra fondamentale in ambito educativo.

Bell hooks sottolinea che, siccome in aula le persone esistono in quanto «corpi», anche la «libido» c'è sempre<sup>513</sup>. Tuttavia, ciò che si trascura è che quest'ultima si può manifestare anche come «energia emotiva e psichica» e non solo in termini sessuali<sup>514</sup>. Quando i docenti riescono, quindi, a canalizzare l'energia che nasce da «sentimenti erotici», che sono prodotti da «connessioni fisiche o emotive» in aula nei confronti dell'esperienza di apprendimento, è probabile che quest'ultima ne risulti rafforzata<sup>515</sup>. La gioia di un docente che si trova davanti ad una classe in cui ci sono studenti interessati che solo con la loro presenza riescono ad accendere la «passione per l'apprendimento di tutti gli altri», si riconosce come la forza in grado di suscitare la «pedagogia appassionata» capace di influenzare in maniera positiva la collettività<sup>516</sup>.

Quando si parla di «passione» in aula non si tratta, quindi, di intenderla a livello «sessuale», quanto invece di un «tocco non sessuale» che può rappresentare un modo diverso di esprimersi e di far nascere «connessioni positive»<sup>517</sup>. Il «tocco» può presentarsi in forme diverse in aula, può essere inteso nel formato di «un abbraccio, una stretta di mano, una pacca sulla spalla o anche una mano appoggiata delicatamente su un braccio» generando un luogo di serenità ed equilibrio che va oltre il verbale<sup>518</sup>. Quando emergono particolari difficoltà o dolore da sentire pronunciare, «un solo gesto» può risultare sufficiente, perché esso può diventare un importante mediatore all’interno della classe nella quale è presente la normale gerarchia che pone i docenti ad un livello superiore rispetto agli alunni; infatti, bell hooks afferma che la maggioranza dei docenti riferisce che gli alunni cercano spesso il «contatto», solitamente nel formato di un abbraccio. Questo dimostra come molte volte il miglior conforto deriva proprio da questo piuttosto che dalle parole<sup>519</sup>.

#### 4.6. Spiritualità: dalla sofferenza alla connessione

L'insegnamento all'interno di un'università di tipo religioso o confessionale presenta il vantaggio di poter trattare esplicitamente di «spiritualità»<sup>520</sup>. I docenti, pur non considerandosi, per esempio, tutti cristiani, esaminano le «questioni spirituali» emerse dagli alunni, apertamente, anche se molti di loro sostengono che sia preferibile lasciarle da parte in aula in quanto, quegli alunni che non credono, potrebbero provare un senso di esclusione da esse<sup>521</sup>.

Tra i docenti che bell hooks prende in considerazione per questo tema c'è D. Rader, il quale non insegna in un istituto religioso, ma reputa i dialoghi su «Dio» una fondamentale modalità di insegnamento, affermando che i suoi studenti conoscono spesso bene tale «concetto» e che all'inizio delle sue lezioni solitamente dice agli alunni che li ritiene «dono di Dio»: il loro scopo è di aprire il «dono», mentre il suo, in quanto docente, è di sostenerli nello scarto di ciò che è il «dono di sé»<sup>522</sup>.

Secondo bell hooks, bisogna affermare che per la creazione di una «comunità di apprendimento» è preferibile tenere la classe «libera da specifiche affiliazioni» e precetti dogmatici perché, anche se ci

---

<sup>513</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 186.

<sup>514</sup> *Ivi*, p. 187.

<sup>515</sup> *Ibid.*

<sup>516</sup> *Ibid.*

<sup>517</sup> *Ibid.*

<sup>518</sup> *Ibid.*

<sup>519</sup> *Ibid.*

<sup>520</sup> *Ivi*, p. 181.

<sup>521</sup> *Ibid.*

<sup>522</sup> *Ibid.*



si trova in un'università di tipo cristiano, una discussione accesa su temi religiosi può limitare il dialogo o dar luogo ad un clima astioso e di contrasto<sup>523</sup>. Quando però bell hooks pensa alle opportunità che permette la presa in una considerazione del concetto di Dio in aula, ne tiene conto considerando il ruolo importante della «spiritualità nella vita quotidiana»<sup>524</sup>.

Nella distinzione presente tra la «religione e spiritualità» che il Dalai Lama, citato da bell hooks, descrive, la prima si identifica come qualcosa che «si occupa della fede proclama la salvezza, che implica una qualche forma di realtà metafisica o soprannaturale», mentre la seconda «si occupa di quelle qualità dello spirito come l'amore e la compassione, la pazienza, la tolleranza, il perdono, la contentezza, il senso di responsabilità, il senso di armonia, che portano felicità a noi e agli altri»<sup>525</sup>. Bell hooks afferma che se tali «qualità» vengono proposte e prodotte in aula, aiutano a realizzare un contesto di «fiducia» che unisce educatori ed educandi<sup>526</sup>. Per porre il «sacro» nel mezzo del sapere e del processo di insegnamento-apprendimento, coloro che insegnano devono trovare la risolutezza di unificare lo scopo della scoperta del «proprio sé» con «l'impegno collettivo dell'apprendimento» manifestando i diversi modi in cui l'uno influisce sull'altro<sup>527</sup>: «La crescita interiore è un processo di apprendimento in cui l'individuo coltiva la quiete mentale che consente alla consapevolezza emotiva di manifestarsi»<sup>528</sup>.

Una persona che ha influenzato particolarmente bell hooks è stato il maestro buddista T. Rinpoche, il quale le ha spiegato cosa voglia dire «vivere nello spirito», in ragione del fatto che, quando si tratta di «spiritualità nell'educazione», è necessario prima discutere su cosa voglia dire «essere spirituali»<sup>529</sup>. Questo perché non si è docenti solo nel momento in cui ci si trova in aula, ma in ogni istante della propria esistenza. Nel momento in cui si decide di vivere nel segno dello «spirito» ed essergli devoto, bisogna essere pronti a sentirsi stimolati in forme che possono non piacere<sup>530</sup>. Ad esempio, è facile sostenere che il Dalai Lama piaccia alle persone, come se desse benessere, ma quando si incontrano maestri che introducono in un mondo misterioso, oscuro e sconosciuto, tutto ciò può non essere piacevole e semplice, così come fare l'insegnante in quel contesto<sup>531</sup>.

Per quanto riguarda la scelta del buddismo, bell hooks afferma l'importanza di trovare un collegamento tra la «lotta per la libertà del Tibet con la nostra» (in quanto donna di colore afroamericana), perché il suo «essere» si unisce al «popolo tibetano che lotta e soffre», e nonostante ci sia distanza fisica da quei soggetti, la «sofferenza» provata da entrambi li avvicina<sup>532</sup>. Tale collegamento appare come la «nostra comprensione della compassione», che si estende, muovendosi in un «*continuum*»<sup>533</sup>. Per conoscere la «pace profonda» bell hooks sottolinea come gli aspetti più dogmatici della fede religiosa che puntavano ad un'«obbedienza» imprescindibile «all'autorità e l'accettazione delle gerarchie oppressive» non l'hanno influita molto; sono state invece quelle «esperienze mistiche» che le hanno permesso di capire e distinguere il «Regno dell'essere nell'esperienza spirituale» che va oltre il potere e le norme<sup>534</sup>.

---

<sup>523</sup> *Ibid.*

<sup>524</sup> *Ivi*, p. 182.

<sup>525</sup> *Ibid.*

<sup>526</sup> *Ibid.*

<sup>527</sup> *Ivi*, p. 183.

<sup>528</sup> *Ibid.*

<sup>529</sup> bell hooks, *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*, cit., p. 195.

<sup>530</sup> *Ivi*, p. 196.

<sup>531</sup> *Ibid.*

<sup>532</sup> *Ivi*, p. 197.

<sup>533</sup> *Ibid.*

<sup>534</sup> *Ivi*, p. 198.

Un'affermazione di T. N. Hanh, che la pensatrice ricorda continuamente è: «quando siamo vicini all'insegnante, l'insegnante non deve necessariamente parlarci», infatti la sua esistenza fisica del corpo, in quel momento e in quel luogo, il suo «essere», vogliono dire qualcosa per chi è presente, cioè un ritorno alla «concretezza»<sup>535</sup>.

Bell hooks, in questo senso, riconosce l'importanza del senso della «pratica spirituale» e di come essa possa aiutare e promuovere un insegnamento di tipo progressista, la sua politica e il rafforzamento della «lotta per la liberazione»<sup>536</sup>.

In proposito, l'autrice nera americana J. Jordan, in un saggio autobiografico *Notes of Barnard Dropout* (1981), parla del «desiderio che l'università rappresenti il luogo» in cui unificare i «frammenti della propria esistenza»<sup>537</sup>, ma questo desiderio per lei presto svanisce nel momento in cui ha notato che nessun corso è stato capace di darle quella «connessione» e nemmeno di aiutarla a rintracciarla autonomamente. Infatti, per molti educandi derivanti da luoghi «emarginati». L'ambiente universitario rappresenta ancora il «luogo della disconnessione»<sup>538</sup>. Per bell hooks invece in tale luogo la «spiritualità» ha raffigurato il posto in cui quelle «connessioni» si sono rivelate. Il «sacro» della chiesa non era tralasciato nell'educazione dei suoi anni<sup>539</sup>. È necessario sostenere la distinzione, come detto prima dal Dalai Lama, tra la religione, da un lato, e la spiritualità, dall'altro, perché permette di capire che per i docenti che hanno intenzione di introdurre quest'ultima nella didattica, anche tralasciando la prima, è possibile farlo<sup>540</sup>. Uno dei motivi per cui bell hooks ha sempre stimato la «vita spirituale» deriva dalla sua provenienza dal «mondo nero segregato» nel quale la pretesa di una propria «identità spirituale» si identifica come «luogo di resistenza critica» per combattere contro la «disumanizzazione razzista»<sup>541</sup>.

Bisognerebbe procedere verso la ricerca dell'interezza, perché l'educazione tradizionale indirizza a ritenere la «disconnessione» come facente parte della vita, per questo gli studenti non sono pronti a far proprio il pensiero in cui «il senso del sacro» esiste e la «connessione» acquisisce valore<sup>542</sup>. Quando i docenti sono in grado di impostare un ambiente classe in cui tale senso viene promosso, è possibile trasmettere agli alunni la credenza che la «brillantezza accademica non è accresciuta dalla disconnessione» e si mostra invece che coloro che vivono «nell'integrità» possono arrivare all'«eccellenza accademica»<sup>543</sup>. L'idea generale sembra essere che, quando l'animo cardiaco è «indurito», la «mente» sarà più capace di «aprirsi», quando invece la mancanza di equilibrio tra «mente, corpo e spirito» promossa dall'«anti-intellettualismo della nostra cultura» trasforma gli istituti di istruzione in fabbriche. Per seguire il sentiero dell'«integrità» ci si imbatte nella lotta contro lo «status quo»<sup>544</sup>, ma bell hooks ritiene che la classe rimanga un posto di «passione e possibilità» in cui lo «spirito» è fondamentale, in cui si arriva ad un «senso di connessione» più grande<sup>545</sup>.

Concludendo con il pensiero di R. N. Remen, della quale bell hooks prende in considerazione il saggio *Educating for Mission, Meaning, and Compassion* (1999), è fondamentale saper promuovere «integrità dell'esistenza e delle persone» educando al raggiungimento di buoni risultati, non lasciando

---

<sup>535</sup> *Ivi*, p. 201.

<sup>536</sup> *Ibid.*

<sup>537</sup> *Ivi*, p. 215.

<sup>538</sup> *Ibid.*

<sup>539</sup> *Ivi*, p. 216.

<sup>540</sup> *Ibid.*

<sup>541</sup> *Ivi*, p. 217.

<sup>542</sup> *Ivi*, p. 218.

<sup>543</sup> *Ivi*, p. 219.

