



<http://www.pedagogiadelledifferenze.it/>

Anno LIV, n. 2, luglio-dicembre 2025 – ISSN 2785-6895

**MARTA ILARDO**

***Pedagogia e teatro nelle università:  
il potenziale trasformativo del Teatro  
dell'Oppresso***

**Come citare:**

Ilardo M. (2025), *Pedagogia e teatro nelle università: il potenziale trasformativo del Teatro dell'Oppresso*, in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LIV, 2, 17-36.

**Abstract**

Several experiences of the Theatre of the Oppressed (TO) conducted within the degree programs in Pedagogy and Management of Educational Interventions in Social Distress at the University of Bologna have highlighted recurring questions regarding the pedagogical and political meaning of this theatrical methodology. This contribution aims to explore the relationship between theatre, pedagogy, and oppression, emphasizing the transformative potential of TO in higher education contexts. [...]

**Keywords:** theatre of the oppressed, pedagogy, oppression, higher education, political education.

MARTA ILARDO\*

## **Pedagogia e teatro nelle università: il potenziale trasformativo del Teatro dell'Oppresso**

### **Abstract**

Alcune esperienze di Teatro dell'Oppresso (TdO) condotte nei corsi di Laurea in Pedagogia e Progettazione e Gestione dell'Intervento Educativo nel Disagio Sociale dell'Università di Bologna hanno fatto emergere domande ricorrenti circa il significato pedagogico e politico di questa metodologia teatrale. Il presente contributo nasce dall'esigenza di riflettere su tali interrogativi e di esplorare il nesso tra teatro, pedagogia e oppressione, individuando le potenzialità trasformative del TdO nei contesti formativi universitari. In particolare, verrà sottolineata l'importanza di mantenere al centro dell'esperienza teatrale il processo, l'auto-educazione collettiva e la carica politica per affermare e non tradire la valenza pedagogica del TdO.

Parole chiave: teatro dell'oppresso, pedagogia, oppressione, università, educazione politica.

Several experiences of the Theatre of the Oppressed (TO) conducted within the degree programs in Pedagogy and Management of Educational Interventions in Social Distress at the University of Bologna have highlighted recurring questions regarding the pedagogical and political meaning of this theatrical methodology. This contribution aims to explore the relationship between theatre, pedagogy, and oppression, emphasizing the transformative potential of TO in higher education contexts. Particular attention is given to the centrality of the process, collective self-education, and the political

\* Ricercatrice di Pedagogia generale e Filosofia dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dove insegna Riflessività e Deontologia Pedagogica e conduce laboratori di Teatro dell'Oppresso. Si interessa di potere e autorità nelle pratiche e nelle relazioni educative e di inclusione sociale e interculturale nei contesti educativi non formali e informali. Tra le sue ultime pubblicazioni ricordiamo: *Possiamo rinunciare all'autorità? Ripensare la relazione educativa* (FrancoAngeli 2024).

dimension of the theatrical experience as crucial dimensions to sustaining the pedagogical value of TO.

Key Words: theatre of the oppressed, pedagogy, oppression, higher education, political education.

## **Premessa**

Nel corso di recenti esperienze di Teatro dell'Oppresso (TdO) condotte nei laboratori rivolti alle future figure professionali dell'educazione dell'Università di Bologna, sono emerse alcune domande ricorrenti circa il significato pedagogico e politico di questa metodologia teatrale. Da un lato, si è manifestata l'esigenza di chiarire quale sia la valenza pedagogica che sostiene e attraversa il TdO, un teatro educativo diffuso in tutto il mondo che richiede di essere rinvigorito nella sua dimensione, appunto, pedagogica; dall'altro lato, si è avvertita la necessità di "disambiguare" e approfondire il concetto stesso di oppressione. Domande come: "Cosa significa essere oppresso/a? Posso fare TdO solo se sono oppresso/a?", "Siamo sicuri di non essere più spesso oppressori/e che oppressi/e?", o ancora, "In che modo il TdO riguarda la pedagogia?", non solo stimolano una riflessione sulle parole chiave di questa metodologia, ma sollecitano anche un ripensamento critico del ruolo politico che accompagna ogni figura educativa. Il presente contributo non ha la pretesa di rispondere in maniera esaustiva a questi quesiti complessi. Tuttavia, attraverso il supporto della letteratura, questo articolo si propone di partecipare alla discussione su questi temi. In particolare, in un momento storico in cui sembra sempre più difficile assumersi la responsabilità storica delle proprie azioni e, ancor di più, quella nei confronti di ciò che ci opprime e limita le possibilità di liberazione individuale e collettiva, diventa cruciale soffermarsi sul significato del termine oppressione. Comprendere il nesso tra pedagogia e oppressione significa tentare di rinvigorire la valenza politica dell'educazione, da sempre compromessa, e riconoscere nel TdO uno spazio in cui l'incontro tra pedagogia e teatro riesce a rivelare il suo potenziale trasformativo.

Al fine di riflettere sulle questioni emerse, nel primo paragrafo illustriamo brevemente il quadro generale dentro cui si inserisce il discorso. Del TdO si parla da tanti anni, ma descrivere alcune sue peculiarità è un presupposto indispensabile all'argomentazione. Pro-

seguiamo, nel secondo paragrafo, mettendo a fuoco alcune delle variabili che consentono al TdO di mantenere viva la propria matrice pedagogica. Ciò che sta alle radici di una metodologica, infatti, non è detto che riesca sempre a resistere alla tentazione della semplificazione e della mistificazione (Bocchi, Cerruti, 1990). Il TdO è pedagogico e politico o non è, come le parole di Santos (2016/2018) e Boal (1974/1977) ci aiutano a ricordare, e tenteremo di capire perché. Nel terzo paragrafo, proveremo a comprendere alcune sfumature del rapporto tra oppressione e pedagogia, o meglio, ci chiederemo che cos'è un'oppressione e perché la pedagogia deve continuare a interessarsene. Infine, in forma conclusiva, torneremo al TdO come metodologia teatrale che è capace di tenere insieme tutte queste variabili, teatro-oppressione-pedagogia-politica grazie alle sue qualità dialogiche e trasformative.

