

A. SACRISTANO, C. GENOVESE, S. DI NICOLA
***Dialoghi silenziati: Vygotskij e la riscoperta
del significato culturale nelle traiettorie di
apprendimento atipiche***

Come citare:

Sacristano A., Genovese C., Di Nicola S. (2025), *Dialoghi silenziati: Vygotskij e la riscoperta del significato culturale nelle traiettorie di apprendimento atipiche*, in “Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»”, LIV, 1, 131-151.

Abstract

Rethinking education means questioning the power structures and languages that regulate access to knowledge. Through a Vygotskian lens, the educational process emerges as a culturally mediated practice, grounded in interaction and the co-construction of meaning. Far from being neutral, school is a political space where epistemic legitimacy and belonging are defined. Atypical learning trajectories and marginalized narratives – so-called “silenced dialogues” – highlight the urgency of educational environments capable of embracing diversity as a resource. [...]

Keywords: culturally situated education, epistemic pluralism, mediated learning, educational subjectivity, school as a political space.

A. SACRISTANO*, C. GENOVESE**, S. DI NICOLA***

Dialoghi silenziati: Vygotskij e la riscoperta del significato culturale nelle traiettorie di apprendimento atipiche

Abstract

Ripensare l'educazione significa interrogarsi sulle strutture di potere e sui linguaggi che regolano l'accesso al sapere. Attraverso la lente vygotskijana, il processo educativo emerge come pratica culturalmente mediata, fondata sull'interazione e sulla co-costruzione di significati. Lungi dall'essere neutra, la scuola è uno spazio politico in cui si definiscono legittimità epistemiche e appartenenze. Le traiettorie di apprendimento atipiche e le narrazioni marginalizzate – i “dialoghi silenziati” – rivelano l'urgenza di ambienti educativi capaci di accogliere la diversità come risorsa. La pedagogia culturalmente responsiva, sostenuta da autori come Ladson-Billings, hooks e Paris, invita a superare una logica adattiva per abbracciare una trasformazione profonda delle relazioni educative. In questa prospettiva, le tecnologie digitali e gli artefatti simbolici diventano strumenti di mediazione e negoziazione identitaria. La teoria dell'attività, sviluppata da Engeström, mostra come l'apprendimento emerga da pratiche collettive situate e orientate al cambiamento. L'ambiente di apprendimento, quindi, è un ecosistema dialogico in cui si intrecciano corpi, linguaggi e culture. Promuovere giustizia epistemica e *agency* significa ridefinire la scuola come spazio aperto alla pluralità, in cui ogni soggetto possa partecipare attivamente alla costruzione condivisa del sapere.

* Pedagogista, docente di scuola secondaria di secondo grado per la classe di concorso ADSS. Attualmente ricopre il ruolo di Tutor Coordinatore nei percorsi abilitanti presso l'Università di Parma, dove supporta la formazione degli insegnanti. Collabora come docente a contratto di Pedagogia Speciale nell'ambito dei Corsi di Sostegno, approfondendo le metodologie educative inclusive e le strategie per l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali.

** Docente di scuola secondaria di primo grado, biologo e farmacista, specializzato nel sostegno agli studenti con BES e DSA.

*** Docente MIM, docente a contratto per i Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

Parole chiave: educazione culturalmente situata, pluralismo epistemico, apprendimento mediato, soggettività educativa, scuola come spazio politico.

Rethinking education means questioning the power structures and languages that regulate access to knowledge. Through a Vygotskian lens, the educational process emerges as a culturally mediated practice, grounded in interaction and the co-construction of meaning. Far from being neutral, school is a political space where epistemic legitimacy and belonging are defined. Atypical learning trajectories and marginalized narratives – so-called “silenced dialogues” – highlight the urgency of educational environments capable of embracing diversity as a resource. Culturally responsive pedagogy, advocated by scholars such as Ladson-Billings, hooks and Paris, calls for moving beyond an adaptive logic toward a profound transformation of educational relationships. In this perspective, digital technologies and symbolic artifacts become tools for mediation and identity negotiation. Activity Theory, developed by Engeström, shows how learning emerges from situated collective practices oriented toward change. The learning environment thus becomes a dialogic ecosystem where bodies, languages, and cultures intertwine. Promoting epistemic justice and agency means redefining school as a space open to plurality, where every subject can actively participate in the shared construction of knowledge.

Keywords: culturally situated education, epistemic pluralism, mediated learning, educational subjectivity, school as a political space.

Introduzione

Ripensare le traiettorie atipiche alla luce della difettologia vygotskijana: implicazioni culturali per una pedagogia delle differenze

L'interesse per la pedagogia delle differenze ha conosciuto un'evoluzione significativa nel corso del tempo, passando da una visione medicalizzante e classificatoria delle disabilità e delle difficoltà di apprendimento a prospettive sempre più ecologiche, inclusive e orientate alla valorizzazione del potenziale individuale. In un primo momento, l'approccio dominante si fondava su modelli diagnostici e clinici, che tendevano a identificare le differenze come deficit interni all'individuo, richiedendo interventi riparativi o compensativi. Questo paradigma, di matrice medico-psicologica, ha influenzato profonda-

mente le pratiche scolastiche, promuovendo una logica di etichettamento che spesso ha contribuito a rafforzare la marginalizzazione degli studenti con bisogni educativi speciali.

Negli ultimi decenni, tuttavia, si è assistito a una trasformazione epistemologica che ha portato a ripensare le difficoltà educative all'interno di cornici teoriche più ampie e sensibili al contesto. In questo senso, la pedagogia delle differenze si è orientata verso modelli ecologici, socio-culturali e interazionisti, in cui le disuguaglianze non sono più viste come carenze individuali, ma come il risultato di interazioni complesse tra soggetto, ambiente e pratiche educative. Il quadro teorico di riferimento che informa questa transizione è costituito dall'incontro tra la prospettiva socio-costruttivista (Vygotskij, 1978; Rogoff, 2003), le teorie ecologiche dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979) e la pedagogia critica e interculturale (Freire, 1970; Sleeter, McLaren, 1995), che sottolineano la dimensione relazionale, contestuale e trasformativa dell'apprendimento e della partecipazione scolastica.