<sup>544</sup> *Ibid.*

<sup>545</sup> *Ivi*, p. 222.

la «società» nella condizione in cui si trova, ma trovando la temerarietà di portare a «guarire questo mondo, per trasformarlo in ciò che potrebbe diventare», in quanto «sogno dell'educazione trasformativa, dell'educazione come pratica della libertà»<sup>546</sup>. Non bisogna pensare che l'educazione debba prescrivere una «vita interiore», ma almeno che quest'ultima non venga tralasciata<sup>547</sup>.

#### 4.7. L'importanza dell'umorismo in classe

L'intelletto e la seriosità sono caratteristiche gradite ai docenti, ma il rischio è quello di non permettere all'«umorismo» di emergere in aula<sup>548</sup>. Bell hooks parla della sua conosciuta «serietà» durante il liceo, dovuta, in particolare, alla difficoltà di trovare una concordanza di regolamentazione tra scuola e famiglia, e afferma che la maggioranza degli «accademici e intellettuali» non dà molto peso a questo aspetto<sup>549</sup>. Bell hooks descrive la «risata e umorismo» come sinonimi di un «lasciarsi andare» che però lei non considerava come un suo scopo principale in quegli anni, quanto invece lo era quello di «resistere», sopravvivere<sup>550</sup>. Questo deriva da un mondo in cui per le donne, in un ambiente «accademico sessista e dominato dagli uomini» in cui la bravura veniva considerata maggiormente per questi ultimi, e in cui regnava razzismo e classismo, era fondamentale mostrare una facciata di «compostezza e serietà», soprattutto per una donna giovane e di colore. Nel corso del tempo ha capito che scherzare e gioire, giudicando positivamente l'umorismo, è possibile e non sbagliato<sup>551</sup>. Nel primo periodo di insegnamento tenta quindi di risultare più divertente, all'interno di una classe particolarmente seria di un'università prestigiosa; inizialmente si dimostra un fallimento, ma un po' alla volta comincia a funzionare suscitando delle risate<sup>552</sup>. Bell hooks si rende conto come «ironia» ed «umorismo» possono essere davvero essere utili nella creazione di un clima di «apertura» in aula perché «ridere insieme» avvicina i soggetti, in particolar modo quando le divisioni sono ben chiare, quando la «diversità» è una consuetudine o il materiale proposto mette gli alunni davanti a fatti difficili<sup>553</sup>. Si può sottolineare che questa capacità di ricavare e raffigurare il comico delle cose, rappresenta una «forza di mediazione essenziale» in quei percorsi formativi in cui gli alunni acquisiscono nuovi modi di pensiero e conoscenza, che vanno contro gli ordini di «credenze» ai quali erano saldamente stretti poco prima<sup>554</sup>. Senza di esso gli educandi potrebbero ritrovarsi in una situazione di «depressione e impotenza» di fronte alla dura realtà della «cultura dominante», del «razzismo, sessismo, omofobia, ecc». La differenza vede il pericolo dell'esplosione di ostilità e contrasto, perciò l'«umorismo» dà modo di creare tempi di sosta che possono essere vantaggiosi per esaminare tematiche serie e dibattiti pesanti<sup>555</sup>. Gli sforzi per utilizzarlo alle volte non funzionano perché viene inteso in modo sbagliato portando, invece che a momenti piacevoli, a creare delle tensioni. In ogni caso, è sempre presente poco «umorismo» anche perché molto spesso le persone sono occupate a cercare di «non ferire i sentimenti altrui» e quindi effettuano «forme» di autocontrollo<sup>556</sup>. Capita che gli insegnanti non lascino spazio al divertimento per timore di rimetterci

---

<sup>546</sup> *Ivi*, p. 220.

<sup>547</sup> *Ibid.*

<sup>548</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 97.

<sup>549</sup> *Ibid.*

<sup>550</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>551</sup> *Ibid.*

<sup>552</sup> *Ivi*, p. 99.

<sup>553</sup> *Ibid.*

<sup>554</sup> *Ivi*, p. 100.

<sup>555</sup> *Ibid.*

<sup>556</sup> *Ibid.*

«potere e autorità», e quindi il «controllo», mostrando anche la propria fragilità; tuttavia, gli studenti, in realtà, spesso gradiscono questo aspetto perché permette di «ridere insieme»<sup>557</sup>.

La speranza di bell hooks è che coloro che educano si sforzino di ridimensionare l'ambito educativo, per individuare il modo di usare «l'umorismo» in aula produttivamente e non quello «negativo» che porta ad allontanare gli individui<sup>558</sup>.

Tramite il divertimento è possibile che docenti e alunni ritrovino un «senso di equità e giustizia», quindi i primi è necessario che approfondiscano «la propria consapevolezza del ruolo dell'umorismo in quanto stimolo positivo capace di migliorare l'apprendimento in classe e di creare e sostenere legami all'interno della comunità»<sup>559</sup>.

Secondo una ricerca effettuata per studiare il rapporto tra i «profili di gestione della classe degli insegnanti della prima infanzia» e lo «stile di umorismo», esiste una correlazione metodologica<sup>560</sup>. In particolare, si può affermare che ci sono vari tipi di umorismo che possono essere utilizzati quotidianamente e che ne generano di diversi stili nelle persone<sup>561</sup>. Martin et. al definisce due tipi di «stili umoristici»: lo «stile adattivo» in cui le persone usano l'umorismo per sé stessi come mezzo per affrontare stress o emozioni negative, o ancora per instaurare relazioni ed eliminare la tensione tra persone; e lo «stile maladattato» che contiene solitamente battute umilianti o aggressive rivolte sia a sé stessi che agli altri<sup>562</sup>. I vantaggi dell'utilizzo dell'umorismo nel campo dell'educazione sono evidenti e tramite questo studio è stato possibile comprendere meglio i comportamenti delle classi in modo da trovare nuove strade più appropriate da seguire rispetto all'insegnamento dato dai docenti<sup>563</sup>. Quindi, seguendo lo scopo della ricerca i risultati hanno anche mostrato che la necessità di un cambiamento a questo livello può essere una guida nella classe per trovare lo spazio di inclusione degli «stili di umorismo» positivo che possano portare al beneficio derivante dal coinvolgimento di questo aspetto. Esso è da considerare rilevante come modalità di riduzione dello stress, e per promuovere comportamenti più efficaci nella gestione dell'aula da parte degli insegnanti<sup>564</sup>.

#### 4.8. Benessere emotivo

In classe si possono affrontare delle tematiche complesse che possono portare a far piangere gli studenti<sup>565</sup>. Bell hooks sostiene che quando si tratta di «dinamiche razziali tra bianchi e neri» è facile che il pianto emerga nell'aula, come rappresentazione di «vergogna e senso di colpa», perché non si può tenere una «distanza emotiva» che, invece, può esserci quando si tratta di temi diversi<sup>566</sup>. Certi docenti vedono il pianto delle studentesse bianche come una pretesa di considerazione in più o di voler distrarre, oppure un tentativo di sviamento del confronto in aula. Questo alle volte è vero e può essere intenzionale o non<sup>567</sup>. In situazioni di questo tipo deve, in ogni caso, essere l'insegnante a saper distinguere se quelle «lacrime» possono essere considerate fruttuose al dialogo in aula o invece un'interferenza e la cosa migliore per poterlo capire è la conoscenza dei propri alunni, guardando fin

---

<sup>557</sup> *Ivi*, p. 102.

<sup>558</sup> *Ivi*, p. 103.

<sup>559</sup> *Ibid.*

<sup>560</sup> B. Yılmaz-Çam, *An Investigation of the Relationship between Early Childhood Teachers' Classroom Management Profiles and Humor Styles*, "Journal of Teacher Education and Educators", Vol. 12, n. 1, 2023, p. 29.

<sup>561</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>562</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>563</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>564</sup> *Ibid.*

<sup>565</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 105.

<sup>566</sup> *Ibid.*

<sup>567</sup> *Ivi*, p. 106.

dall'inizio le modalità diverse di reazione dei singoli soggetti alle situazioni, anche perché può accadere che la motivazione dietro al dolore sia esterna all'aula<sup>568</sup>. Come «donne» e soprattutto se «femministe» non è ricercato far scendere le lacrime di fronte agli alunni<sup>569</sup>. A causa della «mentalità sessista» viene dato per assodato che prima o poi qualunque donna si sentirà sopraffatta a livello emotivo, e che avrà quindi un crollo, come prova della sua presunta «inferiorità»; in tal senso, le insegnanti fanno qualunque cosa piuttosto di mostrarsi in lacrime in aula<sup>570</sup>. È necessario considerare che «consapevolezza emotiva ed espressione delle emozioni» esistono in aula imprescindibilmente, anche se molti docenti mostrano la preferenza di «evitare» le lacrime o altre espressioni sentimentali forti, in quanto non sono preparati ad una reazione costruttiva quando sono davanti ad alunni che mostrano questo tipo di sentimenti<sup>571</sup>. Ma è da considerare che se «l'intelligenza emotiva fosse valorizzata come parte essenziale del ruolo di insegnante» ci sarebbe più preparazione e «buon uso delle emozioni» in aula<sup>572</sup>. Bell hooks ammette di aver ceduto anche lei qualche volta al pianto in aula, perché non è stata capace di trattenersi<sup>573</sup>. Ci sono emozioni intense delle quali si ha paura in aula in quanto capovolgono il pensiero secondo cui «la mente» deve prevalere «sul corpo e sullo spirito»; ma le persone sono chiamate ad andare oltre la lingua e le «parole», apprendendo dai propri «sensi, stati d'animo, e scoprendo il loro modo di conoscere»<sup>574</sup>.

L'autostima spesso non viene intesa come qualcosa di profondamente importante che ciascun docente deve affrontare e spesso si suppone che coloro che sono reputati «intelligenti» non abbiano problemi con essa<sup>575</sup>. La psicoterapeuta N. Branden, che bell hooks prende come esempio, descrive un'autostima concretizzata in maniera piena come «l'esperienza di sentirsi adatti alla vita e alle sue esigenze»<sup>576</sup>. L'autostima vede il suo sviluppo fin dai principi dell'infanzia e, mano a mano che si cresce, si sviluppa e si rafforza, in famiglia e a scuola<sup>577</sup>. Da un lato, può verificarsi un'«autostima ferita» che riguarda vissuti di «sentimenti di vergogna e mancanza di rispetto» come anche di umiliazione, a questi termini risulta poi difficile dare una riparazione quando il conto delle risorse non lo permette<sup>578</sup>. Uno dei problemi principali è che spesso, in aula, la maggioranza dei docenti è priva di questo tratto essenziale proprio per il fatto che hanno avuto dei «contesti» di provenienza «familiari e scolastici» disfunzionali<sup>579</sup>. Bisogna tenere presente che quando la carenza di autostima è elevata e profonda sopravvivere all'interno di un contesto scolastico diventa difficile e l'alunno dovrà trovare il modo di farsi aiutare per attuare i «cambiamenti necessari»<sup>580</sup>. La speranza di bell hooks rispetto alla «pedagogia progressista» è quella di dare la possibilità, a coloro che studiano per divenire docenti, di dedicarsi alla «propria autostima ferita». Il docente deve essere il primo a riconoscere il «potere» che ha nell'influenzare gli alunni in tal senso, in modo che questi ultimi riescano a prepararsi per lo sviluppo di una «sana autostima»<sup>581</sup>. Infatti, i docenti che la supportano sono quelli che riescono a mostrare un «apprezzamento» adatto e la «consapevolezza del loro

---

<sup>568</sup> *Ibid.*

<sup>569</sup> *Ivi*, p. 107.

<sup>570</sup> *Ibid.*

<sup>571</sup> *Ivi*, p. 109.

<sup>572</sup> *Ibid.*

<sup>573</sup> *Ivi*, p. 110.

<sup>574</sup> *Ivi*, p. 111.

<sup>575</sup> *Ivi*, p. 155.

<sup>576</sup> *Ibid.*

<sup>577</sup> *Ivi*, p. 156.