## **1. Quadro di riferimento: Il TdO**

L'educazione riproduce sì l'ideologia dominante, ma non fa solo questo. Cos'altro fa? Nello spazio istituzionale scolastico c'è anche un ruolo che dev'essere messo in atto indipendentemente dalla volontà di chi è al potere. Questo ruolo è esattamente quello di disinnescare il meccanismo di riproduzione nell'educazione. L'atto di riprodurre l'ideologia dominante, da un lato rende opaca la realtà, dall'altro rende miope l'educando. [...] Invece l'altro ruolo – che non può essere assolutamente ben visto dal gruppo dominante – è esattamente quello di togliere l'opacità e la miopia in modo che l'educando possa guardare alla realtà delle cose; in altre parole si tratta di uno sforzo costante e permanente di svelare all'educando il reale". (Freire, 1968/2002, p. 45).

Le parole di Paolo Freire con cui apriamo questo paragrafo mettono a fuoco una delle principali finalità pedagogiche e sociali del Teatro dell'Oppresso ideato dal drammaturgo Augusto Boal: disinnescare il meccanismo di riproduzione delle oppressioni sociali. L'incontro tra teatro e pedagogia, in questo preciso ambito artistico-educativo, si configura e si riconosce nella profonda convinzione della qualità politica dell'educazione. O per meglio dire, seguendo il ragionamento di Freire, dalla sua qualità anti-politica e anti-egemonica.

Il lavoro del pedagogista brasiliano che sostiene le radici di questa metodologia teatrale riflette le ingiustizie socioeconomiche, politiche e culturali che caratterizzavano l'America Latina negli anni '60 del

Novecento e ispirerà la definizione del TdO nella lotta contro le ingiustizie sociali. Frutto del suo tempo e del contesto in cui è nato, il volume che intitolerà *La pedagogia degli oppressi* mostra l'approccio critico dell'autore, sottolineando la necessità di superare le relazioni e i sistemi oppressivi, così da liberare sia gli oppressi sia gli oppressori, permettendo a entrambi di realizzare pienamente la propria umanità (1968/2002, pp. 26-27). Pur concentrandosi soprattutto sull'oppressione socioeconomica e culturale, Freire e Boal riconosceranno anche la dipendenza e le interconnessioni tra l'essere umano e l'ambiente naturale, suggerendo che sconfiggere l'oppressione significa dare forza a “mani umane che lavorano e, lavorando, trasformano il mondo” (*ibidem*). Inoltre, riconoscono la mercificazione e lo sfruttamento delle risorse naturali a fini di accumulazione di ricchezza, affermando che la violenza dell'oppressione comporta la creazione di “una coscienza fortemente possessiva – possessiva del mondo e degli uomini e delle donne – senza la quale la coscienza dell'oppressore [...] non potrebbe nemmeno esistere” (ivi, p. 40). Questa visione sistemica, complessa ed ecologica dell'oppressione costituirà in maniera sempre più radicale la qualità pedagogica del teatro dell'oppresso, sostenendo l'incontro tra teatro e pedagogica all'interno di una cornice politica molto forte. Al fianco e supportato dall'etica freiriana, il teatro di Boal (1974/1977) fonda un teatro su principi etici forti e dirompenti nel momento storico in cui si sviluppano, dando luogo a un linguaggio artistico che grazie alla sua versatilità e alla sua natura moltiplicativa, è capace di diventare subito patrimonio di tutti e di tutte in ogni presente storico e in tutto il mondo. In particolare, la metodologia di questo teatro pedagogico ha uno scopo trasformativo e permette ai partecipanti di

- Identificare i problemi sociali vissuti;
- Trovare soluzioni valide per loro stessi;
- Trovare soluzioni adeguate per i problemi discussi (Baraúna, Motos Terue, 2009).

Le tecniche teatrali che si identificano tutte nelle tre tappe appena descritte sensibilizzano i soggetti coinvolti a ragionare sui temi (condizioni di oppressione sociale) che favoriscono lo sviluppo di riflessioni, apprendimento collettivo, disinibizione e partecipazione sociale. Sia attori che spettatori sono inseriti all'interno della dinamica teatrale

e insieme stimolano la costruzione di un ambiente favorevole alla discussione e all'individuazione delle oppressioni vissute. Il momento successivo si interessa alla teatralizzazione dei problemi emersi e degli "errori politici e sociali" individuati e invita il gruppo alla socializzazione delle oppressioni comuni. La drammatizzazione offre la possibilità agli attori di vivere i conflitti nati dall'interazione sociale, liberare le tensioni ed elaborare creativamente nuove forme di soluzione e apprendimento.

Nella concezione di Boal (1974/1977), il Teatro dell'Oppresso non è teatro didattico nel vecchio senso della parola, ma pedagogico in senso ermeneutico e trasformativo. Le tecniche teatrali sono vere e proprie strategie drammatiche, marcano la necessità di un nuovo modo di immaginare i processi educativi e inseriscono al centro del processo i vincoli affettivi, ludici e drammatici che caratterizzano la quotidianità degli attori coinvolti. La finalità non è quella di incontrare soluzioni ma piuttosto quella di revisionare esperienze di oppressione, di offrire momenti di dialogo partendo dai vissuti personali dell'individuo. Il dialogo che si viene a creare nella scena teatrale, così come nel corso di un percorso di TdO, non è sempre facile e richiede il coraggio e la volontà di rimescolare i propri punti di riferimento, le interpretazioni agli eventi della vita entro cui ciascun essere umano si definisce. Avendo come punto di partenza l'esperienza singola, le tecniche teatrali allargano l'indagine per giungere all'esplorazione più ampia e complessa dell'immaginario popolare, ovvero della collettività. Si delinea, quindi, un percorso socio-educativo in grado di definire una vera e propria alfabetizzazione teatrale e la cornice di uno spazio relazionale orientato alla partecipazione, alla creazione e alla revisione dei concetti della realtà e del mondo. La formula metodologia contiene un insieme di "giochi esercizi" e tecniche teatrali che incoraggiano l'esplorazione dei repertori comunicativi del singolo e della collettività attraverso la de-meccanizzazione corporea e intellettuale dei partecipanti.