Come afferma D'Alessio (2011), "l'inclusione non si realizza solo attraverso l'inserimento fisico degli alunni con disabilità, ma richiede un cambiamento culturale profondo che metta in discussione le strutture stesse del sistema scolastico" (p. 37). Parallelamente, Florian (2014) sottolinea come sia necessario superare il concetto di "alunno speciale" per abbracciare una didattica universale, capace di rispondere ai bisogni di tutti, senza creare categorie separate: "l'inclusione autentica richiede che tutti gli alunni siano visti come pienamente appartenenti alla comunità scolastica, e che le pratiche didattiche siano costruite sulla base della diversità, non in sua deroga" (p. 25).

Questa prospettiva si fonda sull'idea che l'educazione debba essere concepita come un processo di co-costruzione del sapere in cui ogni soggetto, con il proprio bagaglio culturale, esperienziale ed espressivo, possa trovare riconoscimento. In tal senso, la pedagogia delle differenze diventa non solo una prassi didattica, ma una postura etico-politica, tesa a "contrastare la tendenza a definire l'alterità in termini di mancanza" (D'Alessio, 2011, p. 40) e a promuovere ambienti di apprendimento che accolgano la complessità e la pluralità come risorse.

In questa trasformazione epistemologica e paradigmatica, il pensiero di Lev Semënovič Vygotskij assume un ruolo cruciale, offrendo una base teorica capace di superare la dicotomia tra normalità e de-

vianza attraverso una visione dialettica dello sviluppo umano (Vygotskij, 1934/1990; Daniels, 2001). Centrale, in questo quadro, è la cosiddetta “difettologia”, termine con cui Vygotskij designa l’ambito degli studi sulla disabilità. Lungi dall’essere interpretata in senso limitante o patologizzante, essa va compresa come un campo di indagine complesso, orientato a esplorare le interazioni dinamiche tra fattori biologici, psicologici e soprattutto culturali che influenzano i percorsi di apprendimento e sviluppo.

Vygotskij anticipa una visione pienamente interazionista e contestuale delle difficoltà educative, proponendo che il “difetto” non sia un attributo individuale, bensì un processo emergente dalla relazione tra l’individuo e il suo ambiente sociale e culturale (Gindis, 1999; Kozulin, 2003). Questa prospettiva risulta straordinariamente attuale nel dibattito contemporaneo sull’inclusione scolastica, in cui le differenze sono sempre più interpretate come risorse epistemiche e culturali da valorizzare (Florian, Black-Hawkins, 2011; Parekh, 2020). Le teorie vygotskijane, e in particolare il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD), continuano a offrire un quadro teorico potente per sostenere pratiche di didattica differenziata e di progettazione educativa centrata sullo studente (Moll, 1990; Daniels, 2001; García, Oztok, 2021). In un’epoca in cui l’inclusione si intreccia con la giustizia sociale e con la necessità di rispondere alla complessità delle traiettorie di apprendimento, l’eredità vygotskijana si rivela ancora feconda per ripensare ambienti formativi culturalmente responsivi e dialogici.

Tuttavia, una parte significativa della riflessione vygotskijana, legata alla dimensione socio-storica e culturale dello sviluppo, rimane ancora marginalizzata nel discorso educativo *mainstream*. Il rischio è quello di ridurre il pensiero di Vygotskij a un insieme di strategie operative, tralasciandone la portata teorica radicale e trasformativa. Come osserva Wertsch (1985), “la teoria vygotskijana non è semplicemente un metodo didattico, ma una visione del mondo che mette in discussione le basi stesse del nostro modo di pensare l’educazione” (p. 115).

Questo articolo intende quindi proporre una rilettura delle opere vygotskijane, con particolare attenzione alla loro applicabilità nella comprensione e valorizzazione delle traiettorie atipiche di apprendimento. Partendo dall’assunto che le difficoltà non risiedano nel soggetto ma siano co-costruite all’interno di ambienti sociali e pratiche discorsive,

si analizzerà come i concetti di mediazione semiotica, artefatto culturale e sviluppo storicamente situato possano offrire strumenti epistemologici per interpretare le differenze non come anomalie, ma come espressioni plurali di senso e competenza (Vygotskij, 1978; Cole, 1996).

In particolare, l'attenzione sarà rivolta ai cosiddetti “dialoghi silenziati”, ovvero alle forme di conoscenza e ai repertori espressivi che, pur essendo presenti nei soggetti con traiettorie atipiche, non trovano riconoscimento nei dispositivi formativi tradizionali. Come sottolineano Fleer e Hedegaard (2010), “ciò che non viene nominato non esiste nel curriculum, e ciò che non esiste non può essere valorizzato” (p. 52). Una pedagogia culturale dell'inclusione dovrebbe partire proprio da tali margini, indagando le modalità attraverso cui il contesto può generare, sostenere o inibire lo sviluppo.

La valorizzazione del linguaggio come strumento mediatore, così come degli artefatti simbolici e delle pratiche partecipative, risulta centrale per attivare processi di significazione condivisa che rendano l'apprendimento un'esperienza situata e culturalmente sensibile. Come afferma Vygotskij (1978), “lo sviluppo del pensiero è determinato dal linguaggio, cioè dagli strumenti della cultura umana” (p. 94). In questa prospettiva, “[...] l'opinione contemporanea colloca l'artista al di sopra del conoscitore, il produttore al di sopra del consumatore” (Morin, 2001, p. 56), suggerendo una rivalutazione dei soggetti come attori attivi e non passivi del proprio apprendimento.