<sup>578</sup> *Ibid.*

<sup>579</sup> *Ivi*, p. 157.

<sup>580</sup> *Ivi*, p. 158.

<sup>581</sup> *Ibid.*

potenziale», che vuol dire sostenere l'importanza di focalizzarsi sulle potenzialità insite negli studenti, incoraggiandoli a sforzarsi partendo da esse<sup>582</sup>. Bell hooks, ad esempio, alle sue lezioni, cerca sempre la promozione dell'insegnamento di un'autovalutazione personale, ai propri alunni, rispetto ai miglioramenti avvenuti, in modo che il buon voto non sia solo allo scopo di compiacere il docente<sup>583</sup>. Secondo bell hooks l'«amore» ha la capacità di «accoglierci e impoterarci in senso collettivo». Esiste una relazione tra questo concetto e la possibilità di far crollare il «dominio»<sup>584</sup>. Il legame «amore e insegnamento» si considera il più delle volte come un «tabù» e l'affetto in una forma più esplicita tende ad essere considerato pericoloso e sospetto, qualcosa che allontana dall'«obiettività»<sup>585</sup>. Al contrario di questo pensiero, si evidenzia che quando l'insegnamento include l'amore è più facile trattare i problemi unici che emergono dagli alunni, integrandoli, contemporaneamente, nella «più ampia comunità scolastica»<sup>586</sup>. Una parte importante che gli insegnanti devono svolgere è quella di saper captare l'atmosfera emotiva dei propri alunni e partecipare ad essa; infatti, quando si impegnano per appoggiare il «benessere emotivo» degli educandi, vuol dire che si stanno dedicando ad un «lavoro d'amore»<sup>587</sup>. Tante volte i docenti tendono ad ignorare le emozioni in aula in quanto hanno paura delle ostilità che potrebbero sorgere<sup>588</sup>, ma è necessario affermare che in questo ambiente l'amore porta le persone ad un'apertura mentale e del cuore, base necessaria per la creazione di una «comunità di apprendimento»<sup>589</sup>. I docenti non devono aver timore di un insegnamento amorevole a causa dei possibili «favoritismi», perché «l'amore» è ciò che «terrà sempre lontani dal dominio, in tutte le sue forme». Grazie all'amore si può trovare la base e il meccanismo del cambiamento<sup>590</sup>.

#### 4.9. Educazione democratica

Per aspirare ad un'educazione di tipo democratico il docente deve apprendere che il sapere non è mai limitato al contesto dell'aula<sup>591</sup>. Colui che educa in vista di questo obiettivo deve superare l'idea che l'università non possa essere considerata come il «mondo reale», perché è invece molto legata alla vita vera e non sconnessa ad essa. Seguendo l'«educazione democratica» si può sostenere che l'educazione avviene ovunque, infatti la condivisione del sapere al di fuori del particolare ambito scolastico, vuol dire «impegnarsi a sfidare l'idea che certe forme di conoscenza siano sempre e solo disponibili a chi fa parte dell'élite»<sup>592</sup>. Nel momento in cui l'insegnante favorisce un'educazione di tipo democratico incoraggia di conseguenza l'«alfabetizzazione diffusa», nesso fondamentale tra «sistema scolastico pubblico» e «strutture universitarie»<sup>593</sup>. Il problema si pone quando, da una parte, si sostiene che frequentare l'istruzione pubblica voglia dire favorire l'«educazione democratica», ma dall'altra, la «politica elitaria» porta avanti preconcetti riguardo alle modalità di impartizione della conoscenza che portano a considerare chi non studia all'università, come soggetto che non sarà mai ad un «alto livello»<sup>594</sup>. Rimane perciò l'idea di una distinzione, sostenuta dalla pubblica istruzione, tra università, da un lato, e «mondo reale», dall'altro; questo è il motivo per cui la maggior parte delle

---

<sup>582</sup> *Ivi*, p. 159.

<sup>583</sup> *Ibid.*

<sup>584</sup> *Ivi*, p. 191.

<sup>585</sup> bell hooks, *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*, cit., p. 165.

<sup>586</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 192.

<sup>587</sup> *Ibid.*

<sup>588</sup> *Ivi*, p. 193.

<sup>589</sup> *Ivi*, p. 195.

<sup>590</sup> *Ibid.*

<sup>591</sup> bell hooks, *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*, cit., p. 77.

<sup>592</sup> *Ibid.*

<sup>593</sup> *Ibid.*

<sup>594</sup> *Ivi*, p. 78.

persone, una volta terminata la scuola dell'obbligo o l'università, smettono di studiare, nella convinzione che l'insegnamento contenuto nei libri sia poco utile<sup>595</sup>.

Si sostiene però l'importanza di studiare e apprendere in qualunque luogo perché questi permettono di arricchire «la vita nella sua interezza». Lo studioso, scrittore e insegnante che si impegna a livello sociale e filantropico, P. Palmer, a tal proposito, citando un testo dello scrittore T. H. White, afferma che «quando si è tristi, la cosa migliore è imparare qualcosa» perché la scoperta «è l'unica cosa che non fallisce mai»<sup>596</sup>. «L'istruzione» consente di acquisire informazioni e lavorare, ma è molto più di questo; permette di «trovare e rivendicare noi stessi e il nostro posto nel mondo», infatti, per cogliere la propria esistenza le persone hanno bisogno di «imparare» continuamente, per non rimanere fermi «nel passato»<sup>597</sup>. Il progressismo negli studi focalizzati su «razza in genere», che hanno luogo nell'ambito universitario, ha avuto un importante effetto che va oltre il contesto accademico, perché i docenti che si sono impegnati nella democrazia e al «porre fine a modalità di insegnamento faziose» sono riusciti ad eliminare la divisione tra «mondo accademico e mondo reale»<sup>598</sup>.

Un tipo di educazione autoritaria in aula può avere effetti deleteri, compromettendo «l'educazione come pratica della libertà», ma se si applicano delle «pratiche progressiste» allora la promozione di un'«educazione democratica» può avvenire, in ogni luogo<sup>599</sup>. Per questo coloro che educano devono accettare di attuare l'insegnamento al di là del contesto scolastico, per favorire la condivisione del proprio sapere con gli altri soggetti, imparando a diffondere «le informazioni in molti modi differenti»<sup>600</sup>, tramite, in particolare, la conversazione, che è fondamentale per seguire questa strada<sup>601</sup>.

Bisogna impegnarsi per fare dei luoghi di apprendimento dei contesti maggiormente inclusivi, affrontando la sfida per consolidare la «capacità di insegnamento»<sup>602</sup>. Per favorire un ambiente positivo in aula, P. Freire (1921-1997) nel suo testo *Pedagogy of the Heart* (2021) appoggia l'affermazione secondo cui, coloro che educano democraticamente<sup>603</sup>: «devono fare di tutto per garantire un'atmosfera in cui insegnare, imparare e studiare siano una cosa seria, ma anche capace di generare felicità», infatti «la soddisfazione, la sicurezza, l'apertura e la giustizia» presenti in questo tipo di educazione, «fanno dell'educatrice e dell'educatore democratico dei modelli, capaci di affermare la propria autorità senza mancare di rispetto alla libertà. E poiché rispettano la libertà, vengono a loro volta rispettati»<sup>604</sup>. Perciò si può affermare che la conoscenza opererebbe per formare alla «pratica della libertà» anziché per mantenere le «strutture di dominio esistenti»<sup>605</sup>. Bell hooks è consapevole che l'apprendimento è da considerare come un «fine in sé» e non uno strumento da utilizzare per raggiungerne un altro<sup>606</sup>.

Negli anni '50, negli Stati Uniti, era ancora presente la «segregazione razziale» anche se le persone trattavano del senso da dare alla «democrazia» nell'ambito delle varie conversazioni<sup>607</sup>. I «diritti

---

<sup>595</sup> *Ibid.*

<sup>596</sup> *Ibid.*

<sup>597</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>598</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>599</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>600</sup> *Ibid.*

<sup>601</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>602</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>603</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>604</sup> *Ibid.*

<sup>605</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>606</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>607</sup> bell hooks, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, cit., p. 37.

civili» venivano ancora negati, ma ciò è stato utile nella lotta per la promozione di un «paese veramente democratico», rispetto a questo bell hooks sosteneva che «tutti i cittadini dovevano assumersi la responsabilità di proteggere e garantire la democrazia». Uno dei punti fondamentali dell'insegnamento che ella aveva ricevuto era che questo tipo di stato permetteva a tutti di avere il «diritto all'istruzione»<sup>608</sup>. Bell hooks afferma che molte persone giovani danno «per scontato» che stare all'interno di una democrazia sia un «diritto di nascita» e che, quindi, impegnarsi per preservarla non sia necessario<sup>609</sup>. J. Dewey (1859-1952) afferma che: «la democrazia deve rinascere nuovamente a ogni generazione, e l'educazione è la sua ostetrica», per fare questo però, secondo altri autori che leggono Dewey, è fondamentale capire che le persone devono avere la possibilità di apprendere il «significato» dello «stile di vita democratico» e qual è il modo di renderlo prassi<sup>610</sup>. Nonostante questo, rimaneva la difficoltà di attuarlo e i «gruppi privilegiati» vivevano ancora in una condizione di privilegio<sup>611</sup>. Nel momento in cui vengono messi in discussione i «valori patriarcali, capitalisti, imperialisti e suprematisti bianchi» venne promossa maggiormente la «scolarizzazione e l'istruzione» che iniziarono ad essere sottoposte a modificazioni forti e profonde<sup>612</sup>. La reazione della «cultura dominante conservatrice» a queste ultime è stata quella di attaccare le «politiche pubbliche» che avevano dato, agli «istituti d'istruzione superiore», gli strumenti che favorivano l'inclusione di coloro che appartenevano a gruppi senza «diritti»<sup>613</sup>. La conseguenza di questo, ma anche dell'aumento numerico delle «scuole private», e dei «tagli» all'istruzione, ha portato al rafforzamento di «discriminazione, esclusione e segregazione sulla base di razza e classe» e ha quindi tolto la possibilità di «accesso» all'istruzione<sup>614</sup>.

Negli anni '90, grazie alla riorganizzazione dei *Women's Studies* e degli «studi afroamericani e culturali», è stato possibile, per merito di alcuni docenti resistenti, l'impegno nell'educazione alla «pratica della libertà»<sup>615</sup>, non facile da perseguire in un tempo in cui l'istruzione democratica veniva boicottata a vantaggio dell'«oligarchia globale» che portava gli alunni a considerare l'educazione solo come strumento per il raggiungimento del «successo materiale» dando importanza all'ottenimento di dati, piuttosto che al sapere o al «pensiero critico»<sup>616</sup>. Perciò, il «principio di uguaglianza» ha poco senso in una realtà in cui questa oligarchia sta avanzando velocemente e in cui i governi fanno di tutto per minarlo<sup>617</sup>. Il bisogno primario è quello di avere educatori in grado di trasformare le scuole in spazi in cui possano esserci i requisiti che permettano la maturazione di una «coscienza democratica»<sup>618</sup>. Nelle strutture educative è stato dato valore e rispetto «alla libertà di parola, al dissenso e alle opinioni divergenti» a livello sia teorico che pratico. In proposito, l'autrice S. Griffin, nota per le sue opere femministe innovative, in un suo lavoro, sostiene che per tenere in vita «lo spirito della democrazia» è fondamentale una lotta continua. Ella afferma che «in una democrazia verranno espressi molti punti di vista diversi su ogni possibile argomento, e quasi tutti devono essere accolti»<sup>619</sup>. Il «futuro» di un'educazione di tipo democratico verrà definito nel momento in cui «i

---

<sup>608</sup> *Ibid.*

<sup>609</sup> *Ivi*, p. 38.