Sullo sfondo di questo lavoro costituito da giochi-esercizi e improvvisazioni, il Teatro dell'Oppresso assume la funzione pedagogica descritta nella citazione freiriana riportata in apertura del paragrafo: togliere opacità e miopia, aprire lo sguardo dei partecipanti alla realtà concreta delle oppressioni. Questa metodologia artistica non si limita a riprodurre ciò che il potere vorrebbe restasse immutato, ma mette in

scena il conflitto a partire da storie e vissuti reali, lo rende visibile e condivisibile, ne svela la struttura politica e sociale. La sua forza non sta tanto nell'offrire soluzioni precostituite, quanto nel costruire un orizzonte critico e partecipativo che consente a chi vi prende parte di immaginare alternative possibili. È in questo disinnescamento del meccanismo di riproduzione che risiede la qualità politica del TdO: un'azione estetica e pedagogica che, proprio perché non si piega all'ideologia dominante, diventa pratica collettiva di liberazione e di umanizzazione. Nel corso dei laboratori universitari, la possibilità di avviare un percorso di questo genere con le future pedagogiste o le future progettiste ha sempre richiesto di chiarire in che senso un percorso di TdO possa dialogare con le figure educative del presente e del futuro e in che modo, nella complessità e nella gravità delle oppressioni che abitano il mondo, teatro e pedagogia possa essere ritenuto non solo una valida e civile unione, ma un rapporto necessario per ritornare sul significato stesso (un po' logoro) di cambiamento e di liberazione. Nelle prossime righe approfondiremo questo aspetto, evidenziando le variabili pedagogiche più rilevanti del Teatro dell'Oppresso.

## **2. Perché è pedagogico?**

A partire dalla vasta produzione scientifica di Boal (1974-2002), possiamo trovare risposta a questa domanda attraverso il lavoro di autori e autrici che, sia nel panorama italiano che in quello internazionale, hanno praticato e problematizzato il TdO (e.g. Gigli *et al.*, 2008; Santos, 2016/2018; Vannucci, 2024). Al fine di dichiarare la radice pedagogica e politica del metodo, Barbara Santos (2016) afferma che la valenza pedagogica del teatro si concretizza principalmente nella definizione di un *processo di ricerca e rivelazione delle oppressioni sociali* che colpiscono le comunità. La centralità del processo assume un valore politico perché invita e permette a tutti i partecipanti di mettere in gioco le proprie istanze individuali in vista di un obiettivo sociale e collettivo. Ciò è possibile solo in un percorso fondato sull'orizzontalità e sulla disponibilità condivisa a coltivare il senso di comunità e di appartenenza. Portare in scena le proprie esperienze personali di oppressione sociale diventa così un atto politico volto a esplorare le matrici comuni delle oppressioni, spesso invisibili e difficili da riconoscere. In questo senso, il Teatro dell'Oppresso si configura come pratica edu-

cativa perché favorisce la comprensione critica della realtà e sostiene lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e dell'autocoscienza, tanto a livello individuale quanto collettivo, integrandosi pienamente con le sfide proprie dell'educazione.

Per favorire questo lavoro di esplorazione, la matrice pedagogica del TdO si esplicita anche sotto forma di cura per la comunità intera, mettendo in campo ciò che De Vita (2022) definisce

un'auto educazione collettiva e partecipata che rimetta al centro la costruzione di saperi comuni del vivere insieme per far emergere nuove ipotesi di convivenza e convivialità. La dimensione pedagogica in questi percorsi – prosegue De Vita – è dunque centrale poiché può favorire l'avvio di processi complessi di conversione ecologica e come auto-apprendimento o ri-apprendimento da parte delle istituzioni, corpi intermedi, dei gruppi e degli individui. Educarci ed educare a nuovi stili immaginativi, di pensiero e di vita che diventino le nuove premesse epistemologiche del vivere insieme è uno dei compiti che la pedagogia può svolgere in questo momento (p. 132).

Il TdO intravede la possibilità di “nuove ipotesi di convivenza e convivialità” nel processo di decostruzione degli immaginari che definiscono le comunità e dentro cui, di solito, le comunità si riconoscono. Questo lavoro di decostruzione è tutt'altro che immediato o marginale, poiché nelle dinamiche dell'oppressione sociale ciò che ci definisce e in cui ci riconosciamo non nasce quasi mai da una scelta consapevole, ma dal condizionamento e da un tacito accordo con i contesti e le comunità in cui viviamo. Questo aspetto diventa ancora più delicato se la comunità cui stiamo facendo riferimento ha responsabilità educative, dunque politiche. All'interno di un'istituzione e di un corpus professionale, infatti, si strutturano e si alimentano numerosi sistemi di oppressione e affermare questo all'interno di un percorso di TdO non significa finalizzare il percorso, ma affermare la premessa di un lavoro di decostruzione autentico. Il TdO, per facilitare le comunità a confrontarsi con i limiti e le vulnerabilità dei sistemi che abitiamo sviluppa un discorso educativo fondato su un'etica che indebolisce la normatività e la prescrittività delle nostre azioni, incoraggiando l'osservazione, l'esplorazione di sé e la ricerca di percorsi e gesti inediti. La sua funzione liberatoria, in tal senso, si colloca proprio nella dimensione della scelta: la possibilità di accogliere, rifiutare o trasfor-

mare le direzioni di ogni azione e di ogni repertorio teatrale, che nel TdO è anche repertorio di vita (gesti, ritualità, pensieri, credenze, volontà, desideri).

