

## Words imprison or grant freedom? Outcomes of an almost experimental study on the use of violent communication

Le parole imprigionano o danno libertà? Esiti di uno studio quasi sperimentale sull'uso della comunicazione violenta

---

Marianna Piccioli<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [marianna.piccioli@unifi.it](mailto:marianna.piccioli@unifi.it)

### Abstract

---

Communication plays an important role in the construction of democratic societies and the dissemination of values such as freedom and equality. The use of language is a fundamental part of human development, both historically and culturally. Words, as constantly evolving organisms, possess immense power, and their usage should be responsible, especially during formative processes. The contribution aims to provide some answers to the questions that guided it. What kind of learning does exposure to 'violent' communication generate? To what extent do individuals exposed to this type of communication feel free to express themselves, or are they confined to judgmental categories and trapped within them? What type of communication causes suffering in individuals undergoing formation?

**Keywords:** teacher training; Nonviolent Communication; Cultural Studies; Cultural Model.

### Sintesi

---

La comunicazione ha un ruolo importante nella costruzione delle società democratiche e nella diffusione dei valori di libertà e uguaglianza e l'uso del linguaggio è parte fondamentale dello sviluppo dell'uomo sia dal punto di vista storico che culturale. Le parole, organismi in continua evoluzione, hanno perciò un potere immenso e il loro utilizzo dovrebbe essere responsabile soprattutto durante i processi formativi. Il contributo intende fornire alcune risposte alle domande che lo hanno guidato. Che tipo di apprendimento genera l'esposizione ad una comunicazione violenta? Quanto le persone esposte a questa tipologia di comunicazione si sentono poi libere di esprimersi oppure relegate in categorie giudicanti e ingabbiate in queste stesse categorie? Quale tipologia di comunicazione genera sofferenza nei soggetti in formazione?

**Parole chiave:** formazione docenti; Comunicazione Nonviolenta; Cultural Studies; Cultural Model.

## 1. L'uso della parola genera cultura

Come la storia insegna, in ogni contesto, la comunicazione ha sempre avuto un valore essenziale nell'educazione sia se utilizzata per generare consenso e giustificare determinate scelte sia per diffondere principi intellettuali e valoriali per costruire un'idea di futuro, di democrazia e di libertà. Il linguaggio è parte fondamentale dello sviluppo dell'uomo sia dal punto di vista storico che culturale e le parole, organismi in continua evoluzione, hanno un potere immenso.

La potenza delle parole che vengono utilizzate nel nostro linguaggio è magistralmente colta da Ruth Bebermeyer (2018) quando afferma: “le parole sono finestre, oppure muri, ci imprigionano o ci danno la libertà” (p. 5). Le parole possono essere utilizzate per costruire o distruggere, per unire o dividere, per liberare o imprigionare. Possono essere finestre per vedere il mondo dal punto di vista degli altri, possono essere muri per separarci, per offendere, umiliare e discriminare, possono essere utilizzate per liberare o imprigionare, per emancipare le persone dalle oppressioni, ma anche per perpetuarle.

È importante essere consapevoli del loro potere e utilizzarle in modo responsabile soprattutto da parte delle persone che si occupano dell'educazione e della formazione delle future generazioni.

Quanto la comunicazione che usa le parole per costruire muri invece di aprire finestre e imprigionare invece di dare libertà incide sui processi formativi? Questa è la domanda che ha guidato lo sviluppo di questo contributo anche in riferimento all'approccio alla Comunicazione Nonviolenta di Marshall B. Rosenberg (2018).

### 1.1. Parola e libertà

La visione della parola come elemento fondante della libertà è riconosciuta anche dall'art. 21 della nostra Costituzione della Repubblica (1948) che sancisce il legame tra parola e libertà: “tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione”.

A fronte dell'uso della lingua come espressione della libertà, i ragazzi della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, nella loro lettera (1967), ne riscontrano invece una visione ambivalente e scrivono che “per andare in parlamento bisogna impadronirsi della lingua” (p. 92), e che “le lingue le creano i poveri e poi seguivano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro” (pp. 18-19).