<sup>610</sup> *Ibid.*

<sup>611</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>612</sup> *Ibid.*

<sup>613</sup> *Ibid.*

<sup>614</sup> *Ibid.*

<sup>615</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>616</sup> *Ibid.*

<sup>617</sup> *Ibid.*

<sup>618</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>619</sup> *Ibid.*



valori democratici» riusciranno a superare lo «spirito dell'oligarchia» che tenta di eliminare i punti di vista discordanti, proibire la «libertà di parola» e negare ai soggetti «l'accesso all'istruzione»<sup>620</sup>.

#### 4.10. Saggezza pratica

Bell hooks ritiene che l'impegno nell'utilizzo del «pensiero critico» permetta di intensificare la «consapevolezza» che dà la possibilità di vivere meglio e più appieno<sup>621</sup>. «Chi pensa criticamente deve pensare e agire autonomamente», per questo, spesso, chi sceglie tale strada si trova ad andare contro i sistemi tradizionali di istruzione che vogliono rendere le persone passive di fronte al sapere<sup>622</sup>. Esiste un rapporto imprescindibile tra «pensiero critico e saggezza pratica» che descrive l'interdipendenza esistente tra la teoria e la pratica, cioè il fatto che la «conoscenza» non può venire slegata dall'«esperienza». Infatti, la prima è insita nella seconda, plasma quello a cui si dà importanza, quindi, «come sappiamo ciò che sappiamo, e come usiamo ciò che sappiamo»<sup>623</sup>. L'autrice è convinta che nel momento in cui si crea una realtà in cui teoria e pratica si uniscono, è possibile impegnarsi in modo libero nel pensare criticamente<sup>624</sup>. Nel caso specifico di bell hooks, che è cresciuta all'interno di un ambiente per molti aspetti inadeguato e non funzionale, tale processo le ha permesso di costruire delle figure «sane» nella sua mente, che non si fossero solo create come «reazione» a situazioni che non poteva controllare, e questo l'ha portata a vedere meglio l'insieme delle cose coltivando «consapevolezza e compassione», perché la seconda è radicata nella prima<sup>625</sup>.

A livello accademico, vedere in maniera più olistica permette di trattare argomenti o parlare con gli altri, docenti o alunni, intensificando la «consapevolezza» e permettendo una «connessione», che rende possibile un miglioramento della «capacità di insegnare e imparare»<sup>626</sup>. La ricerca che gli intellettuali fanno è quella della «verità», che necessariamente riescono a trovare quando l'intelletto è aperto e consapevole, sempre nella speranza che il sapere non sia usato «per dominare gli altri»<sup>627</sup>. Tutti si possono impegnare nel «pensiero critico» perché è richiesto spesso di riflettere in modo più approfondito sulle circostanze quotidiane che possono verificarsi intorno a ciascuno di noi<sup>628</sup>. Quando le persone si rendono conto dell'importanza di utilizzare la forza della mente e la connessione del pensiero e della pratica come attività che appartengono a tutti, comprendono che «il pensiero critico è un modo profondamente democratico di conoscere»<sup>629</sup>.

«La saggezza pratica ci invita ad esaminare criticamente il nostro mondo e le nostre vite mostrandoci che ogni apprendimento autentico richiede un approccio di apertura costante, la volontà di inventarci e reinventarci, in modo da poter scoprire quei luoghi di trasparenza radicale in cui la conoscenza diventa impoterante»<sup>630</sup>. P. Freire (1921-1997) afferma che questo modo di vedere il sapere fa nascere un «atteggiamento permanentemente critico» perché una visione olistica del mondo, che dà importanza all'atto della riflessione, consente di creare la base per la «saggezza pratica», che vede come una delle qualità fondamentali la capacità di meravigliarsi partendo dalle «idee», per un'apertura

---

<sup>620</sup> *Ibid.*

<sup>621</sup> *Ivi*, p. 217.

<sup>622</sup> *Ibid.*

<sup>623</sup> *Ibid.*

<sup>624</sup> *Ibid.*

<sup>625</sup> *Ivi*, p. 218.

<sup>626</sup> *Ibid.*

<sup>627</sup> *Ibid.*

<sup>628</sup> *Ivi*, p. 219.

<sup>629</sup> *Ibid.*

<sup>630</sup> *Ibid.*

radicale della mente<sup>631</sup>. L'entusiasmo nell'insegnamento-apprendimento, infatti, dà la possibilità di usare il sapere per dar vita ad una trasformazione positiva della realtà in cui si vive e tale processo trova supporto nel «pensiero critico»; questo «include la saggezza pratica» che fa presente che le «idee» non sono immutabili e ferme, ma dinamiche<sup>632</sup>.

## 5. Il modello della pedagogia dell'oppresso di Freire: l'educazione problematizzante

Paulo Freire (1921-1997) sostiene l'importanza di far rendere conto le persone di un «senso di libertà» autentico, problematizzando le cose e l'ambiente di vita che essa implica<sup>633</sup>. Per far questo, egli pone gli uomini come consapevoli della «propria storicità e della creatività culturale» in modo da dar valore al «diritto ad essere pienamente sé stessi», che non è qualcosa di utopico, ma uno spazio di possibilità. Qui emerge la «vocazione ontologica dell'uomo» sulla quale Freire insiste con elevato interesse<sup>634</sup>.

È stata proposta una ricerca da delle studiose italiane, tra il 2014 e il 2016, rispetto al tema della «continuità educativa» all'interno di alcuni servizi educativi infantili in Brasile, prendendo in considerazione anche le testimonianze di educatori, le pratiche formative utilizzate e le «esperienze di continuità nella vita quotidiana» concretamente attuate all'interno di tali ambienti<sup>635</sup>. Si riescono, quindi, a ricavare delle argomentazioni rispetto al pensiero di Paulo Freire che tentano di studiare e «problematizzare» ciò che porta alla «partecipazione e produzione di cultura» da parte dei bambini e di stabilire qual è il ruolo che gli insegnanti hanno per favorire questo processo. È perciò importante considerare, quello dell'autore, come un pensiero che permette di porre i «professionisti dell'educazione», di contesti eterogenei, in dialogo tra di loro<sup>636</sup>. Dei particolari riconoscimenti vanno dati: alla rilevanza della «prassi» che è sempre legata alla «riflessione», al rapporto tra la teoria e le situazioni «storiche generative», all'importanza del tempo e del «rapporto con il mondo», a ciò che porta gli educatori e ricercatori all'interno della società a prendersi la «responsabilità sociale», ma anche alla «libertà» di dare vita a «processi sociali e culturali a cui (essi) prendono parte»<sup>637</sup>.

Freire a partire dal suo testo *L'educazione come pratica della libertà* (1999) mostra come il suo pensiero sia cambiato successivamente al proprio forzato trasferimento in Cile a causa di un colpo di Stato militare avvenuto nel 1964. Egli giunge così ad una nuova «comprensione» che lo ha portato a scoprire aspetti e risposte inedite che hanno permesso di arricchire la sua «esperienza»<sup>638</sup>. Queste novità hanno portato ad un cambiamento positivo in questa ricerca effettuata, derivante dall'utilizzo di una «pratica» da Freire stesso ideata per aiutare l'«alfabetizzazione degli adulti», ossia quella dell'utilizzo «delle parole o delle frasi» cosiddette «germinatrici» (delle quali l'autore tratta anche in *Pedagogia degli oppressi*)<sup>639</sup>. Sono, quindi, emerse alcune parole particolari individuate con la rilettura del materiale ricavato, partendo, appunto, dai testi di Freire, compreso *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (1996). Questo è il periodo in cui egli ritorna in Brasile e in cui fa riferimento all'«educazione formalizzata», non solo degli adulti, ma

---

<sup>631</sup> *Ibid.*

<sup>632</sup> *Ivi*, p. 220.

<sup>633</sup> P. Ellerani - D. Ria, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, “Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire”, Università del Salento, 2017, p. 102.

<sup>634</sup> *Ibid.*

<sup>635</sup> F. Zuccoli, *Ripensare la continuità educativa grazie a Paulo Freire: una ricerca tra Italia e Brasile*, 2017, p. 106.

<sup>636</sup> *Ibid.*

<sup>637</sup> *Ivi*, p. 107.

<sup>638</sup> *Ivi*, p. 112.

<sup>639</sup> *Ibid.*

anche degli educatori nel loro apprendimento, in modo da capire più adeguatamente le esperienze nelle «situazioni educative e nelle scuole» prese in considerazione<sup>640</sup>. Tali frasi o parole, nascenti dal pensiero dell'autore, risultano utili per attuare qualche riflessione che prende vita nel corso della ricerca. Vengono trattate brevemente solo queste ultime in modo da far comprendere l'importanza della loro influenza<sup>641</sup>.

La prima è la «scuola/comunità - la scuola come comunità sociale e politica» in cui viene ripensata la scuola e i servizi di educazione in quanto «comunità sociale e politica, luogo di incontro, del confronto e della partecipazione» tra i diversi costituenti della società<sup>642</sup>. Tale scuola diventa il centro di riferimento e, infatti, in Brasile, quella pubblica, si è mostrata con questa mansione presentando un legame stretto con il «territorio circostante» che permette di descrivere tali spazi come «prestiti sociali e culturali»<sup>643</sup>. Questi ultimi danno la possibilità di attuare «pratiche di continuità» in cui la scuola diventa base importante e dichiara in questo modo la propria «posizione sociale»<sup>644</sup>. La seconda è la «figura del maestro/educatore - un posizionamento politico e sociale», che si evince si tratti di un soggetto fondamentale, non neutro, ma che si fa «sociale» impegnandosi e assumendo così una posizione «politica» di «partecipazione» alla vita di società. Freire ricorda che la «presenza» di un docente a scuola è sempre visibile agli occhi degli studenti ed è «politica»<sup>645</sup>. Proprio per questa politicità «non posso essere un'assenza ma un soggetto che opera delle scelte», sapendo dimostrare le capacità di valutazione delle situazioni secondo una «testimonianza etica»<sup>646</sup>. Si può quindi sostenere come gli educatori abbiano un «ruolo sociale» importante che però, come si può osservare, viene spesso tralasciato nell'ambiente italiano, descrivendosi come esperti di una certa materia ma con una «posizione etica e politica» che pare distante dai riferimenti a cui si aspira<sup>647</sup>. La terza è la «prassi - priorità della prassi strettamente unita alla riflessione» riguardante l'importanza della prassi nell'«azione didattica» che trova, però, sempre il supporto della «riflessione»<sup>648</sup>. È proprio nella prima, infatti, che si ritrova la forza del rapporto legato «all'insegnamento-apprendimento». Freire associa l'insegnante ad un «ricercatore» in quanto, secondo l'autore, esplorare, scoprire e ricercare sono termini della stessa sostanza di quella della «pratica docente» e per questo fondamentale<sup>649</sup>. Infine, la quarta parola fondamentale è la «libertà - educazione come pratica di libertà», dalla quale nasce il «senso della pratica educativa». In particolare, la domanda di partenza era inerente alla comprensione del «tipo di libertà» in cui consisteva il riferimento delle istituzioni educative considerate. In tal senso, se ne individua una «più individuale e soggettiva», quella dell'Italia, e una più «collettiva», quella del Brasile<sup>650</sup>.

Tali frasi mostrano delle letture possibili in questa ricerca, esaminando il materiale, per trovare delle rappresentazioni nel confronto con diversi studiosi che si sono avvicinati al pensiero di Freire e lo hanno condiviso<sup>651</sup>.

---

<sup>640</sup> *Ivi*, p. 113.

<sup>641</sup> *Ibid.*

<sup>642</sup> *Ibid.*

<sup>643</sup> *Ibid.*

<sup>644</sup> *Ibid.*

<sup>645</sup> *Ibid.*

<sup>646</sup> *Ibid.*

<sup>647</sup> *Ibid.*

<sup>648</sup> *Ivi*, p. 114.