La possibilità di scegliere è strettamente connessa alla pratica della decostruzione – di narrazioni, pensieri, visioni e categorie interpretative – poiché per comprendere le nostre potenzialità trasformative è necessario riconoscere e problematizzare gli schemi mentali, comportamentali ed emozionali attraverso cui leggiamo e interpretiamo il mondo. Questa istanza è propriamente pedagogica. La letteratura pedagogica, soprattutto nella sua declinazione critica – tra prospettiva decostruzionista e progettuale (Cambi, 2017) – insiste da tempo sulla necessità di riaprire un dialogo volto a interrogare i nostri presupposti interpretativi, al fine di trasformare sia i contesti che abitiamo sia le cornici concettuali con cui li pensiamo. Nel contesto italiano, il problematicismo pedagogico ha fornito contributi di grande rilievo in questo ambito grazie a figure come Bertin (1968), Contini (2006), Fabbri (2023) e Baldacci (2020), e a studiosi e studiose come Cambi (2017), Erbetta (2003), che hanno ulteriormente approfondito questa linea di ricerca. Sul piano internazionale, i riferimenti spaziano da Foucault a Derrida, dai *Cultural Studies* alle pedagogie radicali del '68 (si pensi a Illich), fino alla cosiddetta “scuola del sospetto” (analizzata ampiamente dall’opera di Mariani (2008), che ha contribuito a disvelare le strutture di potere celate nei processi educativi e sociali. Un contributo significativo in questa direzione è stato offerto da Riccardo Massa (1993), il quale nella prospettiva della “clinica della formazione” sottolineava l’importanza di cogliere gli impliciti che definiscono ogni contesto formativo – i suoi *setting*, orientamenti, pratiche e progettualità – mostrando come l’educazione sia sempre attraversata da dimensioni latenti che condizionano il nostro agire. La sua linea di ricerca ha dialogato con altri orientamenti ed epistemologie, in Italia e all’estero, che ancora oggi mettono in luce le ambivalenze e le lacune delle pratiche educative. La pedagogia critica e trasformativa (e.g. Giroux, 1983; Biesta 2007), ad esempio, riconosce la dimensione simbolica dell’educazione come spazio di conservazione – o di sovversione – di regimi di potere e di egemonie culturali. Sullo stesso sfondo teorico, Cambi (2017) ricorda che “la pedagogia scientifica attuale ha ben bisogno di teoria, di riflessività su se stessa e sulle tipo-

logie del suo «congegno»: una pedagogia critica che ne custodisca l'identikit più autentico e fondativo, con acribia costante" (p. 410).

È in questo quadro che il Teatro dell'Oppresso si distingue per la sua capacità pedagogica investigativa finalizzata a smascherare i modelli impliciti di comportamento e di pensiero che orientano l'agire educativo, offrendo un terreno di pratica e di riflessione critica. L'inclusione di percorsi di TdO nelle Università per i/le professionisti/e dell'educazione rappresenta perciò un'occasione privilegiata di sperimentare nuove forme di riflessività e di rinnovare il dialogo della pedagogia con i suoi fondamenti. In questa sede formativa specifica, il TdO non si limita a costituire un contesto esperienziale in cui esercitare il disvelamento delle oppressioni, ma sollecita un confronto autentico con la realtà sociale. Assumendo tale approccio nella definizione della propria identità professionale, è possibile esplorare significati individuali e collettivi e recuperare una visione collettiva di utopie concrete e alterità possibili.

Se volessimo tentare una sintesi, per valorizzare l'istanza pedagogica del TdO dovremmo sempre auspicabilmente promuovere la realizzazione di tre dimensioni fondamentali:

- Il processo: il TdO deve porre al centro il processo educativo, più che il prodotto o il risultato;
- L'auto-educazione collettiva: deve aprire spazi di auto-apprendimento e ri-apprendimento, anche da parte delle istituzioni stesse, rimettendole in discussione;
- La dimensione politica: deve preservare la carica trasformativa e critica, favorendo la consapevolezza delle oppressioni e la possibilità di agire per il cambiamento.

### **3. Oppressione e pedagogia**

Il rapporto tra oppressione e pedagogia è un rapporto interessante e complesso. Per esplorarlo, ci riferiamo alla pedagogia trasformativa di Freire (1968/2002) e alla drammaturgia di Boal (1974/1977), nel solco di un'educazione volta a manifestarsi tramite una liberazione collettiva e nella riappropriazione di una nuova narrazione di sé – che è sempre una narrazione geografica, politica, storica, culturale e sociale, oltre che biografica e corporea. In questo ordine di discorso, il

rapporto tra oppressione e pedagogia si esprime da sempre nella definizione del rapporto tra pedagogia e liberazione, dunque nella definizione di un'azione educativa che trova senso, in primo luogo, nell'individuazione delle oppressioni comuni e nel loro superamento. È opportuno precisare che alcune dinamiche di oppressione sono più complesse di altre; tuttavia, ciò che interessa tanto alla pedagogia popolare freiriana quanto al teatro liberatorio di Boal (ivi) non è stabilire una gerarchia delle oppressioni, ma costruire comunità in grado di riconoscerle e combatterle e di poterlo fare, auspicabilmente, insieme. Secondo questa prospettiva, pur variando per forma e intensità, le ingiustizie sociali risultano interconnesse e interdipendenti e per questo meritano tutte di essere contrastate, a condizione che la sua rilevanza sia percepita dalla comunità che ne è coinvolta.