Marshall B. Rosenberg (2018) sostiene che “anche quando non consideriamo ‘violento’ il modo in cui parliamo, le nostre parole spesso portano al dolore e al ferimento, sia di noi stessi che degli altri” (p. 25). È nella molteplicità dei significati e delle significazioni che risiede l'esigenza di scegliere il modo in cui vogliamo usare il linguaggio, se per aprire finestre o per costruire muri, se per imprigionare qualcuno o qualcosa o per dargli la libertà.

Canevaro (2018), a commento dell'opera di Marshall B. Rosenberg, sottolinea come “l'uso disinvolto e approssimativo delle parole ci fa contribuire senza che ce ne accorgiamo alla strutturazione violenta dei nostri rapporti sociali” (p. 16) e ravvisa nella dimensione culturale della struttura sociale odierna una mancata rispondenza con i principi della nonviolenza.

L'abitudine, la conformità, i riferimenti culturali stanno alla base dei significati e delle significazioni che diamo e utilizziamo nell'uso del linguaggio e sono ancora i ragazzi della Scuola di Barbiana (1967) che mettono in evidenza la motivazione per la quale l'uso del

linguaggio sia fondamentale per de-costruire quei significati stigmatizzanti, violenti, etichettanti a cui siamo ormai abituati. Rivolgendosi direttamente agli insegnanti, i ragazzi di Barbiana dicono: “forse vi siete deformati proprio facendo scuola in una scuola così. Non avete preferito i signorini per malizia, è solo che li avete avuti troppo sotto gli occhi. Troppi di numero e troppo tempo. [...] Chi ama le creature che stanno bene resta apolitico. Non vuol cambiare nulla” (p. 92) e, in continuità, rilevano che i bianchi non fanno mai le leggi che occorrono ai neri.

È in questo passaggio che si percepiscono i processi che stanno alla base della perpetuazione della cultura e come questi possano essere scardinati solo con azioni intenzionali.

## **1.2. L'uso della parola nei processi di significazione**

La comprensione e la rappresentazione di eventi nella mente umana seguono processi di significazione descritti e studiati fin dalla notte dei tempi e, in questo contesto, i *Cultural Studies* si connotano come disciplina accademica interdisciplinare che studia la cultura umana in tutte le svariate forme: l'arte, la letteratura, la musica, il teatro e il cinema, ma anche nelle forme più popolari come la televisione, la pubblicità, la musica popolare, i fumetti e i videogiochi. Le scienze culturali si sono sviluppate negli anni Cinquanta e Sessanta del XX secolo nel Regno Unito e negli Stati Uniti, a partire da una serie di discipline diverse, tra cui l'antropologia, la sociologia, la storia, la critica letteraria e la critica cinematografica. I *Cultural Studies* sono una disciplina in continua evoluzione e gli studiosi che appartengono a questa corrente si interrogano su una vasta gamma di temi, tra cui la relazione tra cultura e potere, la costruzione dell'identità, il ruolo dei media, la cultura della globalizzazione e la cultura della resistenza. Le scienze culturali hanno contribuito a far luce su molti aspetti della cultura umana fornendo nuovi strumenti di analisi per comprendere la società contemporanea (Appadurai, 2013; Borghese, 1999; Eco, 1990; Ferretti, 2016; García Canclini, 1999; Hall, 1980; 1992; 2011; Hall & Mellino, 2007; Hoggart, 1957; 1970; hooks, 2000; 2020; Pêcheux, 1981; Rancière, 2002; Williams, 1974; 1976).