<sup>649</sup> *Ibid.*

<sup>650</sup> *Ibid.*

<sup>651</sup> *Ibid.*

### 5.1. Il superamento della contraddizione nel rapporto educatore-educando per un'educazione in comunione: umanizzazione ed emersione

Il tipo di educazione che si propone in questa sede, a coloro che investono nella liberazione, non si può basare su una visione dei soggetti come «esseri vuoti» che la realtà colma di materiale, ma su «uomini» intesi «come corpi coscienti e sulla coscienza come coscienza in rapporto intenzionale col mondo»<sup>652</sup>. Questa educazione deve, quindi, essere «problematizzante», che vuol dire intenzionale, perché dà un riscontro a quello che la coscienza intimamente è, rifiutando i «comunicati» e rendendo così veritiera ed effettiva la «comunicazione». È in questo che sta la differenza tra l'educazione depositaria e quella problematizzante<sup>653</sup>. Una caratteristica importante della coscienza è quella di essere sempre «coscienza di», non solo nella sua relazione con le cose, ma anche in quella con sé stessa; Jaspers, autore che Freire prende come riferimento, la nomina «scissione», per cui «la coscienza è coscienza della coscienza»<sup>654</sup>. Quindi, seguendo questo ragionamento «l'educazione liberatrice, problematizzante, non può essere l'atto di depositare, o di narrare, o di trasferire, o di trasmettere conoscenze e valori agli educandi, semplici pazienti, come succede nell'educazione depositaria, bensì un atto di conoscenza»<sup>655</sup>.

La problematizzazione vede come necessità indispensabile quella del «superamento della contraddizione educatore/educandi»; si tratta, infatti, di una situazione in cui «l'oggetto conoscibile», di ciò che si vuole conoscere, invece di essere il punto ultimo dell'atto conoscitivo di un individuo, è il «mediatore» di coloro che conoscono, cioè di colui che educa e di colui che viene educato<sup>656</sup>. In assenza di questo si elimina la possibilità di instaurare un «rapporto dialogico», fondamentale per chi concretizza l'atto conoscitivo attorno a quello stesso oggetto. Il contrasto tra le due posizioni (degli educatori e degli educandi) si instaura proprio lì, dove una è utile alla «dominazione» mentre l'altra alla «liberazione»<sup>657</sup>. Nel primo caso si tratta di un'educazione di tipo depositario, che è «anti-dialogica» e nella quale si mantiene la «contraddizione» esistente; nel secondo caso, invece, la si supera ed è possibile stabilire una «dialogicità». Quest'ultima modalità educativa è l'unica in grado di essere una «pratica della libertà»<sup>658</sup>. Grazie all'elemento dialogico si supera la contraddizione e così le due figure non sono più una l'opposto dell'altra, ma emerge l'«educatore/educando *con* educando/educatore»<sup>659</sup>; questo vuol dire che essi diventano educatori l'uno dell'altro, «soggetti del processo in cui crescono insieme», in cui il potere stabilito in modo funzionale necessita di «essere *con* la libertà, e non contro di essa». Questo perché «gli uomini si educano in *comunione*» tramite «la mediazione del mondo»<sup>660</sup>. In tal senso, non ci saranno più dei soggetti attivi, gli educatori, che forniscono il sapere, e dei soggetti passivi, gli educandi, che lo acquisiscono (come dei recipienti), ma diventeranno entrambi «soggetti conoscenti» nel loro incontro, in cui l'oggetto da conoscere è il loro «mediatore della riflessione critica», grazie al dialogo<sup>661</sup>. Questo atto educativo si configura come «situazione gnoseologica» in cui l'incarico dell'educatore problematizzante è di “dare”, *con* gli educandi, i presupposti che permettono il verificarsi del «superamento della conoscenza» in quanto

---

<sup>652</sup> P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 87.

<sup>653</sup> *Ibid.*

<sup>654</sup> *Ivi*, p. 88.

<sup>655</sup> *Ibid.*

<sup>656</sup> *Ibid.*

<sup>657</sup> *Ibid.*

<sup>658</sup> *Ibid.*

<sup>659</sup> *Ivi*, p. 89.

<sup>660</sup> *Ibid.*

<sup>661</sup> *Ibid.*

«*doxa*», cioè opinione, tramite la «vera conoscenza» che si delinea, invece, come «*logos*»<sup>662</sup>. Perciò nella prassi «depositaria» si tratta di inibizione degli educandi e del mantenimento di una condizione di «immersione», mentre in quella «problematizzante», che è riflessiva, avviene un «atto permanente di rivelazione della realtà», in cui è evidente lo sforzo di far affiorare le «coscienze» da cui deriva il loro inserimento critico nel mondo. In questo caso si tratta di una condizione di «emersione»<sup>663</sup>. Grazie a questo processo gli educandi sono portati a cogliere e a rispondere alle sfide del mondo, captandole come dei problemi in relazione ad altri problemi, «in un piano di totalità», che porta ad una «comprensione sempre più critica» e, quindi, «sempre più libera dall'alienazione». Con questo gli educandi comprendono il proprio impegno<sup>664</sup>.

«L'educazione come pratica della libertà», al contrario dell'altra, nega l'uomo visto come «astratto, isolato, senza legami col mondo», così come nega il mancato rapporto di quest'ultimo con gli uomini<sup>665</sup>. Infatti, essa riguarda propriamente «gli uomini nei loro rapporti col mondo...in cui coscienza e mondo fanno la loro verifica contemporaneamente» come afferma il filosofo e scrittore Sartre, che Freire considera nella descrizione di questo ragionamento<sup>666</sup>. In tal senso, si può evidenziare che, nella problematizzazione, la realtà appare agli educandi non come qualcosa di invariabile e fisso, ma «come un processo»<sup>667</sup>.

La pratica problematizzante prende come punto di partenza il «carattere storico» e la «storicità degli uomini», cose che, invece, quella depositaria tende a non riconoscere<sup>668</sup>. I soggetti vengono descritti come degli «esseri in divenire» che sono «incompleti, inconclusi, nella realtà» la quale, a sua volta, in quanto «storica, è anch'essa incompleta»<sup>669</sup>. È proprio qui che sta la differenza tra gli uomini e gli animali, cioè, per quanto l'incompletezza sia caratteristica anche dei secondi, solamente i primi ne hanno coscienza. Per questo si può parlare di educazione come fatto unicamente umano, che è un «che fare» che permane, proprio a causa dell'incompletezza degli uomini e del continuo mutamento della realtà<sup>670</sup>. L'educazione si ricrea tramite la «prassi», quindi, «per essere bisogna essere-in-divenire», questo vuol dire che mentre la visione depositaria sottolinea l'importanza del «permanere», quella problematizzante mostra la rilevanza del «cambiamento». La seconda non accetta la predeterminazione e la staticità, ma si basa su un «*presente dinamico*» e diviene così «rivoluzionaria» in vista della promozione di un futuro di speranza<sup>671</sup>. Gli uomini sono soggetti che «vanno oltre sé stessi, come progetti» andando avanti e guardandosi indietro solo per una costruzione migliore del proprio futuro<sup>672</sup>.

Il punto di inizio del «*movimento*» in cui essi si trovano sta negli uomini stessi, in particolare nelle relazioni tra soggetti e mondo, nell'«adesso» che è lo stato nel quale essi sono «ora immersi, ora emersi, ora inseriti»<sup>673</sup>. Quindi, «essi possono muoversi» solo partendo da questa condizione, che definisce anche come loro la percepiscono. Per dar vita ad un movimento in maniera autentica è indispensabile che la situazione non si presenti come inesorabile e invalicabile, ma come «sfida» solo

---

<sup>662</sup> *Ivi*, p. 90.

<sup>663</sup> *Ibid.*

<sup>664</sup> *Ibid.*

<sup>665</sup> *Ivi*, p. 91.

<sup>666</sup> *Ibid.*

<sup>667</sup> *Ivi*, p. 92.

<sup>668</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>669</sup> *Ibid.*

<sup>670</sup> *Ibid.*

<sup>671</sup> *Ibid.*

<sup>672</sup> *Ivi*, p. 94.

<sup>673</sup> *Ibid.*

limitante<sup>674</sup>. La «pratica depositaria» mette in luce una «percezione fatalista» che i soggetti possono avere della loro condizione, mentre la «pratica problematizzante» la offre come «problema»<sup>675</sup>. In tal modo, prendendo coscienza in maniera approfondita di questa condizione, gli individui «se ne appropriano in quanto realtà storica», cioè come potenzialmente trasformabile da parte loro. Il «fatalismo» dà spazio a questa forza trasformatrice in cui è necessario che gli uomini siano, al contempo, gli agenti e i soggetti delle azioni, e non oggetti alienati nelle loro scelte<sup>676</sup>. È necessario affermare che «questo movimento di ricerca si giustifica solo nella misura in cui è diretto verso l'essere di più, verso l'umanizzazione degli uomini»; questa si identifica come la «loro vocazione storica» che vede come suo opposto la «disumanizzazione», che non è «vocazione», ma ha la possibilità di verificarsi nel corso della storia<sup>677</sup>. L'«essere di più» si realizza solo «nella comunione, nella solidarietà delle esistenze concrete» e non nella relazione tra oppressi ed oppressori. Questo perché le persone non possono «essere» in maniera autentica se impediscono agli altri di farlo<sup>678</sup>. L'«educazione problematizzante» si identifica come «umanista e liberatrice» per questo è importante che gli individui assoggettati al dominio combattano per raggiungere l'«emancipazione»<sup>679</sup>. Gli educandi e gli educatori sono agenti del loro «processo» e superando la «falsa coscienza del mondo», il quale ultimo diventa «mediatore» dei termini dell'educazione, creano uno spazio nel quale emerge l'atto trasformativo degli uomini, da cui ne deriva la «loro umanizzazione»<sup>680</sup>.

## 5.2. Il pensare e l'agire

Prendendo in considerazione ciò che è stato detto nel paragrafo precedente, si può descrivere la propensione da parte «dell'educatore/educando» così come «degli educandi/educatori» di definire una «forma autentica di pensare e di agire»<sup>681</sup>. Questo vuol dire riuscire a «pensare sé stessi e il mondo» in maniera simultanea, senza che il «pensiero» sia disgiunto «dall'azione». Dato che le persone sono in movimento la problematizzazione si realizza nell'impegno duraturo tramite cui esse «percepiscono», in modo critico, «come sono in divenire nel mondo, con cui e in cui si trovano»<sup>682</sup>. Infatti, qualunque modalità di azione dipende da come quelle persone si percepiscono all'interno della realtà, anche se bisogna considerare che è vero che gli uomini non possono essere intesi come lontani dalle loro relazioni con il cosmo, le quali ultime sono presenti sempre e comunque, che loro le percepiscano o meno, e indipendentemente dal come questo avvenga<sup>683</sup>.

Riconsiderando le due pratiche diverse dell'educazione si afferma che quella «depositaria» vuole tenere nascosti i motivi che danno una spiegazione del come i soggetti «sono in divenire nel mondo», quindi essa occulta il reale con dei «miti»; quella «problematizzante» si impegna invece per la «liberazione» da questo, basandosi sulla pratica dialogica necessaria nel processo di conoscenza, che smaschera il reale<sup>684</sup>. Quest'ultimo tipo di educazione non impedisce agli uomini di svilupparsi, ma si appoggia sulla «creatività» stimolando «la riflessione e l'azione autentica dell'uomo sulla realtà»;

---

<sup>674</sup> *Ibid.*

<sup>675</sup> *Ibid.*

<sup>676</sup> *Ivi*, p. 95.

<sup>677</sup> *Ibid.*

<sup>678</sup> *Ibid.*

<sup>679</sup> *Ivi*, p. 96.

<sup>680</sup> *Ibid.*

<sup>681</sup> *Ivi*, p. 92.

<sup>682</sup> *Ibid.*

<sup>683</sup> *Ibid.*

<sup>684</sup> *Ibid.*

grazie a questo egli può rispondere alla sua «vocazione a essere», che è effettiva solo all'interno «di una ricerca e di una trasformazione creatrice»<sup>685</sup>.