1. Oltre il silenzio: artefatti culturali e riconoscimento epistemico nelle traiettorie atipiche

Queste forme di espressione marginalizzate, intese come modalità di comunicazione e conoscenza non riconosciute all'interno dei codici dominanti della scuola, mettono in luce una dinamica di esclusione epistemica: un processo attraverso cui certe voci, esperienze e forme di sapere vengono sistematicamente svalutate o ignorate nei contesti educativi. Come afferma Fricker (2007), “l'ingiustizia epistemica si verifica quando un soggetto viene danneggiato in quanto portatore di conoscenza” (p. 1), cioè quando il valore del suo contributo cognitivo viene negato non per carenza intrinseca, ma a causa di pregiudizi strutturali connessi alla sua identità sociale.

Nel contesto scolastico, tale esclusione assume forme sottili ma per-

vasive, evidenti nella scarsa valorizzazione dei linguaggi alternativi, delle narrazioni personali o delle forme espressive non convenzionali. Le modalità comunicative di molti alunni con traiettorie atipiche – espressioni corporee, gestuali, simboliche o immaginative – risultano spesso escluse dai codici legittimi della cultura scolastica. Fricker sottolinea che “quando la testimonianza di un individuo viene screditata a causa di pregiudizi sistemici, non si tratta solo di un errore cognitivo, ma di una violazione della giustizia” (ivi, p. 44).

In questa direzione si colloca la posizione radicale di Illich (1971), che nel suo saggio *Deschooling society* denuncia la scuola come apparato che legittima esclusivamente certi saperi, contribuendo a riprodurre disuguaglianze epistemiche. Secondo Illich, il sapere deve essere sottratto al monopolio istituzionale e restituito alle relazioni comunitarie e alla libertà individuale di apprendere.

Questa esclusione non è solo di ordine cognitivo, ma è anche profondamente politica, poiché nega il diritto a essere riconosciuti come soggetti conoscitivi, consolidando gerarchie epistemiche che privilegiano alcune forme di sapere a scapito di altre. In questo senso, riconoscere e legittimare le forme di espressione marginalizzate non significa soltanto ampliare i repertori didattici, ma intraprendere un’azione di giustizia epistemica. Gutiérrez e Rogoff (2003) sottolineano che “l’apprendimento autentico si dà quando le pratiche educative riconoscono e incorporano le risorse culturali e cognitive che gli studenti portano con sé” (p. 21).

Le culture scolastiche, infatti, tendono a valorizzare codici espressivi e simbolici aderenti a un modello di apprendimento standardizzato, modellato sulla cultura dominante. Questo processo, lungi dall’essere neutrale, risponde a logiche di potere e controllo simbolico che definiscono quali conoscenze siano considerate valide. Delpit (1988) osserva che “coloro che detengono il potere definiscono i mezzi della comunicazione, e coloro che desiderano avere accesso a quel potere devono imparare a usare quei mezzi” (p. 282). Biesta (2010) aggiunge che “l’educazione non dovrebbe mirare alla conformità, ma alla possibilità di essere soggetti” (p. 43), criticando le pratiche che sacrificano la pluralità in nome della standardizzazione. Anche Kumashiro (2009) insiste sulla necessità di smascherare le costruzioni normative che escludono la differenza: “le pedagogie critiche devono smascherare

come ciò che viene considerato ‘normale’ sia costruito in modo tale da escludere la differenza” (p. 27).

Bernstein (1996/2007) evidenzia come il discorso pedagogico operi attraverso classificazioni e regole implicite che premiano chi già possiede il “codice elaborato” della cultura scolastica, contribuendo a riprodurre le disuguaglianze sociali: “le regole implicite del discorso pedagogico tendono a riprodurre le disuguaglianze sociali, selezionando e premiando coloro che possiedono già il codice elaborato richiesto” (p. 25). In questo quadro, l’apprendimento diventa un processo di adattamento a modelli predefiniti, anziché un’opportunità per valorizzare la pluralità dei modi di conoscere. Heiman e Margalit (2020) notano che “gli studenti con bisogni educativi speciali sono spesso esclusi dai processi significativi di costruzione del sapere perché non si adattano ai canoni prestabiliti della partecipazione scolastica” (p. 17).

Il rischio è quello di marginalizzare intelligenze, competenze e creatività espresse attraverso codici non convenzionali, propri di traiettorie considerate “atipiche”. Gutiérrez e Rogoff (2003) ricordano che “la differenza non è un ostacolo da colmare, ma una modalità altra di accesso al sapere, che merita ascolto e legittimità” (p. 21). Slee (2018) sottolinea che “l’inclusione educativa non è un processo tecnico, ma un progetto politico che richiede il rifiuto dell’ordine epistemico escludente” (p. 9).

Una trasformazione radicale del paradigma educativo diventa, quindi, indispensabile per costruire ambienti realmente inclusivi, capaci di promuovere la diversità come valore. Rogoff (2003) afferma che “le pratiche educative devono essere ripensate in funzione del contesto culturale in cui si svolgono, includendo le prospettive e le competenze che gli studenti portano con sé” (p. 8). Souto-Manning (2016) propone una pedagogia fondata sul riconoscimento delle storie personali e delle narrazioni comunitarie, affermando che “un’educazione equa deve onorare i contesti di provenienza degli studenti come fondamentali per l’apprendimento” (p. 114).

Vygotskij (1934/1990) già nella sua riflessione sulla difettologia criticava l’universalismo pedagogico, sostenendo che lo sviluppo è sempre situato e mediato culturalmente. Gindis (1999) prosegue questa linea affermando che “la disabilità non è una condizione statica, ma un costrutto culturale che riflette le dinamiche storiche dell’interazione

tra l'individuo e il contesto sociale" (p. 334). Questa prospettiva è alla base del *model of disability as cultural-historical disempowerment*, secondo cui la disabilità emerge quando i sistemi educativi non riescono a dialogare con la molteplicità delle esperienze culturali (Kauffman, Hallahan, 2005; Kozulin *et al.*, 2003).