All'interno degli approcci propri di questa disciplina, si colloca il *Cultural Model* dei *Disability Studies*, approccio che si basa sul concetto per cui la disabilità non è un deficit individuale, ma una costruzione socioculturale e studia il modo in cui la cultura dominante crea immagini stereotipate delle persone con disabilità (Bocci, 2019; Donati, 2006; Finkelstein, 1996; Galliano, 2004; Goodley et al., 2018; Medeghini, 2015; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013; Petrillo & Galliano, 2014; Oliver, 1996; 2023; Petrillo, 2011; Thomas, 1996).

Questo modello sostiene che la disabilità non è una condizione individuale di natura medica, ma una costruzione sociale e si concentra sull'analisi del linguaggio utilizzato per descrivere la disabilità e sul modo in cui questo linguaggio può perpetuare gli stereotipi in virtù del fatto di essere culturalmente determinato (Piccioli, 2020). Il *Cultural Model* dei *Disability Studies* ci offre gli strumenti per combattere gli stereotipi sulla disabilità in quanto ci aiuta a capire come la cultura dominante crei stereotipi fornendoci contestualmente le strategie per de-costruirli. L'analisi e la de-costruzione delle significazioni impiegate da questo modello sulla disabilità, ci forniscono processi utili per comprendere, analizzare e de-costruire qualsiasi significazione, visto che queste si costruiscono attraverso gli stessi meccanismi socioculturali.

Per poter de-costruire i significati e le significazioni culturali, è necessario comprendere i

dispositivi che li generano e li fanno confluire nelle categorie mentali e nelle rappresentazioni sociali che l'essere umano adotta per ordinare la propria conoscenza del mondo. In altre parole, per poter comprendere il significato di qualcosa, è necessario capire il modo in cui viene prodotto e il modo in cui viene utilizzato. Questo significa comprendere i dispositivi che vengono utilizzati per creare il significato, come il linguaggio, le immagini e le azioni. Significa comprendere il modo in cui il significato viene utilizzato per costruire le nostre conoscenze, le nostre convinzioni e le nostre identità. Una volta che comprendiamo i dispositivi che generano e fanno confluire i significati culturali, possiamo iniziare a decostruirli. Questo significa mettere in discussione il significato di qualcosa, esaminare i suoi presupposti e le sue implicazioni. Significa anche identificare i modi in cui il significato viene utilizzato per perpetuare gli stereotipi, le discriminazioni e le oppressioni. La de-costruzione dei significati culturali è un processo importante per la comprensione del mondo e per la promozione del cambiamento sociale.

Per poter operare una de-costruzione dei significati e delle significazioni culturali non si può prescindere dalla comprensione dei dispositivi che li generano e li fanno confluire in quelle categorie mentali e rappresentazioni sociali che l'essere umano adotta per ordinare la propria conoscenza del mondo.

Alcuni autori ci forniscono gli elementi necessari per comprendere questi processi, tra questi, Moscovici (1989) fa emergere che la rappresentazione sociale è l'espressione della conoscenza condivisa all'interno di una società o di un gruppo e questa si costruisce tramite due meccanismi: la convenzionalizzazione e la prescrizione. Questi due meccanismi da un lato forniscono modelli, schemi convenzionali di lettura del mondo e dei fenomeni che in esso accadono e dall'altro vengono continuamente riaffermati e rinforzati attraverso abitudini linguistiche che finiscono per rendere prescrittiva la modellizzazione e la schematizzazione convenzionale. Per completare l'azione della rappresentazione, per l'autore sono necessari due processi che concorrono sinergicamente: l'ancoraggio, che consente di ricondurre un fatto mai sperimentato all'interno di categorie familiari, e l'oggettivazione, che tende a rendere concreto qualcosa di astratto.

È il linguaggio che sembra produrre nella nostra mente il significato dei concetti e quindi la loro rappresentazione, il tutto all'interno del processo comunicativo che, in quanto tale, ha necessità di un emittente e un ricevente, rendendo così fondamentale la codifica discorsiva che l'emittente adotta nell'espressione della propria significazione, della propria rappresentazione (Hall, 2006). L'enunciato non ha un significato fin quando qualcuno non lo rappresenti all'interno di un discorso prodotto attraverso l'uso del linguaggio e all'interno di una relazione di conoscenza (Foucault, 1972; 1998; 1999).