La dialogicità è fondamentale perché permette questa trasformazione<sup>686</sup>; la «parola autentica» permette il mutamento del mondo grazie alla sua composizione dei due elementi: «azione e riflessione», che sono alleati tra di loro, legati da una reciprocità, perciò se uno dei due vi rinuncia, l'altro ne soffre di conseguenza<sup>687</sup>. «La parola autentica» è sempre «prassi», per questo quella che, invece, si identifica come «non autentica», che non permette il cambiamento, deriva dalla scissione sancita delle sue dimensioni costitutive.

Se non è presente il momento dell'atto, viene meno anche quello riflessivo, quindi è «sacrificio dell'azione», ne scaturisce una svalutazione dei suoni che diventa «verbosità»<sup>688</sup>. Si tratta di una «parola alienata e alienante», che è «vuota», che non riesce a svelare il mondo in quanto non è possibile farlo in mancanza di un «impegno» nella trasformazione, e non c'è «impegno» in mancanza di «azione»<sup>689</sup>.

Sacrificando, invece, la «riflessione» e focalizzandosi «sull'azione», la «parola» si fa «attivismo», che sarebbe «azione per l'azione», che conduce a limitare la «riflessione», negando anche la prassi reale e rendendo irrealizzabile il dialogo<sup>690</sup>.

Queste dualità, queste negazioni di una delle parti, rendono l'esistenza inautentica, così come anche il pensiero. L'esistenza non può esserci nel silenzio e nemmeno nell'inautenticità della parola, infatti, solamente le «parole vere» danno la possibilità agli esseri umani di trasformare la realtà e di denominarla in vista di questo, presentandosi sotto forma di «problema»<sup>691</sup>.

### 5.3. Il dialogo e la coscientizzazione per la liberazione

«L'atteggiamento dialogico» sta alla base dell'educazione, in particolare di quella problematizzante, e la «parola» fa parte di esso<sup>692</sup>. Il dialogo si riconosce come un «incontro di uomini che avviene attraverso la mediazione del mondo» con lo scopo di denominarlo, perciò non si limita mai solo alla relazione io-tu<sup>693</sup>. Per questo, tra coloro che hanno intenzione di seguire tale scopo e coloro che non ce l'hanno, così come tra quelli che non permettono agli altri il «diritto» alla parola e quelli che sono davanti alla negazione di tale diritto, non c'è possibilità di instaurarlo<sup>694</sup>. Coloro ai quali non è concesso devono tentare di riconquistarsi la facoltà di utilizzare il dialogo per impedire che quella forma «disumanizzante» che glielo reprime, perseveri<sup>695</sup>. «Il dialogo è un'esigenza esistenziale»; i soggetti trasformano e umanizzano la realtà tramite esso, impegnandosi nella ricerca di una verità condivisa, orientati a quella «conquista del mondo, che i due soggetti realizzano insieme... per la liberazione dell'uomo». Non si tratta, quindi, di «conquista» in termini di prevaricazione gli uni sugli altri<sup>696</sup>. Tutto questo è però possibile solo nell'esistenza di un «amore profondo per il mondo e per gli uomini», infatti l'«amore» è parte importante del discorso dialogico perché si identifica con il dialogo

---

<sup>685</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>686</sup> *Ivi*, p. 97.

<sup>687</sup> *Ibid.*

<sup>688</sup> *Ibid.*

<sup>689</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>690</sup> *Ibid.*

<sup>691</sup> *Ibid.*

<sup>692</sup> *Ivi*, p. 97.

<sup>693</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>694</sup> *Ibid.*

<sup>695</sup> *Ivi*, p. 99.

<sup>696</sup> *Ibid.*

stesso e, in una relazione di dominio<sup>697</sup>, tale sentimento non può esistere. Amore vuol dire impegnarsi con gli altri e per la loro «causa» che è quella della «liberazione»<sup>698</sup>. Il dialogo è un «atto di coraggio» e di «libertà», solo così può essere considerato amorevole e, una volta eliminata la condizione di oppressione, lo si può ripristinare.

Inoltre, un elemento necessario per lo stabilirsi del dialogo è quello dell'«umiltà»<sup>699</sup>; è necessario riconoscere che l'«ignoranza» può far parte di tutti gli interlocutori e che, se la si riconosce solo negli altri e mai in sé stessi, se ci si considera superiori, unici detentori della verità e della conoscenza, ed i soli capaci di denominare la realtà in quanto «uomini scelti», non è possibile dialogare<sup>700</sup>. «L'autosufficienza è incompatibile con il dialogo», «gli uomini, che non hanno umiltà o la perdono, non possono avvicinarsi al popolo» per denominare la realtà. L'obiettivo è quello di arrivare ad un «incontro» tra gli uomini<sup>701</sup>.

Anche la «fede» è fondamentale; è necessario averla verso gli uomini e la loro capacità di «fare» e «creare» continuamente. La «fede» fa riferimento alla «vocazione a essere di più» che non riguarda solo alcune persone elette, ma è «diritto» di tutti<sup>702</sup>. La «fede» è un elemento che si dà «a priori» nel dialogo ed essa non è immatura perché gli uomini, in quanto dialogici, sanno di essere critici e che il potere che hanno di modificazione del mondo è un potere insito in loro. Anche se conoscono la possibilità che esso venga annientato, sanno che tale evenienza, invece di demolire nell'uomo stesso la sua «fede negli uomini», gli si presenta come una «sfida» alla quale deve dare risposta<sup>703</sup>. Gli uomini vivono nella convinzione che il potere dell'atto di modificazione del mondo possa «rinascere» grazie e tramite la «lotta» e, in particolare, quella «per la liberazione».

Si può, quindi, riaffermare l'importanza di tutti questi termini facenti parte del dialogo perché, in tal modo, esso diviene un «rapporto orizzontale» in cui la «fiducia», di una parte nei confronti dell'altra, si fa risultato inevitabile<sup>704</sup>. Questo significa che tale «fiducia» non può esserci nella visione «anti-dialogica dell'educazione depositaria», perché è necessario che la parola coincida con le azioni, cosa che, in questo ultimo caso, non avviene<sup>705</sup>. La «fiducia» implica anche la «speranza» che segue l'indagine costante della realizzazione di un'«umanità» (l'«essere di più») che viene impedita «dall'ingiustizia» nel caso della «disumanizzazione». Si ritiene, così, necessario che i soggetti credano nelle proprie azioni in quanto è l'unico modo perché si stabilisca un dialogo che derivi da un pensare «vero» e «critico», in vista della trasformazione della realtà in «costante divenire»<sup>706</sup>.

Senza il dialogo, quindi, «non c'è comunicazione» e, in assenza di quest'ultima, «non c'è vera educazione»; ossia quella in cui le due parti, educatore ed educando, riescono a superare la contraddizione<sup>707</sup>. Questo vuol dire che per promuovere «un'educazione come pratica della libertà» il momento dialogico non inizia quando i due soggetti si trovano in una «situazione pedagogica», bensì quando è presente la domanda sul «che cosa» riguarderà il dialogo tra di loro, su quale sarà il «contenuto» e, quindi, il cosiddetto «contenuto programmatico dell'educazione»<sup>708</sup>. Nel caso

---

<sup>697</sup> *Ibid.*

<sup>698</sup> *Ivi*, p. 100.

<sup>699</sup> *Ibid.*

<sup>700</sup> *Ibid.*

<sup>701</sup> *Ivi*, p. 101.

<sup>702</sup> *Ibid.*

<sup>703</sup> *Ibid.*

<sup>704</sup> *Ibid.*

<sup>705</sup> *Ivi*, p. 102.

<sup>706</sup> *Ibid.*

<sup>707</sup> *Ivi*, p. 103.

<sup>708</sup> *Ibid.*



dell'educazione depositaria tale domanda non viene posta, essa riguarderà solamente il «programma» a cui risponderà solo e soltanto l'educatore stesso che lo imporrà agli educandi; in quella problematizzante avviene, invece, una riconsegna «organizzata, sistematica e arricchita» di quello che questi ultimi vorrebbero di più sapere<sup>709</sup>. A riguardo, il rivoluzionario e politico Mao Tse-tung (1893-1976) afferma che il contenuto, di cui si parlava prima (programmatico), non può essere deciso né partendo dagli scopi di chi educa, né da quello che a questo ultimo sembra la cosa preferibile da fare per chi viene educato. Risulta più opportuno seguire gli interessi e i desideri degli educandi, considerando che «l'educazione autentica» è quella che si costruisce insieme, vedendo il mondo come promotore di sfide per gli uomini, originando «visioni o punti di vista su di sé» molto diversi che danno vita al «contenuto programmatico dell'educazione»<sup>710</sup>. Quest'ultimo va realizzato partendo dalla «situazione presente, esistenziale, concreta, che rifletta l'insieme delle aspirazioni del popolo»<sup>711</sup>.

Ciò che è importante, afferma il pedagogista P. Furter, è ricordare che «l'umanesimo consiste nel permettere la presa di coscienza della nostra umanità piena, come condizione e obbligo: come situazione e progetto»<sup>712</sup>. Questo vuol dire che i piani scelti devono essere costruiti, non a partire da una visione soggettiva del reale in cui le persone sono viste come «oggetti occasionali della loro azione», ma dalla presa in considerazione delle persone come «esseri in situazione». «Per l'educatore umanista o il rivoluzionario autentico, il luogo di incidenza dell'azione è la realtà, che deve essere da essi trasformata *con* gli altri uomini»<sup>713</sup>.

Il reale compito non è quello di fare discorsi immaginari sulla situazione e di riferirsi a contenuti che non riguardano affatto gli interessi, «i dubbi, le speranze, i timori del popolo», ma quello di promuovere un dialogo con quest'ultimo rispetto ad una conciliazione della sua e della propria («nostra») visione della realtà<sup>714</sup>. È necessaria sintonia tra gli uomini del popolo e coloro che prendono le decisioni per non rischiare che l'educazione diventi depositaria e per questo un'imposizione<sup>715</sup>. «Linguaggio e pensiero» devono allinearsi rispetto al mondo a cui fanno riferimento, per questo tra gli educatori e i politici, ci deve essere impegno per intraprendere una «comunicazione efficace tra loro», per conoscere le «condizioni strutturali» in cui quel pensiero e linguaggio del popolo si formano. Quindi, quando si cerca il «contenuto programmatico dell'educazione» si deve dare inizio al «dialogo dell'educazione come pratica della libertà»<sup>716</sup>.

---

<sup>709</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>710</sup> *Ibid.*

<sup>711</sup> *Ivi*, p. 106.

<sup>712</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>713</sup> *Ivi*, p. 105.

<sup>714</sup> *Ivi*, p. 107.

<sup>715</sup> *Ibid.*

<sup>716</sup> *Ibid.*

## CONCLUSIONI

Il presente elaborato si è focalizzato sul pensiero di due principali pensatori: bell hooks (1952-2021) e Paulo Freire (1921-1997). Nell'ampia esposizione sviluppata rispetto alla loro visione dell'educazione e della realtà, essi hanno mostrato, da un lato, un mondo di oppressione, ingiustizia e disuguaglianza, dall'altro lato, hanno descritto una realtà caratterizzata da un tipo di pensiero diverso, positivo, critico, impegnato e indirizzato alla libertà.

L'obiettivo di entrambi gli autori è stato quello del perseguimento dell'educazione in quanto *pratica di libertà*. Si è seguito, quindi, il loro ragionamento nella descrizione dei punti principali del loro pensiero e della loro proposta.

La prima parte del testo si caratterizza per la presentazione di una visione negativa dell'educazione, per cui è stato analizzato, innanzitutto, il pensiero di bell hooks rispetto ai suoi principali ambiti di interesse, come: la pratica dell'insegnamento-apprendimento, il femminismo, il sessismo e il razzismo.

Si è evidenziata la difficoltà che ella ha trovato in quanto donna, nera e femminista, nel perseguimento dei suoi fini in vista di raggiungere un'uguaglianza e giustizia sociale e promuovere così un'educazione che corrispondesse alla libertà.