Goodley (2014) sostiene che "la disabilità è un'espressione della relazione tra corpi non conformi e ambienti disabilitanti, più che una mancanza personale da correggere" (p. 89). Analogamente, Baglieri e Shapiro (2012) ribadiscono che "l'inclusione non si misura sulla base dell'adattamento del soggetto alle regole dell'istituzione, ma sulla capacità dell'ambiente educativo di trasformarsi per accogliere la differenza" (p. 58). Connor, Ferri e Annamma (2016) propongono una prospettiva intersezionale che considera la disabilità come "un punto di intersezione tra categorie sociali quali razza, classe, genere e lingua, tutte produttrici di esclusione quando ignorate dalle istituzioni educative" (p. 12).

Quando la scuola ignora gli artefatti propri delle culture minoritarie o delle esperienze non convenzionali, priva gli studenti della possibilità di agire cognitivamente in modi per loro significativi. Nasir e Hand (2006) evidenziano come questa invisibilizzazione degli strumenti cognitivi alternativi ostacoli l'apprendimento e minacci la costruzione dell'identità e dell'autoefficacia.

Integrare nella didattica linguaggi artistici, narrazioni orali, pratiche comunitarie o tecnologie locali significa rendere visibili e legittimare saperi non codificati nei curricula ufficiali, ma fondamentali per lo sviluppo. L'approccio dei *funds of knowledge* (Moll *et al.*, 1992; González *et al.*, 2005) valorizza le risorse culturali e cognitive presenti nei contesti familiari, rifiutando l'idea delle famiglie come meri destinatari: "le famiglie non sono semplicemente destinatari passivi dell'intervento scolastico, ma portatrici attive di saperi utili e significativi per l'apprendimento" (ivi, p. 72). Civil (2007) evidenzia come tale approccio "permetta di ridefinire i confini della conoscenza scolastica, includendo le esperienze culturali come legittime fonti di apprendimento" (p. 105).

L'inclusione, dunque, non è semplice adattamento, ma ristrutturazione pedagogica orientata alla co-costruzione di spazi di apprendimento pluralistici e dialogici (Booth, Ainscow, 2002/2011). Una pedagogia delle differenze, che valorizza la molteplicità degli artefatti

culturali, restituisce voce a chi è stato silenziato e arricchisce l'intero ambiente educativo, generando forme di conoscenza più complesse, relazionali e situate.

2. Abitare il linguaggio: percorsi educativi tra voce, cultura e soggettività

In una prospettiva vygotskijana culturalmente sensibile, il linguaggio non è semplicemente uno strumento di comunicazione, ma un mezzo privilegiato di mediazione tra individuo e cultura, un veicolo attraverso cui si costruiscono significati, si negoziano identità e si organizza il pensiero (Vygotskij, 1934/1990). La narrazione, intesa come forma discorsiva fondamentale, riflette i modelli culturali di una comunità e costituisce un potente strumento di accesso al sapere condiviso (Brunner, 1990; Wertsch, 1998). Tuttavia, nelle istituzioni educative dominate da codici linguistici formali e standard espressivi normativi, molte modalità comunicative “altre” rischiano di essere marginalizzate o patologizzate (Gee, 2015; García, Li Wei, 2014).

Nel caso degli studenti con traiettorie atipiche – come i bambini con disturbo dello spettro autistico o coloro provenienti da contesti socioculturalmente minoritari – la narrazione assume un ruolo cruciale come spazio di legittimazione dell'alterità. Bambini con disturbo dello spettro autistico, ad esempio, possono esprimere forme di attenzione congiunta, intenzionalità e simbolizzazione attraverso gesti, vocalizzazioni, routine motorie o narrazioni visive che sfuggono ai codici scolastici convenzionali (Trevarthen, Aitken, 2001; Sterponi *et al.*, 2014). Un modello deficitario tende a etichettare tali manifestazioni come segni di disfunzione. Al contrario, un approccio vygotskijano, radicato nella concezione dinamica dello sviluppo, invita a considerare queste forme espressive come artefatti culturali incarnati, capaci di aprire spazi di interazione e apprendimento se valorizzati all'interno di pratiche collaborative (Danesi, 2017; Kusters *et al.*, 2020).

Nei contesti pluriculturali, la narrazione orale rappresenta una forma primaria di trasmissione del sapere e costruzione dell'identità. In molte culture indigene, africane, asiatiche o afrodiscendenti, la conoscenza viene tramandata attraverso racconti, proverbi, rituali performativi e pratiche dialogiche (Ong, 1982; McLaren, 1995). Quando il sistema scolastico privilegia esclusivamente modalità logico-

argomentative scritte, trascura l'epistemologia relazionale e situata di questi saperi, riproducendo meccanismi di esclusione simbolica (Street, 2003; Zavala, 2016).

In questa prospettiva, il sapere non è più concepito come entità astratta e universalizzante, ma come costruzione situata, relazionale e culturalmente mediata. Le pratiche narrative diventano così strumenti privilegiati per restituire centralità all'esperienza soggettiva e alla dimensione espressiva, favorendo processi di riflessione, *agency* e riconoscimento reciproco.

Lo *storytelling* digitale, in particolare, si è affermato negli ultimi anni come metodologia capace di integrare competenze narrative, tecnologiche e riflessive, generando ambienti di apprendimento autentici e inclusivi. Studi recenti mostrano come queste pratiche supportino lo sviluppo del pensiero critico, delle competenze socio emotive e della consapevolezza interculturale (Robin, 2016; García Peñalvo *et al.*, 2022).