### **1.3. Procedere per coppie dicotomiche**

Per comprendere questi processi, come mostra il *Cultural Model dei Disability Studies*, risulta particolarmente efficace riferirsi a coppie dicotomiche di significati. Vadalà (2011) lo ha fatto considerando la disabilità come un costrutto di significato culturale, giungendo a ritenere che "le rappresentazioni legate alla disabilità sono [...] il frutto, il prodotto di pratiche discorsive che fino ad oggi hanno perpetuato la distanza e la dicotomia abile-disabile in posizioni gerarchiche, generanti sottomissione ed esclusione" (p. 134).

Sempre in relazione al costrutto di significato della disabilità, la visione dicotomica di coppie discordanti è particolarmente funzionale anche per Gardou (2018) che propone otto modelli culturali diversi che trattano la disabilità con altrettante modalità: Modello esogeno/endogeno; Modello additivo/sottrattivo; Modello malefico/benefico.

La contrapposizione di coppie antinomiche sembra una strategia in grado di far emergere le differenti visioni del mondo e le contraddizioni dell'uso discorsivo del linguaggio.

Booth e Ainscow (2016) utilizzano questa strategia per mettere in evidenza il differente quadro valoriale su cui si basa una società escludente o una società inclusiva (Figura 1).

Valori escludenti	Valori inclusivi
Gerarchia	Equità
Efficienza	Bellezza
Interessi personali	Compassione
Opportunismo	Diritti
Immagine	Onestà
Sfruttamento	Sostenibilità
Forza	Saggezza
Consumo	Partecipazione
Conformità	Coraggio
Sorveglianza	Fiducia
Autorità	Amore
Gruppo elitario	Comunità
Selezione	Nonviolenza
Determinismo	Speranza
Monocultura	Rispetto per la diversità
Ricompensa/punizione	Gioia

Figura 1. Valori escludenti e valori inclusivi (Adattato da Booth & Ainscow, 2016).

Anche Marshall B. Rosenberg (2018) adotta questo sistema e contrappone la Comunicazione Nonviolenta che vuole “fare chiarezza su ciò che osserviamo, ciò che proviamo e ciò di cui abbiamo bisogno” (p. 26) alla comunicazione violenta, usata per emettere diagnosi e giudizi. Preme ricordare che violenza e nonviolenza risiedono nel considerare se i discorsi possano o meno arrecare sofferenza a chi ascolta o al destinatario.

L'autore evidenzia sei forme dell'uso discorsivo del linguaggio che contribuiscono al modo violento di relazionarsi con gli altri.

- Giudizi moralistici – “Un tipo di comunicazione che aliena dalla vita è l'uso di giudizi moralistici che implicano il torto o la cattiveria di quelle persone che non agiscono in armonia con i nostri valori” (p. 39). Questa tipologia di comunicazione si manifesta attraverso l'adozione di una postura di etichettamento di un individuo tramite l'attribuzione di qualità con valore negativo a discapito di una descrizione operazionalizzata, oggettiva del comportamento reale. “È pigro” a fronte di “raramente percorre lunghe distanze camminando”, oppure “quando entro in casa è seduto sul divano”. Questa tipologia di uso del linguaggio viene spesso emessa tramite l'uso impersonale del linguaggio come forma di deresponsabilizzazione individuale.
- Fare paragoni – Paragonare due persone, due atteggiamenti, due comportamenti, è considerato una forma di giudizio in quanto non descrive la persona, l'atteggiamento o il comportamento di un individuo, ma lo colloca in contrapposizione con le caratteristiche di un altro individuo o di un gruppo e quello che emergerà sarà solo la presunta differenza, la presunta distanza da un termine

di paragone adottato in quanto ritenuto quello giusto, corretto, desiderabile.