Lo scopo di bell hooks ha implicato la lotta contro il razzismo e il sessismo in vista di un loro sradicamento; per questo è risultato fondamentale comprendere quali fossero i valori e i modi che la cultura sostiene, per capire se procedessero verso il dominio o verso la libertà.

Ella ha descritto una società che sostiene lo *status quo*, cioè il patriarcato suprematista bianco, che portava ad considerare alcuni gruppi di persone, come i neri e le donne, come inferiori. Il cambiamento è stato reso possibile, ad esempio, per l'avvio della lotta contro il razzismo per i diritti civili in vista della messa da parte delle antiche gerarchie, ancora sostenute da molti, di: genere, razza e classe.

Bell hooks tenta di conciliare teoria e pratica nei suoi studi, cerca di dimostrare l'importanza che ha il sapere per tutti e che l'intelligenza poteva appartenere a tutti i gruppi etnici e sociali, non solo ai maschi bianchi. Tutto ciò è stato importante perché ha permesso di impegnarsi per questa causa, anche tramite e grazie ai *Black Studies* e ai *Women's Studies*.

In tutto il processo, è risultato fondamentale individuare delle metodologie di conoscenza in grado di rafforzare un tipo di educazione che fosse improntato alla libertà e all'emancipazione.

Nel vagliare i diversi temi, si è evidenziata in particolare la difficoltà di promuovere la "voce" degli alunni come elemento fondamentale all'interno di una pratica di istruzione di tipo tradizionale, in quanto ancora incentrata su dei metodi basati sulla trasmissione di informazioni da immagazzinare così come si presentano e sul conservatorismo dei valori dominanti della società che non danno la possibilità a tutti di esprimersi liberamente. Anche i *media* hanno avuto un ruolo negativo nella diffusione della proposta di un pensare alternativo, in vista di cambiamento, che valicasse queste metodologie opprimenti. Il problema derivante da queste visioni è che il risultato non è il dialogo, ma lo scontro e la chiusura.

Si è evidenziato, inoltre, come sia fondamentale dare la stessa importanza a corpo, mente e spirito per garantire l'interezza della persona.

Rispetto a ciò, si è compreso che l'ideale esclusivo dell'"oggettività" e dell'imparzialità, che tanto viene ricercato e promosso, non ha molto a che fare con una buona istruzione, perché non permette di stabilire un legame emotivo tra le persone in aula.

In questa sede, la pratica tradizionale ritiene possibile trasmettere informazioni da imparare in maniera meccanica, ma, al contrario, bell hooks si dimostra d'accordo con l'idea secondo la quale l'obiettivo dei docenti sia quello di dedicarsi ad un mestiere in cui si sta *con* le persone, nel qui ed ora, con tutte se stesse, dunque anche con il proprio corpo, le proprie passioni e i propri desideri.

In seguito, si è analizzato come il legame tra lingua e dominio possa rafforzare i valori della cultura dominante e mantenere lo stato di inferiorità dei gruppi marginalizzati. Alcuni di questi sono riusciti e riescono a trovare un utilizzo del linguaggio sotto forma di resistenza; tuttavia, si è sottolineata la necessità di individuare dei nuovi valori alternativi che possano promuovere una effettiva emancipazione.

Di particolare rilevanza, nell'elaborato, è stato l'approfondimento dell'influenza che il pensiero di Paulo Freire ha avuto su bell hooks nella promozione di una pedagogia progressista e libertaria.

Il contributo di Freire, infatti, ha permesso a quest'ultima di capire i limiti dell'educazione tradizionale che molto spesso viene impartita nei contesti scolastici, e di scoprire metodi diversi da poter usare nel proprio insegnamento e apprendimento.

In Freire si ritrova l'incitazione a sfidare la colonizzazione, la cui preconditione è costituita dalla presa di coscienza da parte delle persone rispetto a sé stessi e al mondo, che permette di attuare una trasformazione. Del resto, è in funzione di tale presa di coscienza che egli si è fatto promotore del processo di alfabetizzazione in un momento critico per tante persone del cosiddetto "terzo mondo". Sulla scorta di Freire, ci si è focalizzati così sulla necessità di intraprendere la lotta a partire dalla considerazione delle persone in quanto soggetti attivi nel processo stesso del cambiamento.

Si sono sottolineati i diversi temi su cui Freire si concentra: si ritrova l'alfabetizzazione degli adulti ed il collegamento di questo con gli aspetti politici; i due tipi di educazione secondo lui esistenti, quella di tipo "depositario" in quanto modello pedagogico negativo, da un lato, e quella positiva, dell'educazione come emancipazione, come apprendimento dell'esperienza della libertà, dall'altro.

Nella sua visione è emerso che un problema da affrontare è quello dell'umanizzazione, che viene spesso negata in favore, invece, del suo opposto: la disumanizzazione, derivante da una condizione di dominazione.

Quest'ultima viene attuata dagli oppressori, tramite l'imposizione, verso gli oppressi, considerati dei subordinati. Tuttavia, gli oppressi sono il punto da cui ha inizio la lotta per un cambiamento che non riguarda soltanto la loro condizione, ma anche quella di tutti gli altri esseri umani, un mutamento da realizzare per il tramite della generosità, dell'apertura e dell'amore.

La difficoltà in questo processo è stata descritta a partire dal "dualismo" che caratterizza gli oppressi che non li fa rendere conto della situazione di oppressione disumanizzante che vivono, in quanto ne sono abituati, trovandosi immersi in essa. Si è descritta, infatti, l'impossibilità da parte loro di vedersi in modo disgiunto da chi li opprime, perché la coscienza di sé stessi in quanto persone e oppressi risulta mancante. Freire, in ogni caso, ha sottolineato anche il timore che queste persone hanno proprio nei confronti della libertà, la quale diventa possibile solo con il superamento della contraddizione tra oppressi e oppressori, grazie alla "presa di coscienza".

Lo scopo promosso dalla sua proposta, avanzata soprattutto nell'opera *Pedagogia degli oppressi* (1968), è quello che essa si faccia "pedagogia degli esseri umani" a partire dall'indagine sulla libertà, in vista della scomparsa dell'oppressione, in modo che tutti possano "essere".

L'“educazione depositaria” che Freire ha descritto, all'opposto di quella rivolta all'emancipazione, comporta alienazione e immersione nei soggetti perché si basa su un sapere “falso”, che non promuove il pensiero critico, ma forme statiche, irrigidite, di comprendere e di pensare. Infatti, questo tipo di educazione considera educatori ed educandi su due posizioni opposte, in cui il primo si trova ad un livello più elevato e importante, essendo colui che sa, mentre il secondo ad un livello inferiore, per cui gli è concesso solo imparare le nozioni così come gli vengono presentate. In tal modo, chi non dispone della conoscenza e deve pertanto apprendere è dominato dalla figura dell'insegnante, ciò pregiudica per principio la possibilità stessa dello sviluppo di una dinamica di comunicazione. Secondo Freire il “dialogo”, nell'educazione depositaria, è reso insomma impossibile; in essa, al contrario, si dà soltanto una forma di “anti-dialogo” derivante dalla dominazione.

La seconda parte del testo, a differenza della prima, dedicata ad analizzare gli aspetti negativi dei modelli pedagogici criticati dai due autori considerati, si caratterizza per una visione positiva dell'educazione, che è stata presentata sia a partire dal pensiero di bell hooks sia, ancora una volta, a partire da quello di Paulo Freire.

Bell hooks ha trattato, in particolare, il femminismo con la sua ricerca, considerando il cambiamento e i buoni esiti a cui ha condotto; la disuguaglianza di genere e il razzismo nel tentativo di eliminarli. Si è descritto come, all'interno dei corsi dei *Black Studies*, le tematiche sul femminismo, via via, sono state accolte da un pubblico eterogeneo, anche se, precedentemente, era evidente lo scetticismo in un'aula nella quale le donne nere erano poste ai margini o, in caso, trattate come “oggetto” del discorso (e non soggetto); questo perché c'era difficoltà nel comprendere l'importanza del pensiero femminista rispetto alle tematiche del razzismo e della razza nel periodo storico di quel tempo.

Essendo questi argomenti interessanti per bell hooks, ella si è proposta come scopo quello di ridefinire nuovamente la teoria politica del movimento femminista, allo scopo di sostenere la lotta per la liberazione delle persone nere, e di ripensare le questioni sul genere per osteggiare il sessismo.

Per fare questo è stato, però, fondamentale cercare di arrivare ad una comprensione degli argomenti e delle problematiche. Un esempio di difficoltà presente ancora oggi, infatti, è quella di considerare la diversità come punto importante da favorire nelle classi, caratterizzate ancora da poca eterogeneità, ciò rende difficile raggiungere quella comprensione proposta che si ricerca.

Si è ritenuta fondamentale, quindi, la necessità di imparare a confrontarsi con la differenza, che significa modificare le proprie opinioni rispetto all'apprendimento. Questo può permettere, ad esempio, di considerare il conflitto, lo scambio anche polemico, come una possibilità di crescita con cui far nascere pensieri nuovi, senza più averne timore.

Bell hooks ha ritenuto importante, per sostenere tale discorso, sottolineare l'importanza della responsabilità che le docenti femministe nere hanno nella trasmissione del pensiero femminista davanti ai loro alunni.

Si è arrivati all'idea secondo la quale lo studio del pensiero femminista e l'analisi del genere siano essenziali come modalità di comprensione non solo dell'esperienza delle donne bianche, ma anche di quella delle donne nere.

Trattando nello specifico di disuguaglianza di genere, si è trattato, inoltre, di come per bell hooks sia sempre stato chiaro tale concetto, cresciuta in un ambiente di segregazione razziale in cui si dimostrava la maggiore autorità e potere dei maschi neri, come era visibile all'interno della sua stessa famiglia e negli altri ambienti che frequentava, in particolare all'università, composta soprattutto da persone bianche. All'interno di questi ambienti si dimostrava una mancata conoscenza rispetto a quale fosse l'esperienza nera: la considerazione centrale era riferita sempre agli uomini di sesso maschile e,

se riguardava le donne, riguardava quelle bianche, universalizzando così l'esperienza femminile di queste ultime.

L'autrice parte dalla ricerca della negazione dei modi in cui i pregiudizi sessisti e razzisti condizionano le ricerche riguardanti l'esperienza nera e quella femminile, cercando di promuovere il pensiero critico nella visione del mondo e, in particolare, nel ripensare i concetti di “donna” e “razza”. Si è posta a tema, a tal proposito, una visione della femminilità dal punto di vista dell'arte e dell'immaginario comune, focalizzando l'attenzione sui cambiamenti che sono intercorsi nel tempo. È emersa, però, la tendenza di rappresentare la donna nera a partire dalla visione che ne hanno le persone bianche seguendo, quindi, il loro canone come standard di riferimento; da quest'ultimo sono stati tratti due stereotipi utilizzati per descrivere la “sessualità femminile nera”. Negli Stati Uniti, il *Black Arts Movement* ha però iniziato a farsi strada ed ha cominciato ad essere ritenuto fondamentale per le convenzioni estetiche delle persone nere, ponendosi nella posizione opposta alla cultura bianca dell'occidente e proponendo il mezzo dell'auto-rappresentazione da seguire.

È stato dimostrato che il pensiero femminista e i pregiudizi di genere hanno impattato fortemente sull'istruzione ed hanno visto il pensiero secondo cui le donne non fossero in grado di essere produttrici di sapere come gli uomini.

Bell hooks riporta nei suoi testi diverse tematiche che sono ritenute di fondamentale rilevanza.

È stato possibile proporre di superare il tipo educazione tradizionale, basato su un metodo frontale e depositario, che non permette uno scambio interattivo all'interno dell'aula, per trovare un'impostazione alternativa nell'insegnamento, che prenda in considerazione l'importanza delle idee provenienti da persone con differenti posizionamenti.

La tematica della “voce” è stata intesa, in questa sede, come positiva ed utile; seguendo l'esempio di bell hooks, il suo tentativo è di metterla in risalto tramite la proposta di utilizzare racconti tratti dalla storia personale, per avvicinare tra loro i soggetti e imparare la capacità di ascoltare e parlare liberamente.