L'autobiografia scolastica, infine, assume un ruolo crescente nei contesti educativi, in quanto favorisce consapevolezza di sé, memoria educativa e autovalutazione. Biffi e Gheno (2020) e Portolano (2021) mostrano come la scrittura di sé non sia solo un esercizio introspettivo, ma una pratica di costruzione identitaria, capace di generare senso e orientamento nei percorsi formativi.

Queste pratiche propongono una visione dell'educazione come spazio di espressione, dialogo e trasformazione, in cui il soggetto è riconosciuto nella sua unicità e diventa autore della propria conoscenza. Moll *et al.* (1992), attraverso il concetto di *funds of knowledge*, mostrano come le famiglie e le comunità minoritarie possiedano saperi culturalmente situati che, se accolti a scuola, favoriscono percorsi di apprendimento autentici e contestualizzati.

Dal punto di vista neuroscientifico e dello sviluppo, il linguaggio narrativo è strettamente connesso all'organizzazione della memoria autobiografica, empatia e comprensione sociale (Nelson, 2007; Tomasello, 2019). Favorire ambienti educativi in cui la narrazione sia plurale, interculturale e multimodale sostiene lo sviluppo integrale del soggetto in tutte le sue dimensioni – cognitive, affettive e sociali (Rogoff, 2003; Gee, 2015; Janks, 2010).

Riconoscere il ruolo mediatore e culturale del linguaggio e della

narrazione implica un ripensamento radicale del paradigma educativo: non si tratta di “insegnare meglio”, ma di interrogarsi su quali conoscenze vengono legittimate, chi detiene il potere della parola, e quali forme comunicative vengono valorizzate nelle istituzioni scolastiche (Delpit, 2006; Freire, 1992/2005). Questo cambiamento presuppone una trasformazione epistemologica che rompe con l’idea di sapere oggettivo, neutro e universalizzante, per accogliere una concezione del sapere come pratica situata, dialogica e plurivocale.

Secondo Delpit (2006), i modelli scolastici tradizionali favoriscono le modalità espressive della cultura dominante, silenziando le forme narrative delle minoranze e contribuendo così alla riproduzione delle disuguaglianze. Allo stesso modo, Freire (1992/2005) evidenzia la necessità di superare la “pedagogia bancaria”, in cui gli studenti sono considerati contenitori passivi, per abbracciare una pedagogia della parola intesa come atto di dialogo e liberazione.

Le pratiche narrative – orali, scritte, digitali o performative – diventano strumenti fondamentali per restituire voce e potere a soggetti spesso esclusi dai processi di significazione. hooks (1994) sostiene che l’atto del narrare può essere “una forma di resistenza epistemica, capace di interrompere il discorso egemonico e generare nuove possibilità di senso” (p. 103). Non a caso, l’uso di metodologie narrative e autobiografiche nei contesti educativi è stato riconosciuto come atto politico di riconoscimento e legittimazione delle differenze culturali, linguistiche e identitarie (Biffi, Gheno, 2020; Portolano, 2021).

Recenti studi sul concetto di *voice* in educazione (Lundy, 2007; Fielding, 2012) dimostrano come la possibilità per gli studenti di esprimersi attraverso linguaggi molteplici – narrativi, simbolici, corporei – sia condizione essenziale per una partecipazione autentica, che non si limiti all’ascolto formale, ma permetta un contributo attivo alla costruzione del sapere. Far emergere i “dialoghi silenziati” – quei vissuti, linguaggi e prospettive normalmente esclusi dal discorso scolastico – crea uno spazio educativo in cui la pluralità delle voci diventa risorsa epistemica e leva di trasformazione sociale (Andreotti, 2014; Biesta, 2019).

Come afferma Rinaldi (2012), l’ascolto, inteso non solo come tecnica pedagogica ma come posizione etica, apre alla possibilità di riconoscere nell’altro non un oggetto da educare, ma un soggetto con cui

costruire significato. In tal senso, il linguaggio e la narrazione non sono strumenti ausiliari, ma il cuore dell'educazione democratica e inclusiva, laddove si attribuisce valore alla diversità epistemica e si promuove una scuola come spazio di giustizia, voce e relazione.

3. Artefatti culturali e mediazione simbolica: ambienti di apprendimento come spazi di negoziazione

Nella prospettiva socioculturale, lo sviluppo del pensiero umano è indissociabile dall'interazione con strumenti simbolici e pratiche discorsive condivise all'interno di specifici contesti culturali (Vygotskij, 1978; Daniels, 2001). Questa idea, ripresa e ampliata da Cole (1996) e Wertsch (1991), evidenzia come gli artefatti culturali non siano semplici supporti esterni, ma elementi costitutivi della cognizione stessa. Questa prospettiva implica che l'apprendimento non sia un processo individuale e isolato, bensì una trasformazione delle strutture cognitive attraverso la partecipazione a pratiche socioculturali mediate da strumenti linguistici, visivi, tecnologici e corporei (Daniels, 2001).

In particolare, la teoria dell'attività (*Activity Theory*), sviluppata dagli studi di Vygotskij e approfondita da Leont'ev e Engeström, estende la visione socioculturale dell'apprendimento mettendo in luce la natura sistemica, mediata e situata dell'attività umana. In questo quadro teorico, l'apprendimento non è concepito come un processo individuale, ma come fenomeno collettivo e dinamico che si realizza all'interno di sistemi di attività storicamente situati, in cui soggetti, strumenti, regole, comunità e obiettivi interagiscono in modo complesso (Engeström, 1987; Cole, 1996).

La teoria dell'attività pone al centro l'unità funzionale dell'azione umana, sempre mediata da artefatti culturali, materiali o simbolici. Engeström (2001) osserva che i contesti educativi sono ecosistemi semiotici in cui gli artefatti acquisiscono significati specifici a seconda degli usi sociali e delle finalità condivise, contribuendo alla costruzione di pratiche educative significative e trasformative.