- Negare le proprie responsabilità – In linea con l’uso impersonale del linguaggio, negare le proprie responsabilità “offusca la nostra consapevolezza del fatto che ciascuno è responsabile dei propri pensieri, dei propri sentimenti e delle proprie azioni” (p. 44). Questa tipologia di uso del linguaggio emerge quando, all’interno del discorso, si attribuisce la responsabilità a delle entità sovradimensionate difficili da mettere in discussione. Ci si nasconde dietro la prassi, la legge, le regole, i regolamenti, il dovere, l’etichettamento, l’appartenenza a una specifica categoria, il gruppo di appartenenza o a cui si ambisce di appartenere, i ruoli sociali, il genere, l’età, gli impulsi incontrollabili, l’indole.
- Pretendere – “Una pretesa, in modo esplicito o implicito, minaccia coloro a cui è rivolta, i quali saranno puniti con sensi di colpa o altre punizioni se non si conformano ad essa” (p. 45). Questa forma di comunicazione è molto comune nella cultura occidentale ed è adottata soprattutto da coloro che detengono il potere per affermare la propria autorità sugli altri. La pretesa viene osservata per evitare le conseguenze negative esplicitamente o implicitamente rappresentate, ma, di fatto, non genera un cambiamento nei comportamenti degli individui a cui è rivolta.
- Merito – Il meritare è riferibile sia ad un riconoscimento sia ad una punizione, ma, in entrambi i casi, il merito sembra essere un attributo di un individuo oppure una conseguenza di un’azione e di un comportamento precedentemente elogiato e posto come desiderabile oppure stigmatizzato e posto in relazione ad una conseguenza negativa, una punizione. Il meritare di essere punito “presuppone la ‘cattiveria’ delle persone che si comportano in certi modi e invoca una punizione affinché esse si pentano e modifichino il loro comportamento” (p. 48). Il cambiamento non viene posto in relazione ad un miglioramento individuale, una crescita personale, ma in relazione all’evitamento di una punizione che, come abbiamo visto, non genera cambiamento, ma solo l’adesione coercitiva ad un modello dato.
- Società gerarchiche – La comunicazione che genera etichette, che fa paragoni, che pretende ed emette giudizi moralistici “deriva dalle società gerarchiche, il cui funzionamento dipende dalla presenza di un gran numero di cittadini docili e sottomessi” (p. 49) in modo da permetterne la continuazione.

Abbiamo quindi visto che il sistema classificatorio genera necessariamente una relazione di appartenenza nominale ad un gruppo che, in relazione ad alcune caratteristiche, non appartiene ad un altro, meccanismo che determina la dinamica del riconoscimento interno alle singole classi. Tra classi differenti si procede quindi con un meccanismo di ricerca di presenza/assenza delle caratteristiche della propria classe per includere o escludere i singoli soggetti dalla stessa, così, all’interno di ciascuna classe, si generano vincoli di riconoscimento, di appartenenza e di esclusione per quei soggetti che non ne fanno parte, proprio in relazione alle caratteristiche che identificano quella data categoria, generando quindi un processo di riconoscimento di non appartenenza.

L’uso del linguaggio, culturalmente determinato come sistema che genera cultura, funziona a prescindere dai contenuti che una determinata cultura sta perpetuando, indipendentemente da quale parte di coppie antinomiche si collochi e dal fatto che adotti una comunicazione violenta oppure nonviolenta, in ogni caso portando con sé le categorie proprie di quella determinata parte della coppia dicotomica nella quale si colloca.

## **2. Lo studio sul campo**

L'uso del linguaggio e delle parole risulta essere particolarmente rilevante e delicato allo stesso tempo, soprattutto per le professioni educative e formative.