È su questo terreno che emergono alcune domande ricorrenti nei percorsi laboratoriali universitari. Una delle più frequenti è: “Siamo davvero certi di non essere, più spesso, oppressori piuttosto che oppressi?”. Questo interrogativo emerge spesso quando il concetto di oppressione viene messo in relazione con la storia personale e l'identità professionale degli studenti e delle studentesse in formazione, stimolando importanti riflessioni sulle ambivalenze dell'azione educativa. Un ulteriore tema di riflessione riguarda il ruolo che ciascuno di noi può assumere – o tende a ricoprire – all'interno delle dinamiche di potere. In questo contesto, molti si chiedono: “Solo gli oppressi possono lavorare sull'oppressione?”, esprimendo talvolta il dubbio di non potersi identificare pienamente nella parte degli oppressi o manifestando un certo disagio nel riconoscersi in relazione a questa categoria. Questa domanda, come vedremo, è stata ampiamente esplorata da bell hooks nel suo testo magistrale *Insegnare a trasgredire* (1994/2020), offrendo numerosi spunti di riflessione per chi si prepara a lavorare nei contesti educativi (in ambito universitario, e non solo). Ad ogni modo, al di là delle possibili risposte, entrambe le domande segnalano l'urgenza di ripensare il termine “oppressione”, il modo in cui osserviamo le relazioni interpersonali e, in particolare, il rapporto tra soggettività e potere, ovvero il rapporto che ciascuno di noi intrattiene con il potere. Da questo punto di vista, Il TdO sottolinea come l'oppressione non sia mai un fenomeno univoco o statico, ma attraversi ruoli, relazioni e contesti, chiamando ciascuno a interrogarsi sul proprio posizionamento

e il proprio ruolo nella società. In questo quadro, il Teatro dell'Oppresso non è neutrale ma si posiziona e sceglie con chiarezza di collocare al centro di questa relazione l'oppresso, ribadendo la sua natura di teatro "per e dell'oppresso". In altre parole, un teatro che mira alla liberazione delle persone oppresse. Come osserva e specifica Santos (2016/2018), non è una rarità trovarsi a lavorare e ad attivare processi di liberazione attorno a storie di oppressione dentro cui l'oppressa/o, in altre circostanze, potrebbe ricoprire il ruolo di oppressora/e. Tuttavia, il TdO sceglie di lavorare sulle oppressioni che limitano e ostacolano la libertà, ponendo al centro il processo di liberazione collettiva delle persone oppresse. Questo non significa escludere dal percorso un ragionamento attorno alle dinamiche di chi esercita l'oppressione, lo esplicitiamo (anche chi opprime può diventare parte attiva del cambiamento, a condizione che intraprenda un processo di autocoscienza e di messa in discussione del proprio ruolo), ma significa scegliere di posizionare al centro dell'esperienza chi subisce l'oppressione e le forme di oppressione sociale subite.

### 3.1 *Alcune prospettive: Cudd, Frye, Bailey e hooks*

Come abbiamo appena evidenziato, il concetto di oppressione è un concetto complesso e poliedrico e tale complessità è in parte comprensibile poiché, come sostiene la sociologa Johnson (2017) "le categorie che definiscono il privilegio esistono simultaneamente e in relazione l'una con l'altra" (p. 44). Ciò significa che non possiamo parlare di oppressione in termini di un binarismo "o.../o...", secondo il quale le persone o sono dominanti o sono oppresse, poiché in realtà la maggior parte degli individui vive all'intersezione tra vissuti di oppressione e dominanza, secondo configurazioni che possono essere molto disparate tra loro.

Al fine di approfondire questa nozione, traiamo alcuni spunti significativi dalle teorie delle filosofe politiche Cudd (2006), Frye (1983) e Bailey (1998), nonché dalla pedagogista hooks (1994/2020), tutte impegnate nello studio e nell'analisi dei fenomeni oppressivi. Secondo la prima autrice, l'oppressione consiste in un "danno attraverso il quale gruppi di persone sono sistematicamente e ingiustamente o ingiustificatamente limitati, oppressi o ridotti da una qualsiasi delle diverse forze" (Cudd, 2006, p. 23, trad. mia). Da questa affermazione emergono due spunti interessanti per iniziare a comprendere il significato

di oppressione. In primo luogo, secondo questa prospettiva, dall'oppressione di una categoria sociale deriva la presenza di altri gruppi che beneficiano di tale oppressione, sia psicologicamente che materialmente. In secondo luogo, ne ricaviamo che le oppressioni sono frutto di un prodotto di forze sistemiche. Cudd (ivi) prosegue la sua riflessione individuando le quattro condizioni che permettono di meglio identificare una condizione di oppressione:

- 1 La condizione del danno: c'è un danno che deriva da una pratica istituzionale;
- 2 La condizione del gruppo sociale "danneggiato": il danno è perpetrato attraverso un'istituzione o una pratica sociale su un gruppo sociale la cui identità esiste a prescindere dal danno oppressivo di cui al punto (1);
- 3 La condizione del privilegio: esiste un altro gruppo sociale che beneficia della pratica istituzionale di cui al punto (1);
- 4 La condizione della coercizione: esiste una coercizione o una forza ingiustificata che provoca il danno (ivi, p. 25, trad. mia).