Uno degli aspetti più innovativi dell'approccio espanso (*expansive learning*), proposto da Engeström, è l'opportunità di analizzare e trasformare collettivamente i sistemi di attività attraverso processi di riflessione critica, negoziazione e cambiamento partecipato. Questo rende la teoria dell'attività uno strumento potente per ripensare la pro-

gettazione didattica in chiave collaborativa e inclusiva (Engeström, 1987; Sannino, Engeström, 2018).

Applicata all'ambito educativo, la teoria dell'attività dimostra come gli apprendimenti emergano dall'interazione fra studenti, insegnanti, strumenti didattici e pratiche istituzionali, evidenziando che ogni oggetto di apprendimento è radicato in una rete di significati, ruoli e mediazioni. In questo senso, l'educazione non è mai neutra, ma sempre un processo culturale e sociale in cui i soggetti si formano agendo nel mondo.

Nel contesto educativo contemporaneo, questa mediazione assume nuove configurazioni grazie a strumenti digitali, ambienti immersivi e tecnologie narrative che offrono opportunità inclusive per studenti con traiettorie atipiche. La ricerca ha evidenziato che le tecnologie digitali fungono da supporti dinamici per bambini con bisogni educativi speciali, permettendo una maggiore personalizzazione dei percorsi cognitivi (Luckin *et al.*, 2012; Rose, Meyer, 2002).

Tuttavia, l'introduzione di strumenti digitali non garantisce automaticamente una didattica culturalmente sensibile: è la loro integrazione nella relazione educativa a determinarne l'efficacia trasformativa (Selwyn, 2011). L'ambiente di apprendimento, inteso come spazio semiotico e relazionale, diventa luogo di negoziazione culturale, dove si intrecciano saperi formali e informali, pratiche scolastiche e familiari, modi di conoscere individuali e collettivi (Gutiérrez *et al.*, 1999). Quando gli artefatti sono costruiti in *co-design* con gli studenti, rispondono alle esigenze cognitive e riflettono le loro identità culturali e affettive, rafforzando *agency* e senso di appartenenza (Moll *et al.*, 1992).

Questa prospettiva impone di ripensare l'ambiente scolastico non come contenitore, ma come struttura dialogica in cui l'interazione con oggetti simbolici attiva processi di *apprendimento distribuito* (Wells, 1999). Per gli studenti con traiettorie atipiche – che spesso vivono fratture tra il proprio mondo simbolico e quello scolastico – l'accesso mediato a tali artefatti offre una via di riconnessione, permettendo di rinegoziare la propria posizione nella comunità di apprendimento (Wertsch, 1991; Rogoff, 2003). È in questo spazio di intersezione tra cultura, mediazione e soggettività che l'approccio vygotskijano rivela tutta la sua potenza trasformativa, suggerendo un'educazione fondata sulla reciprocità semiotica e il dialogo tra mondi.

5. Conclusioni

Ripensare l'educazione alla luce dei dialoghi silenziati

L'adozione di una prospettiva vygotskijana ha consentito di mettere in discussione l'assunto normativo che sottende molte interpretazioni delle traiettorie di apprendimento, favorendo una lettura delle differenze cognitive e comunicative come manifestazioni di una molteplicità epistemologica (Vygotskij, 1934/1990; Rogoff, 2003). All'interno di questa cornice, il concetto di "dialoghi silenziati" (Delpit, 1988) ha mostrato come la scuola, in quanto istituzione culturale, selezioni, ordini e legittimi alcuni linguaggi e forme di conoscenza, mentre ne esclude implicitamente altri.

Le analisi di Delpit (1988) e Cummins (2001) evidenziano come l'accesso alle pratiche discorsive dominanti sia spesso precluso agli studenti appartenenti a gruppi minoritari, non per carenza di competenze, bensì per la mancata trasparenza dei "codici del potere" che regolano l'interazione scolastica. L'autorità epistemica attribuita a insegnanti e curricula tende infatti a rinforzare strutture diseguali laddove non vi sia riconoscimento delle identità culturali e linguistiche degli studenti.

In ambito pedagogico critico, tali dinamiche vengono approfondite da bell hooks (1994) e Paulo Freire (1992/2005), che pongono al centro la necessità di far emergere le voci subalterne come pratica trasformativa. In tale visione, l'aula non è solo spazio trasmissivo, ma luogo di costruzione e negoziazione di significati, in cui la possibilità di prendere parola diviene condizione per una partecipazione autentica e esercizio di *agency*.

Analogamente, i contributi provenienti dall'educazione multiculturale e interculturale (Banks, Banks, 2010; Ladson-Billings, 1995) mostrano come l'assenza di rappresentazioni pluralistiche nei curricula contribuisca alla marginalizzazione simbolica degli studenti. La *culturally relevant pedagogy*, proposta da Ladson-Billings (ivi), si struttura proprio come approccio volto a valorizzare le risorse culturali e cognitive degli studenti, promuovendo percorsi di apprendimento in linea con una giustizia epistemica inclusiva.

Da questo paradigma emerge una concezione dell'inclusione che si distacca dalle logiche meramente tecnicistiche o compensative, per ab-

bracciare un ripensamento strutturale dei dispositivi educativi, dei linguaggi legittimi e dei regimi di significazione scolastica (Gutiérrez *et al.*, 1999). Autori come Banks (Banks *et al.*, 2005) e Paris (2012) propongono un paradigma pedagogico fondato sulla valorizzazione delle differenze come risorse, in cui la co-costruzione del sapere avviene attraverso epistemologie diverse e culturalmente situate.