La comunicazione che usa le parole per costruire muri e imprigionare invece di aprire finestre e dare libertà, quanto incide sui processi formativi? Che tipo di apprendimento genera l'esposizione ad una comunicazione violenta adottata dall'insegnante? Quanto le persone esposte a questa tipologia di comunicazione si sentono poi libere di esprimersi oppure relegate in categorie giudicanti e ingabbiate in queste stesse categorie? Quale tipologia di comunicazione genera sofferenza nei soggetti in formazione?

Queste sono le domande che hanno guidato lo studio quasi sperimentale che il presente contributo intende presentare.

### **2.1. Campione, disegno e conduzione dello studio**

Lo studio è stato condotto durante lo svolgimento del VII Ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Firenze e ha coinvolto 357 docenti in formazione di ogni ordine e grado, in maggior misura di sesso femminile, con un'età prevalente compresa tra i 36 e i 45 anni.

L'organizzazione del Corso ha previsto la costituzione di due differenti gruppi per la frequenza degli insegnamenti, uno costituito da 105 corsisti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (Gruppo 1) e uno da 252 corsisti della scuola secondaria di primo e di secondo grado (Gruppo 2).

All'interno di due insegnamenti del Corso con lo stesso docente, per il 20% delle 60 ore totali, il solo gruppo costituito da docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (Gruppo 1) è stato intenzionalmente esposto alla comunicazione violenta. Ovviamente la tipologia di comunicazione adottata per le restanti ore è stata la stessa destinata all'altro gruppo di docenti in formazione. È stato deciso di optare per uno studio di tipo quasi sperimentale per studiare, nel gruppo sperimentale, l'effetto di una variabile indipendente su una variabile dipendente (Cottini, 2007a; Trincherò, 2006b; Trincherò & Cottini, 2017) in assenza della possibilità di randomizzazione del campione, in quanto i due gruppi erano già costituiti secondo l'ordine di scuola di frequenza del corso.

In particolare, sono state considerate le varie caratteristiche di questa tipologia di comunicazione facendo attenzione a distribuire, durante le 60 ore a disposizione, i vari interventi violenti e a non adottare invece atteggiamenti che potessero essere interpretati come violenti, in particolare:

- sono stati espressi giudizi moralistici sottolineando come alcuni comportamenti non fossero in linea con i valori dell'inclusione, oggetto dello svolgimento del Corso;
- è stato spesso adottato l'uso impersonale del linguaggio come forma di deresponsabilizzazione individuale del docente;
- sono stati fatti paragoni tra due persone, due atteggiamenti, due comportamenti, facendo attenzione a non esprimere quale delle due parti fosse quella ritenuta dal docente corretta ma in modo da collocare i due individui, i due gruppi in contrapposizione;
- sono state negate le proprie responsabilità attribuendole ad entità sovradimensionate, difficili da mettere in discussione (il sistema, l'organizzazione

del Corso, il Decreto emanato dal Ministero);

- sono state avanzate alcune richieste sotto forma di pretese che, in mancanza della loro osservanza, presupponevano delle conseguenze non certo positive, seppur mai esplicitamente dichiarate;
- alcuni eventi sono stati connotati come effetto di un non meglio specificato merito, sia che fossero effetti positivi o negativi;
- è stata sottolineata la necessità di un rispetto della struttura gerarchica del Corso e del sistema scolastico, soprattutto evidenziando l'asimmetria tra docente e discente.

È stato quindi scelto di collocarsi in una determinata parte della coppia antinomica, quella violenta, in quanto ritenuta portatrice di una cultura di natura violenta e che genera in chi la subisce timori, percezione di mancanza di libertà di parola e tutte quelle caratteristiche proprie di chi sta subendo azioni violente.

Al termine del Corso è stato chiesto a tutti i corsisti di compilare un questionario facoltativo, in forma completamente anonima, all'interno del quale avrebbero potuto esprimersi in relazione al grado di soddisfazione dei due insegnamenti tenuti dal docente, attraverso una scala Likert. Questa sezione, composta da 10 domande, riguardava aspetti organizzativi, di contenuto e materiali. A questa ne è stata aggiunta un'altra con due domande aperte per individuare i punti di forza e di debolezza dell'intervento formativo del docente.