All'interno di questa configurazione dell'oppressione emerge il concetto di pratica istituzionale, intesa come l'insieme di azioni messe in atto da singoli individui che concorrono a riprodurre sistemi di dominio interconnessi, articolati lungo categorie sociali quali la classe, il genere e lo status sociale. In quanto espressione di una pratica istituzionale, il danno prodotto assume un carattere sistemico e non può essere ricondotto esclusivamente alla volontà individuale. Questa concezione dell'oppressione è stata individuata e tematizzata anche in ambito pedagogico da alcuni principali autori della pedagogia critica (e.g. Giroux, 1983; Apple, 1979) che hanno aspramente criticato la fallacia dei sistemi educativi quando non tengono conto dei fattori che consolidano le strutture sociali di dominio e disuguaglianza nelle aule scolastiche. Oltre a quanto preso in esame dalla pedagogia critica, Cudd (2006) mette in evidenza la cristallizzazione delle oppressioni dettata da processi psico-sociali che determinano nei soggetti delle vere e proprie "limitazioni sociali", ossia l'insieme di ostacoli che i soggetti si autoimpongono in relazione alle credenze maturate sulle possibilità dello status sociale cui appartengono (ivi). Proprio in virtù di questi ostacoli, secondo l'autrice le persone tenderebbero ad agire e ad operare scelte che consoli-

dano e perpetuano la situazione oppressiva in cui si trovano. Dal punto di vista psicologico, ciò può essere dovuto a una tendenza a identificarsi nell'*ingroup* e ad esagerare le differenze tra *ingroup* e *outgroup* (ivi) in favore dei membri del gruppo di appartenenza.

Diversamente da Cudd, Frye (1983) riflette sul tema dell'oppressione all'interno di una sua raccolta di saggi brevi intitolata *The politics of reality: essays in feminist theory*, senza offrire una definizione specifica del termine ma descrivendo la vita delle persone oppresse come caratterizzata da situazioni in cui "le opzioni sono ridotte al minimo e tutte espongono a penalizzazione, censura o deprivazione" (ivi, p. 2). La progettualità di vita delle persone oppresse diventa quindi vincolata da "forze e barriere che non sono accidentali od occasionali e quindi evitabili, ma sono sistematicamente legate l'una all'altra" (ivi, p. 4), per cui le possibilità degli individui sono ostacolate su più fronti. Nell'ampliare questo concetto, l'autrice utilizza la metafora della gabbia per uccelli: quando se ne osserva una sola barra metallica a livello microscopico, essa appare non costringitiva, ma se ci si allontana e si considera la gabbia macroscopicamente, si capisce facilmente perché l'uccello al suo interno non possa uscirne. Questa immagine metaforica consente di comprendere come, al fine di capire appieno i fenomeni oppressivi, sia necessario considerarli nella loro totalità, così da vederli come una rete di forze e barriere in stretta e costante relazione tra loro. Per di più, l'idea della gabbia rimanda alla sensazione di chiusura e di occlusione, che consente di esplorare il doppio vincolo a cui le persone oppresse sono spesso confrontate.

Nel proseguo della sua analisi, Frye (ivi) non si sofferma particolarmente sul concetto di ingiustizia legato al danno subito dalle persone oppresse, ma argomenta il privilegio come ciò che consente il mantenimento di un sistema oppressivo. Secondo questa visione, se nessuno guadagnasse dal danno apportato a un altro gruppo sociale, molto probabilmente quell'oppressione finirebbe per venire meno. Un altro aspetto sul quale l'autrice si concentra è l'immobilizzazione come conseguenza autoevidente dell'oppressione, che consente di esplorare ulteriormente gli aspetti di occlusione che le persone vivono nel momento in cui si trovano all'interno di un sistema oppressivo.

Bailey (1998) offre continuità a questa riflessione ampliando il concetto di privilegio, senza il quale sarebbe impossibile comprendere i

meccanismi dei sistemi di oppressione. Bailey specifica come il privilegio non vada inteso come “semplice libertà o assenza di doveri” (ivi, p. 107), né come serie di benefici legali. L’autrice propone una concezione di privilegio quale insieme di vantaggi conferiti sistematicamente. A scanso di equivoci, l’autrice distingue il privilegio dal vantaggio affermando che tutti i privilegi sono vantaggi, ma non tutti i vantaggi hanno la valenza di privilegi. Questo deriva dal fatto che, mentre i benefici sono guadagnati (l’autrice parla infatti di “*earned advantages*” (*ibidem*)), i privilegi sono invece garantiti sistematicamente dal proprio status sociale di origine e hanno lo scopo di mantenere la dominanza di determinati gruppi a scapito di altri marginalizzati. Così facendo, il privilegio dei gruppi dominanti viene stabilito e continuamente perpetuato tramite diverse modalità, quali la legge, le *policy* pubbliche, i corpi, la comunicazione, sia mediatica che non, e gli stereotipi.

Infine, Bailey (1998) pone l’accento sul fatto che avere dei privilegi permette alle persone di muoversi nel mondo in un modo che dei semplici vantaggi non consentono. Infatti, i membri dei gruppi privilegiati possono uscire dalle proprie zone di confort senza mettere in discussione o perdere la propria posizione apicale (Egidius, 2017).

Se le tre prospettive appena presentate cercano di descrivere il funzionamento delle dinamiche oppressive, hooks (1994/2020) – in continuità con Freire e con gli obiettivi del TdO – si domanda più nello specifico cosa possiamo farne di tali sistemi di oppressione, ovvero come smascherarli, denunciarli e trasformarli in strade e strategie di lotta. All’interno di questo contesto di riflessione diventa interessante fare riferimento a hooks poiché declina e matura le sue idee sull’oppressione e le ingiustizie sociale facendo riferimento alla vita nei contesti educativi e, nello specifico, all’interno delle aule universitarie. Inoltre, consegnando un contesto e uno spazio alle sue riflessioni, hooks sposta il focus di attenzione non più solo sulle dinamiche di oppressione precedentemente illustrate, ma sui loro protagonisti. Nei suoi scritti l’autrice individua nell’aula universitaria un laboratorio di comunità per interrogare i rapporti di oppressione e di privilegio. Da un lato, sottolinea la centralità dell’esperienza vissuta come fonte di legittimazione della conoscenza; dall’altro, invita a coinvolgere attivamente nella lotta contro l’oppressione anche coloro che non ne sono