L'approccio socio-culturale vygotskijano, centrato su mediazione, interazione e zona di sviluppo prossimale, offre una cornice teorica efficace per analizzare e progettare ambienti di apprendimento in cui le diversità cognitive e culturali si trasformino in opportunità formative (Daniels, 2001). In quest'ottica rientrano studi che evidenziano il potenziale inclusivo di pratiche narrative, multimodali e digitali nel favorire modalità di partecipazione più ampie e accessibili, specialmente per studenti neurodivergenti o provenienti da contesti svantaggiati (Rose, Meyer, 2002; Luckin *et al.*, 2012; Selwyn, 2011).

L'integrazione di linguaggi visivi, corporei e sonori nei processi educativi (Kress, 2010; Scardamalia, Bereiter, 2006) amplia il repertorio comunicativo della scuola, riconoscendo la pluralità di modi di esprimere e costruire conoscenza. La scuola non è quindi spazio di omologazione, ma contesto relazionale dove i soggetti esplorano e legittimano posture epistemiche differenti.

Per consentire tali trasformazioni, è necessaria un'azione sistemica che coinvolga sia l'organizzazione scolastica che la formazione iniziale e in servizio dei docenti. Una formazione orientata alla consapevolezza epistemologica ed etico-politica delle pratiche educative è imprescindibile per promuovere ambienti realmente inclusivi, in grado di accogliere la complessità delle soggettività (Fraser, Honneth, 2003/2007; Freire, 1970).

Il riconoscimento dei dialoghi silenziati richiede infine un riposizionamento dell'intero sistema formativo verso una pedagogia del riconoscimento, capace di assegnare valore epistemico a ogni soggetto nella sua singolarità (Fraser, 1997; Honneth, 1992/1995). L'approccio vygotskijano, ben lungi dall'essere confinato in un contesto storico, si configura ancora oggi come risorsa analitica e progettuale per la costruzione di pratiche educative democratiche, inclusive e trasformative.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andreotti V. (2014), *Education, knowledge and the righting of wrongs*, in A. Ata (ed.), *Education and the Arab Spring: resistance, reform and democracy*, London, Routledge.
- Baglieri S., Shapiro A. (2012), *Disability studies and the inclusive classroom: critical practices for embracing diversity in education*, New York (NY), Routledge.
- Banks J.A., Cochran-Smith M., Moll L.C, Richert A., Zeichner K., LePage P., McDonald M., Duffy H. (2005), *Teaching diverse learners*, in L. Darling-Hammond, J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Banks J.A., Banks C.A.M. (2010), *Multicultural education: issues and perspectives*, Bothell (WA), Wiley.
- Bernstein B. (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*, London, Taylor & Francis (trad. it. *Pedagogia, controllo simbolico e identità: teoria, ricerca, critica*, Roma, Armando, 2007).
- Biesta G. (2010), *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*, Boulder (CO) - London, Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2019), *L'idea dell'educazione. Cinque questioni per il futuro della scuola*, Milano, Raffaello Cortina.
- Biffi E., Gheno S. (2020), *Didattica e accessibilità. Progettare e valutare per tutti*, Trento, Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE (trad. it. *Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, Trento, Erickson, 2011).
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Civil M. (2007), *Building on community knowledge: an avenue to equity in mathematics education*, in N. Nasir, P. Cobb (eds.), *Improving access to mathematics: diversity and equity in the classroom*, New York (NY), Teachers College Press.

- Cole M. (1996), *Cultural psychology: a once and future discipline*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Connor D.J., Ferri B.A., Annamma S.A. (2016), *DisCrit: disability studies and critical race theory in education*, New York (NY), Teachers College Press.
- Cummins J. (2001), *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*, Los Angeles (CA), California Association for Bilingual Education.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive education in Italy: a critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Danesi G. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica. Culture, contesti e pratiche*, Roma, Carocci.
- Daniels H. (2001), *Vygotsky and pedagogy*, London, Routledge.
- Delpit L.D. (1988), *The silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children*, in "Harvard Educational Review", 58 (3), 280-298.
- Delpit L.D. (2006), *Other people's children: cultural conflict in the classroom*, New York (NY), The New Press.
- Engeström Y. (1987), *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Engeström Y. (2001), *Expansive learning at work: toward an activity-theoretical reconceptualization*, in "Journal of Education and Work", 14 (1), 133-156.
- Fielding M. (2012), *Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy*, in "Revista de Educación", (359), 45-65.
- Fler M., Hedegaard M. (2010), *Children's development as participation in everyday practices across different institutions*, in "Mind, Culture, and Activity", 17 (2), 149-168.
- Florian L. (2014), *Reimagining special education: why new approaches are needed*, in L. Florian (ed.), *The SAGE handbook of special education*, London, SAGE.
- Florian L., Black-Hawkins K. (2011), *Exploring inclusive pedagogy*, in "British Educational Research Journal", 37 (5), 813-828.
- Fraser N. (1997), *Justice interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition*, New York (NY) - London, Routledge.
- Fraser N., Honneth A. (2003), *Umverteilung oder Anerkennung?:*