È stato visto, infatti, come l'educazione che segue una pedagogia libertaria possa portare gli alunni ad impegnarsi nel seguire certi valori e ad agire in maniera più consapevole.

Particolarmente significativo, al riguardo, è il fatto che bell hooks ha descritto l'apprendimento come una sorta di “pratica terapeutica”, riconoscendovi un mezzo di vera e propria “guarigione”: partendo dalla sua esperienza di vita, per cui è stato proprio l'approccio con il sapere che spesso l'ha salvata da situazioni di patimento, ella si è posta come scopo quello di arrivare ad una migliore comprensione della realtà dolorosa che avvertiva in sé stessa ed è giunta ad individuare nella teoria, che le permetteva di utilizzare un tipo di pensiero critico, uno spazio di guarigione.

In seguito, si è sviluppato un tema riguardante i rapporti tra persone evidenziando le difficoltà ad entrare in contatto con il “diverso”, perché spesso è ancora operante, più o meno direttamente, il razzismo.

All'interno del dialogo descritto tra bell hooks ed un insegnante e amico, si sono tratti gli elementi necessari alla costruzione di una “comunità di apprendimento” in classe seguendo delle metodologie alternative, indispensabili affinché l'istruzione si sviluppi al fine che tutti possano lavorare e apprendere al meglio. La base di questo si è individuata nella fiducia, necessaria all'interno di questo ambiente.

È stato sottolineato che il pensiero critico risulta un ingrediente necessario tanto nella vita quotidiana, quanto nelle specifiche dinamiche dell'insegnamento e dell'apprendimento in classe.

Questo è a nostro giudizio un problema ancora presente nella scuola di oggi, la cui funzione sembra spesso arrestarsi alla sola trasmissione di informazioni, passivamente e acriticamente recepite,

laddove, invece, risulta indispensabile promuovere un apprendimento profondo e sensato. Questo è proprio ciò che sostiene la “pedagogia impegnata”, che tenta di ristabilire negli studenti il desiderio di pensare e di autorealizzarsi interamente, e il cui obiettivo è di facilitare il pensiero critico per giungere, alla fine, ad un'educazione che si caratterizzi come pratica di libertà. È stato però necessario capire che la classe dev'essere un luogo favorevole a questo tipo di processo, possibile grazie ad una buona relazione tra docente e alunno.

Abbiamo avanzato, in proposito, un esempio che a nostro giudizio sembra incarnare efficacemente il senso del ragionamento svolto, ossia la ricerca condotta dalla *Scuola di combattimento Prato 8x5*, che, dal punto di vista educativo, ha visto come obiettivo preciso quello di trovare delle metodologie per una decostruzione degli “impliciti culturali etnocentrici e di decolonizzazione della pedagogia”, valutando l'insegnamento come qualcosa che permette di trasgredire ed emancipare, e l'apprendimento, invece, come promotore di trasformazione.

Tornando a bell hooks, ci si è concentrati inoltre sulla tematica dell'”eros” analizzando i diversi tipi di rapporti che ci sono stati, e ci sono, tra uomini neri e donne bianche, che non hanno tuttavia fermato il patriarcato e nemmeno il razzismo, e tra le donne bianche e quelle nere tra le quali si creava una dinamica di competizione. Il focus del discorso ha riguardato questo tema all'interno dell'aula, la cui importanza è fondamentale, ma che non viene particolarmente considerato a causa della superiorità che viene data alla mente a discapito del corpo e dell'emotività.

Per il pensiero femminista la separazione tra i due ambiti – intellettuale e mentale; corporeo ed emotivo - non esiste perché è fondamentale che le persone siano considerate integralmente nel contesto classe, ed ha insistito, quindi, sul considerare l'eros nei suoi aspetti emotivi e psichici per stabilire una connessione tra corpi, non sessuale, tra i soggetti protagonisti dell'educazione.

L'autrice ha trattato anche il tema della “spiritualità” affermando, inizialmente, la difficoltà di parlare di “Dio” in classe in quanto potrebbe portare a conflitti e problemi di esclusione, ma ha, tuttavia, individuato in essa una via fondamentale che permette di trattarla all'interno della vita quotidiana delle persone e questo è importante perché la lega alla loro interiorità che può maturare solo tramite l'insegnamento e apprendimento.

In questo ragionamento ha assunto importanza il buddismo per bell hooks, la quale vi ha riconosciuto la centrale importanza attribuita all'esperienza corporea. La spiritualità è stata considerata, in tal senso, promotrice dell'insegnamento progressista che bell hooks sostiene.

In aggiunta, si è approfondito il tema dell'”umorismo” in aula, affermando che esso viene spesso sottovalutato da coloro che insegnano in quanto considerato sinonimo di mancanza di serietà.

La stessa pensatrice era in linea con questa idea a causa della difficoltà di stare in un contesto in cui, ancora, alle donne non veniva data la giusta importanza e rispetto. Nonostante ciò, ella ha successivamente cambiato visione, iniziando a descrivere l'umorismo in maniera positiva ed introducendolo nelle sue classi, perché visto come possibilità di instaurare apertura. È stata presentata una ricerca attuata in classi della prima infanzia, proprio a proposito dell'umorismo e descrivendone due diversi “stili” con lo scopo di dimostrare i vantaggi cui porta il suo utilizzo. Il benessere emotivo è stato descritto come la meta dell'educazione; infatti, l'intelligenza emotiva è un aspetto che dovrebbe essere considerato e valorizzato, in quanto aiuta a gestire l'ambito emotivo in maniera più adeguata. A questo punto, è stata considerata l'autostima come base importante per tutti e, in particolare, per i docenti che grazie ad essa possono migliorare la loro capacità di insegnamento, quindi, si è sostenuta la ricerca di un'autostima sana.

In tutto il ragionamento di bell hooks è stato ravvisato il “pensiero critico” come elemento fondamentale che sta all'interno di ogni tematica. La “saggezza pratica”, che si basa su questo, cerca

di rendere le persone attive e autonome nel loro pensiero e nelle loro azioni, andando, perciò, contro i sistemi tradizionali di istruzione che le riducono a passive. Questo è stato fonte di sopravvivenza dell'autrice stessa la quale ha ritenuto fondamentale anche una visione olistica del mondo in ambito accademico, perché consente di trattare temi e conversare con le altre persone per farle diventare maggiormente consapevoli e per connetterle tra di loro, aiutando nella capacità di insegnare e apprendere. La saggezza pratica parte dalla riflessione e può, quindi, riguardare tutti permettendo una modificazione delle idee e un'apertura.

Nell'ultimo capitolo è stato introdotto e seguito il discorso di Paulo Freire rispetto all'educazione. Innanzitutto, l'educazione, presentata da un punto di vista positivo, è stata chiamata "problematizzante", perché permette agli uomini di mettere in discussione le cose del mondo e di seguire la strada verso la libertà. Tramite la consapevolezza si rende possibile raggiungere il proprio essere, il quale si presenta come diritto e "vocazione".

È stata, inoltre, presa in considerazione una ricerca in cui l'intento dell'autore è stato quello di stabilire un dialogo tra coloro che si dedicano all'educazione. È stata proposta, quindi, un'educazione che tiene conto dell'intenzionalità che si lega alla coscienza e che dà importanza all'autenticità della "comunicazione".

Volgendo l'attenzione a Freire, egli ha ritenuto necessario superare la contraddizione esistente tra educandi ed educatori perché solo così è possibile raggiungere lo scopo di comprensione dell'atto conoscitivo, che da loro può essere effettuato, dell'oggetto da conoscere, che è necessario da considerare come intermediario tra le due parti, in vista dell'istituzione del dialogo.

La difficoltà sta nel fatto che, da un lato, la posizione è di dominio, mentre, dall'altro, è di "liberazione"; quindi, si descrive nuovamente la distinzione tra educazione depositaria e problematizzante sottolineando come, nella seconda, il dialogo assume un'importanza fondamentale perché dà modo alle persone di agire insieme nella formazione e di emergere dall'alienazione presente nella prima. In vista dell'"umanizzazione" si è ricercato di porre gli uomini in una situazione in cui possano sviluppare una visione critica della realtà, per fare in modo che si riveli come qualcosa caratterizzata da un mutamento così come per loro stessi. In questo processo gli educatori e gli educandi ambiscono a forme autentiche di pensiero e di azione, le quali ultime sono associate tra loro e si presentano simultaneamente.

Freire ha trattato, nell'ultima parte, del dialogo nello specifico, che permette di promuovere l'incontro degli uomini tra di loro e con il mondo. Non è possibile che esso si stabilisca ovunque perché è necessario permettere alle persone la propria realizzazione e il loro diritto a prendere parola; in tal modo, si sostiene la trasformazione e umanizzazione del mondo.

Sono stati presentati, quindi, gli aspetti che si ritrovano nel dialogo e senza i quali esso non si verifica, tra questi ci sono: l'"amore", l'"umiltà" che serve per denominare la realtà, la "fede" rispetto alla possibilità di cambiamento che gli uomini sono in grado di attuare, la "fiducia" tra coloro che sono in dialogo.

A differenza dell'educazione depositaria, che è anti-dialogica, quella problematizzante vede una coincidenza tra azioni e parole e perciò implica questa dialogicità; in tal senso, i soggetti devono credere nei loro atti e fa riferimento ad un pensare critico e vero.

Solo il dialogo rende, infatti, possibile una vera educazione che si basa sulla libertà.

Infine, è stato descritto il cosiddetto "contenuto programmatico dell'educazione" che fa riferimento alla comprensione che l'apprendimento si costruisce in comunione perché questo è il modo per perseguire la migliore educazione.

Il pensiero pedagogico di Freire considera il mondo come una sfida e si devono prendere in considerazione i diversi punti di vista, a partire dalle condizioni concrete e presenti in cui si trovano le persone.

Il tentativo è stato quello di promuovere un'efficace comunicazione tra tutti e, quindi, di sostenere sempre la dialogicità come la condizione necessaria affinché l'educazione problematizzante, che è progressista e libertaria, possa trionfare.



## BIBLIOGRAFIA

### Letteratura primaria

Hooks bell, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020.

Hooks bell, *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*, Meltemi, Milano 2022.

Hooks bell, *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*, Meltemi, Milano 2023.

Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, traduz di L. Bimbi, Arnoldo Mondadori Editore, Torino 1971.

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014.

### Letteratura secondaria

Infantino A., Zucconi, F., Goulart de Faria, A. L., *Ripensare la continuità educativa grazie a Paulo Freire: una ricerca tra Italia e Brasile*, in Ellerani P. – Ria D. (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, "Sapere pedagogico e pratiche educative", 2017, pp. 105-117.

Bianchi L. - Ravasio M., *Per un'educazione come pratica di libertà. Prato e la Scuola della Lotta 8x5*, "Journal of education Technology and Social Studies", Vol. 2, n. 1 (2023), pp. 45-56.

Bocci F. - De Castro M., *La pedagogia impegnata di bell books: Per una visione inedita dell'inclusione come processo trasformato del pensiero e delle pratiche*, "L'integrazione scolastica e sociale", Vol.21, n.1 (2022), pp. 74-92.

Ellerani P. - Ria D., *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, "Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire", Università del Salento, 2017, pp. 3-8.

Kilomba G., *Riletture dal margine*, in "Art, Politics, Exhibition Conditions", 15 Aprile 2022.

Muraca M., *Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire*, in "Encyclopaideia–Journal of Phenomenology and Education", Vol. 25, n. 61 (2021), pp. 1-16.

Novara D., *Il metodo Paulo Freire in Italia*, UniFreire Universitas Paulo Freire, Clueb, Bologna 2022.

Yılmaz-Çam B., *An Investigation of the Relationship between Early Childhood Teachers' Classroom Management Profiles and Humor Styles*, "Journal of Teacher Education and Educators", Vol. 12, n. 1, 2023, pp. 29-52.