In questo contesto non verranno presentati i risultati non interessanti per lo studio oggetto del contributo che riguardano altri aspetti dei due insegnamenti e dell'intervento formativo del docente. In particolare, verranno presentati i risultati dell'analisi della domanda aperta della seconda sezione del questionario, relativa ai punti di debolezza dell'intervento formativo. Inoltre, per le questioni di etica nella ricerca, si ritiene necessario sottolineare, soprattutto in relazione a disegni come quello presentato in questo contributo, che i docenti, al termine della compilazione del questionario, hanno potuto esprimere il loro consenso informato all'uso dei dati raccolti a seguito di una specifica comunicazione del docente che ha contestualmente descritto le azioni volontariamente effettuate, aprendo ad una breve discussione nei due gruppi.

### **3. Risultati emersi**

Prima di procedere con l'analisi delle risposte fornite dai corsisti alla domanda aperta sui punti di debolezza dell'intervento formativo del docente, si è proceduto con una prima analisi generale dei dati forniti dai rispondenti; questi sono risultati essere 309, pari all'86.56% dei frequentanti il corso, che hanno fornito in tutti i casi una risposta alla domanda oggetto del nostro studio con la seguente distribuzione fra ordini di scuola: 11% scuola dell'infanzia, 21% scuola primaria, 32.4% scuola secondaria di primo grado e 35.6% scuola secondaria di secondo grado.

Durante la lettura delle risposte siamo partiti da alcuni assunti: l'essere umano pensa ed è in grado di concepire solo ciò che le parole che possiede sono in grado di fargli esprimere (Luria, 1976; Vygotskij, 1992); ciò che esprimiamo è orientato e organizzato nell'ambito della cultura dominante e dei suoi valori (Denzin, 2001); il linguaggio e in generale la comunicazione hanno profondi significati simbolici e sociali, spesso prevalenti rispetto ai contenuti espressi (Garfinkel, 1967; Goffman, 1961; 1967; 1981). Inoltre, l'analisi del discorso è stata condotta considerando che questa può essere diretta a veicolare

un'ideologia, quando cioè il linguaggio viene utilizzato per giustificare l'oppressione, la discriminazione e la violenza, e per esercitare il potere, quando cioè il linguaggio viene utilizzato per dominare, controllare e manipolare gli altri (Fairclough, 1995; Wodak, 2001).

### **3.1. Esiti dell'uso della comunicazione violenta nei processi formativi**

Dei 309 rispondenti, nella risposta fornita alla domanda aperta della seconda sezione del questionario, relativa all'individuazione dei punti di debolezza dell'intervento formativo, solo 107 hanno fatto esplicito riferimento alle sensazioni vissute durante i due insegnamenti.

Di questi 107 docenti, 52 (48.60%) si sono riferiti alle sensazioni vissute in specifici momenti come quelli relativi alla valutazione degli apprendimenti, mentre 55 si sono riferiti alle sensazioni suscitate dalla tipologia di comunicazione adottata dal docente come punto di debolezza dell'intervento formativo. Di quest'ultimi, 38 (35.51%) appartengono al campione in cui è stata adottata intenzionalmente la comunicazione violenta (Gruppo uno) e 17 (15.89%) al campione in cui non è stata adottata tale comunicazione (Gruppo due).

Procedendo con una seconda fase di analisi relativa ai soli 55 corsisti che hanno fornito elementi riferiti alle sensazioni suscitate dalla tipologia di comunicazione adottata dal docente, il 38.89% frequenta il corso per la scuola dell'infanzia, il 34.78% il corso per la scuola primaria, il 4% quello per la scuola secondaria di primo grado e il 9.22% quello per la scuola secondaria di secondo grado. In particolare, 38 di questi appartengono al campione in cui è stata adottata intenzionalmente la comunicazione violenta, e rappresentano il 36.19% dei 105 corsisti del Gruppo uno, mentre 17 appartengono al Gruppo due, e rappresentano il 6.75% dei 252 corsisti non interessati dall'adozione intenzionale della comunicazione violenta. Tra i corsisti che hanno fornito elementi riferiti alle sensazioni suscitate dalla tipologia di comunicazione adottata dal docente si registrano 29.44 punti percentuali di differenza tra il Gruppo uno, interessato dall'adozione intenzionale della comunicazione violenta, e il Gruppo due, non interessato da questa tipologia di comunicazione.