direttamente vittime, ma che traggono vantaggio dai sistemi dominanti. hooks sottolineerà come gli studenti provenienti da gruppi storicamente marginalizzati si trovino il più delle volte a entrare in istituzioni che non hanno mai davvero accolto la loro voce, né riconosciuto la loro prospettiva come legittima. Ciò rende necessariamente più difficile per loro rivendicare il valore della propria esperienza, poiché essa non si inserisce in un contesto disposto ad ascoltarla ma a privilegiare i discorsi e i saperi dominanti. Affrontando questa problematica, hooks si domanda come recuperare lo spazio aula come un luogo democratico, in grado realmente di criticare e rivelare i rapporti di autorità, le dinamiche di riconoscimento e i meccanismi di esclusione impliciti e sottili che riguardano il complesso rapporto tra le posizioni di privilegio e le posizioni oppresse. Per farlo, struttura una pedagogia impegnata e concreta (hooks, 1994/2020) che riconosca la centralità dell'esperienza di ciascuno come veicolo di ridefinizione dei rapporti di potere e autorità nei contesti educativi.

### 3.2 *L'oppressione: un fenomeno sistemico e stratificato*

Le prospettive di Cudd (2006), Frye (1983) e Bailey (1998), hooks (1994/2020) appena introdotte restituiscono un quadro dell'oppressione come fenomeno complesso, sistemico e stratificato, ma divergono nei modi in cui la concettualizzano. Cudd (2006), come abbiamo visto, offre una definizione rigorosa e strutturata che individua le condizioni necessarie per parlare di oppressione: il danno sistematico, la dimensione di gruppo, l'esistenza di un privilegio e la coercizione ingiustificata. Il suo contributo ha il merito di sottolineare la natura istituzionale e non meramente individuale delle oppressioni, mostrando come esse siano generate e riprodotte da pratiche sociali collettive. Tuttavia, questa impostazione rischia di ridurre l'esperienza vissuta delle persone oppresse a uno schema concettuale, perdendo parte della dimensione soggettiva ed esistenziale che altre autrici mettono al centro. In questa direzione si colloca Frye (1983), che non fornisce una definizione normativa ma descrive l'oppressione attraverso immagini concrete, come la celebre metafora della gabbia. Qui il focus si sposta dalla definizione dei criteri al vissuto delle persone oppresse: l'attenzione non è tanto su chi beneficia dell'oppressione, quanto sulla condizione di immobilizzazione e vincolo in cui gli individui si trovano. Il limite di questa pro-

spettiva, se isolata, è però quello di rischiare un eccesso di descrittività poiché ci restituisce la sensazione soffocante dell'oppressione, ma meno chiaramente le dinamiche strutturali di privilegio che la sostengono. È proprio questo vuoto che Bailey (1998) contribuisce a colmare, insistendo sulla necessità di analizzare il privilegio come fenomeno sistemico e strutturale, distinto dai semplici vantaggi individuali. In tal senso, la sua riflessione ricorda che non si può comprendere l'oppressione senza mettere a fuoco i meccanismi attraverso cui certi gruppi vengono sistematicamente avvantaggiati. Il rischio qui, tuttavia, è di scivolare verso una concezione che rischia di essenzializzare i gruppi dominanti come eternamente privilegiati, senza lasciare abbastanza spazio alla variabilità delle intersezioni o ai margini di *agency*. È in questo quadro che gli apporti di hooks assumono una funzione trasformativa non limitandosi a diagnosticare l'oppressione, ma indagando il senso pedagogico di un processo di comprensione e rivelazione delle oppressioni all'interno di un contesto educativo come quello universitario. Freire (1968/2002) prima di hooks (1994/2020), con la sua pedagogia trasformativa, indicava già la necessità di introdurre la presa di coscienza delle oppressioni nelle pratiche educative. Tuttavia, attraverso il dialogo con questa prospettiva, hooks radicalizza e amplia il discorso in chiave intersezionale e femminista, desidera smascherare i meccanismi di esclusione che operano anche negli spazi educativi, problematizza l'autorità della conoscenza e interroga il ruolo sia delle persone oppresse sia di quelle privilegiate nella lotta contro le oppressioni. In tal senso, il valore del suo contributo sta nel ricordare che l'oppressione non è solo una questione di strutture, ma anche di relazioni, riconoscimento e possibilità di parola.

In sintesi, tutte queste teorie ci restituiscono un'immagine dell'oppressione che non può essere catturata da un'unica definizione poiché è al tempo stesso sistemica e vissuta, strutturale e relazionale, sostenuta da meccanismi di privilegio e interiorizzata attraverso limitazioni psico-sociali. Per questo motivo, se vogliamo affrontare il tema delle oppressioni nei contesti educativi, non possiamo trattarlo in termini assoluti. Ovvero, non possiamo intendere l'oppressione come una dimensione discorsiva autonoma e a sé stante.

#### 4. Conclusioni

La possibilità di portare la pluralità di queste prospettive e la metodologia del TdO all'interno dei laboratori universitari per i/le futuri/e professionisti/e dell'educazione rappresenta un'occasione concreta per ripensare gli spazi educativi come luoghi di trasformazione e liberazione collettiva. Da questo punto di vista, l'introduzione del TdO negli spazi universitari si configura come un'esperienza educativa capace di riattivare criticamente il legame tra pedagogia e politica, teatro e trasformazione sociale. Come abbiamo osservato nelle pagine precedenti, nei laboratori emergono domande cruciali: perché il teatro può essere pedagogico? In che misura teatro e pedagogia condividono un interesse per le oppressioni sociali? E, soprattutto, quale posto occupano queste riflessioni nella vita di chi si forma e di chi educa? L'esperienza concreta e le domande emerse in relazione ai significati dell'"oppressione" mostrano come l'inserimento del TdO nei contesti educativi richieda inevitabilmente un profondo lavoro dei propri repertori comunicativi e relazionali. Questo avviene perché il metodo mette radicalmente in discussione lo *status quo*, sollecitando una riflessione scomoda sulle relazioni di potere e sulle strutture di dominio che attraversano le persone e le istituzioni. In questo breve e non esaustivo contributo abbiamo provato ad argomentare che il rapporto tra privilegio e oppressione, così come quello tra oppressione e pedagogia, è un rapporto complesso che richiede in primo luogo di questionare se stessi e il proprio posizionamento nella società. Tale dialettica, per quanto difficile da gestire, è anche ciò che rende il TdO uno strumento autenticamente pedagogico, non tanto per la capacità di produrre risposte, quanto per la possibilità di aprire spazi di confronto, di dissenso e di consapevolezza critica. Il TdO consente di nominare l'oppressione sociale, dunque nomina tutto ciò che interagisce con le oppressioni, dalle ingiustizie sociali agli errori politici che spesso strutturano anche ruoli educativi che si ricoprono concretamente nei contesti.