- eine politisch-philosophische Kontroverse*, Frankfurt am Main, Suhrkamp (trad. it. *Redistribuzione o riconoscimento? Un dibattito politico-filosofico*, Milano, Meltemi, 2007).
- Fricker M. (2007), *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*, Oxford, Oxford University Press.
 - Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, New York (NY), Herder and Herder.
 - Freire P. (1992), *Pedagogia da esperança. Um Recontro com a Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra (trad. *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed*, New York (NY), Continuum, 2005).
 - García O., Li Wei (2014), *Translanguaging: language, bilingualism and education*, New York (NY), Palgrave Macmillan.
 - García O., Oztok M. (2021), *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*, Philadelphia, Caslon.
 - García Peñalvo F.J., Corell A., Abella-García V., Grande M. (2022), *Digital competence in higher education: a sociocultural approach*, New York (NY), Springer.
 - Gee J.P. (2015), *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*, London - New York (NY), Routledge.
 - Gindis B. (1999), *Vygotsky's vision: reshaping the practice of special education for the 21st century*, in "Remedial and Special Education", 20 (6), 333-340.
 - González N., Moll L.C., Amanti C. (2005), *Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities, and classrooms*, London - New York (NY), Routledge.
 - Goodley D. (2014), *Dis/ability studies: theorising disablism and ableism*, London - New York (NY), Routledge.
 - Gutiérrez K.D., Baquedano-López P., Tejeda C. (1999), *Reconceptualizing the role of culture in education: language, culture, and learning*, in "Review of Research in Education", 23, 29-60.
 - Gutiérrez K., Rogoff B. (2003), *Cultural ways of learning: individual traits or repertoires of practice*, in "Educational Researcher", 32 (5), 19-25.
 - hooks b. (1994), *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*, London - New York (NY), Routledge.
 - Honneth A. (1992), *Kampf um Anerkennung: zur moralischen*

- Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M., Suhrkamp (trad. *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*, Cambridge, Polity Press, 1995).
- Illich I. (1971), *Deschooling society*, New York (NY), Harper & Row.
 - Janks H. (2010), *Literacy and power*, London - New York (NY), Routledge.
 - Kauffman J.M., Hallahan D.P. (2005), *Special education: what it is and why we need it*, Boston (MA), Pearson.
 - Kozulin A. (2003), *Psychological tools and mediated learning*, in A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, S.M. Miller (eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Kozulin A., Gindis B., Ageyev V.S., Miller S.M. (eds.) (2003), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Kress G. (2010), *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*, London - New York (NY), Routledge.
 - Kumashiro K.K. (2009), *Against common sense: teaching and learning toward social justice*, London - New York (NY), Routledge.
 - Kusters C., van Moolenaar N.M., Zijlstra B.J.H. (2020), *Networks for inclusive education: developing and sustaining inclusive schools*, New York (NY), Springer.
 - Ladson-Billings G. (1995), *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*, in "American Educational Research Journal", 32 (3), 465-491.
 - Luckin R., Bligh B., Manches A. (2012), *Designing a new approach to learning technologies for students with learning disabilities*, in "Educational Technology & Society", 15 (4), 43-54.
 - Lundy L. (2007), 'Voice' is not enough: conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, in "British Educational Research Journal", 33 (6), 927-942.
 - Manning E. (2016), *The minor gesture*, Durham, Duke University Press.
 - Margalit D. (2020), *On disability and human rights*, New York (NY), Springer.
 - McLaren P. (1995), *Critical pedagogy and predatory culture*:

- oppositional politics in a postmodern era*, London - New York (NY), Routledge.
- Moll L.C. (1990), *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Moll L.C., Amanti C., Neff D., González N. (1992), *Funds of knowledge for teaching: a qualitative approach to connectedness*, in “Theory Into Practice”, 31 (2), 132-141.
 - Morin E. (2001), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO (trad. *Seven complex lessons in education for the future*).
 - Nasir N.S., Hand V.M. (2006), *Exploring sociocultural perspectives on race, culture, and learning*, in “Review of Educational Research”, 76 (4), 449-475.
 - Nelson C.A. (2007), *A world of difference: the impact of neuroscience on society*, in “Nature Reviews Neuroscience”, 8 (10), 816-823.
 - Ong W.J. (1982), *Orality and literacy: the technologizing of the word*, London - New York (NY), Methuen.
 - Paris D. (2012), *Culturally sustaining pedagogy: a needed change in stance, terminology, and practice*, in “Educational Researcher”, 41 (3), 93-97.
 - Parekh G. (2020), *Difference as strength: a critical analysis of inclusive education in the neoliberal university*, London - New York (NY), Routledge.
 - Portolano M. (2021), *Epistemologia della pedagogia*, Roma, Carocci.
 - Rinaldi C. (2012), *The pedagogy of listening: the listening perspective from Reggio Emilia*, in “Innovations in Early Education”, 19 (3), 1-9.
 - Robin B. (2016), *The power of digital storytelling to support teaching and learning*, in J. Flood, S.B. Heath, D. Lapp (eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, vol. 2, London - New York (NY), Routledge.
 - Rogoff B. (2003), *The cultural nature of human development*, Oxford, Oxford University Press.
 - Rose D.H., Meyer A. (2002), *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*, Alexandria (VA), ASCD.
 - Sannino A., Engeström Y. (2018), *Cultural-historical activity theory:*

- foundations, developments and future directions*, in “Cultural-Historical Psychology”, 14 (3), 43-56.
- Scardamalia M., Bereiter C. (2006), *Knowledge building: theory, pedagogy, and technology*, in K. Sawyer (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Selwyn N. (2011), *Education and technology: key issues and debates*, London - New York (NY), Continuum.
 - Slee R. (2018), *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*, London - New York (NY), Routledge.
 - Sleeter C.E., McLaren P.L. (1995), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*, Albany (NY), SUNY Press.
 - Sterponi L., de Kirby K., Shankey J. (2014), *Rethinking language in autism*, in “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 44 (10), 2246-2256.
 - Street B.V. (2003), *What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*, in “Current Issues in Comparative Education”, 5 (2), 77-91.
 - Tomasello M. (2019), *Becoming human: a theory of ontogeny*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
 - Trevarthen C., Aitken K.J. (2001), *Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 42 (1), 3-48.
 - Vygotskij L.S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
 - Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza (ediz. orig. 1934).
 - Wells G. (1999), *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Wertsch J.V. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
 - Wertsch J.V. (1991), *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
 - Wertsch J.V. (1998), *Mind as action*, Oxford, Oxford University Press.
 - Zavala M. (2016), *Decolonizing metaphors: rethinking culture in multicultural education*, in “Journal of Critical Thought and Praxis”, 5 (1), 1-25.