La persistenza del TdO durante tanti anni in culture e in società tanto differenti, se da un lato è la prova che il mondo è rimasto irremovibile e vincolato alle questioni delle strutture di potere, dall'altro dimostra l'efficacia sociale, politica, immaginativa e pedagogica di questa modalità teatrale. Essa si è resa utile ai programmi di alfabetizzazione di Freire, al dibattito di problemi sociali (violenza di genere,

esclusione sociale) e continua ad essere utile e a offrire spunti per la riflessione sulle ingiustizie eco-sociali ed educative (relazioni educative, conflitti interpersonali) del nostro tempo.

In prospettiva futura, la possibilità di consolidare questi spazi di riflessività all'interno delle aule universitarie pone una sfida particolare, perché la loro radicalità nasce proprio dalla capacità di destabilizzare certezze consolidate e di rivelare rapporti di potere latenti. Tale sfida deve considerare le implicazioni di un lavoro di auto-riflessione per studentesse, studenti e docenti, chiamati a confrontarsi non solo con la definizione dell'oppressione, ma anche con il proprio ruolo all'interno della dinamica oppressiva. Chi scrive non ritiene che questa sfida sia insormontabile, ma anzi che debba essere consolidata e promossa per articolare percorsi educativi capaci di accompagnare le comunità nel confronto con i "vertici" e gli "abissi" del lavoro pedagogico critico, luoghi che, per quanto scomodi, rappresentano il terreno autentico di una educazione democratica.

#### BIBLIOGRAFIA

- Apple M.W. (1993), *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, London, Routledge.
- Bailey A. (1998), *Privilege: Expanding on Marilyn Frye's "Oppression"*, in "Journal of Social Philosophy", 29 (3), 104-119.
- Baldacci M. (2020), *Il problematicismo pedagogico*, in "Rassegna di Pedagogia", 78 (1), 165-180.
- Baraúna T., Motos Terue T. (2009), *De Freire a Boal. Pedagogía del Oprimido - Teatro del Oprimido*, Ciudad Real, Naque.
- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione, lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando.
- Biesta G. (2007), *Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education*, in "Teachers College Record", 109 (3), 740-769.
- Boal A. (1974) *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor (trad. it. *Il teatro degli oppressi, teoria e tecnica del teatro latinoamericano*, Milano, Feltrinelli, 1977).
- Bocchi G., Cerruti M. (a cura di) (1990), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.

- Cambi F. (2017), *La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, in “Studi sulla Formazione / Open Journal of Education”, 20 (2), 409-413.
- Contini M. (2006), *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 1 (1), 51-65.
- Cudd A.E. (2006), *Analyzing oppression*, Oxford, Oxford University Press.
- De Vita A. (2022), *Prospettive femministe ed ecofemministe dei saperi pedagogici per immaginare la transizione eco-sociale*, in “Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer» – Pedagogia delle differenze”, LI, 1, 129-141.
- Egidius U. (2007), *Oppression – A New Definition, Bachelor thesis*, Lund, Lund University, Department of Philosophy, Practical Philosophy.
- Erbetta A. (2003), *Pedagogia, fenomenologia e progettualità pedagogica*, in AA.VV., *Senso della politica e fatica di pensare*, Atti del Convegno “Educazione e politica”, Encyclopaideia, Bologna 7-8-9 Novembre 2002, Clueb.
- Fabbri M. (2023), *L’analisi pedagogica e i suoi oggetti: cornici teoriche, approcci euristici e prospettive di ricerca. Le coordinate del problematicismo pedagogico*, in “Studi sulla Formazione / Open Journal of Education”, 26 (2), 89-94.
- Freire P. (1968), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002).
- Frye M. (1983), *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*, Trumansburg (NY), The Crossing Press.
- Gigli A., Tolomelli A., Zanchettin A. (2008), *Il teatro dell’oppresso in educazione*, Roma, Carocci.
- Giroux H.A. (1983), *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley (MA), Bergin & Garvey.
- hooks b. (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York (NY), Routledge (trad. it. *Insegnare a trasgredire: L’educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Roma, 2020).
- Johnson A.G. (2017), *Privilege, Power and Difference*, New York (NY), McGraw-Hill Higher Education.

- Mariani A. (2008), *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando.
- Massa R. (a cura di) (1993), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli.
- Morin E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001).
- Santos B. (2016), *Teatro do Oprimido. Raízes e Asas: uma teoria da práxis*, Rio de Janeiro, Ibis Libris (trad. it. *Teatro dell'oppresso. Radici ed ali*, a cura di S. Demozzi, A. Tolomelli, Bologna, CLUEB, 2018).
- Vannucci A. (2024), *Teatro degli oppressi e arte relazionale: l'attivismo teatrale di Augusto Boal a confronto con nuove metodologie attiviste*, in "LeA – Letteratura e altre arti", Libertà e impegno civile nel teatro moderno e contemporaneo, 191-208.