In linea con gli scopi del presente contributo, sono state analizzate in profondità le 55 risposte contenenti elementi riferiti alle sensazioni suscitate dalla tipologia di comunicazione adottata dal docente. Nella procedura di analisi è stato adottato un sistema di codifica emergente, ovvero un sistema di codifica che viene sviluppato in modo incrementale, man mano che i dati vengono analizzati, non definendo categorie a priori in quanto queste vengono sviluppate in base ai dati stessi. Un sistema di codifica emergente può essere utile per identificare temi e tendenze nei dati che non sarebbero stati rilevati con un sistema di codifica a priori e per sviluppare una loro comprensione più profonda. Quindi, dopo aver riletto attentamente tutte le risposte fornite dai partecipanti e identificate le unità di analisi, è stato sviluppato un sistema di codifica in modo incrementale, cominciando dalla prima categoria identificata per poi aggiungerne altre, man mano che queste emergevano. Successivamente sono stati codificati i dati attraverso l'attribuzione di un codice a ciascuna unità di analisi e, infine, si è proceduto con l'analisi dei dati stessi (Cottini, 2007b; Trincherò, 2006a).

Anche dove l'adozione di una comunicazione di tipo violento non è stata intenzionale, questa è stata comunque rintracciata, in quanto la percezione dei docenti in formazione risente della naturale asimmetria che è rappresentata dalla relazione docente/discente e forse anche per altre motivazioni che possono riguardare davvero la tipologia di comunicazione abitualmente adottata dal docente.

Il processo di codifica emergente tramite l'individuazione di categorie delle unità di analisi ha generato i risultati riportati nella Figura 2.

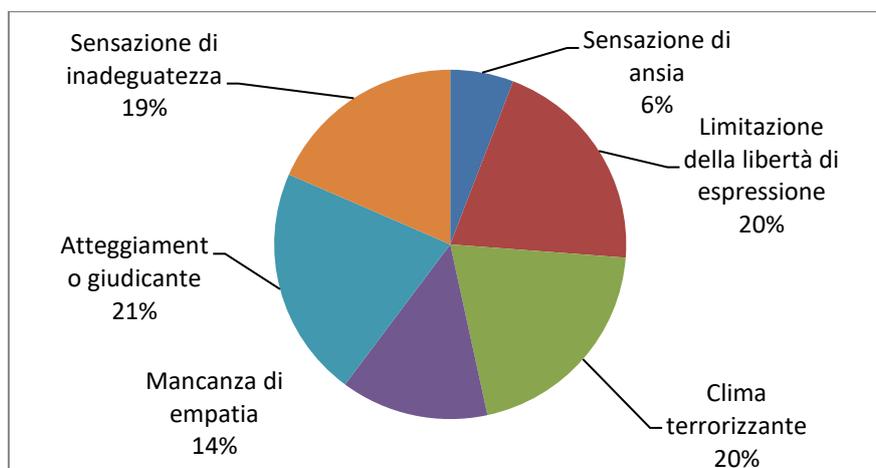


Figura 2. Sensazioni suscitate dall'uso della comunicazione violenta.

In particolare, nella Figura 3 si può apprezzare il diverso andamento della frequenza dei due gruppi: il Gruppo uno, costituito dai docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, intenzionalmente esposto alla comunicazione violenta e il Gruppo due, costituito dai docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, non intenzionalmente esposto alla comunicazione violenta.

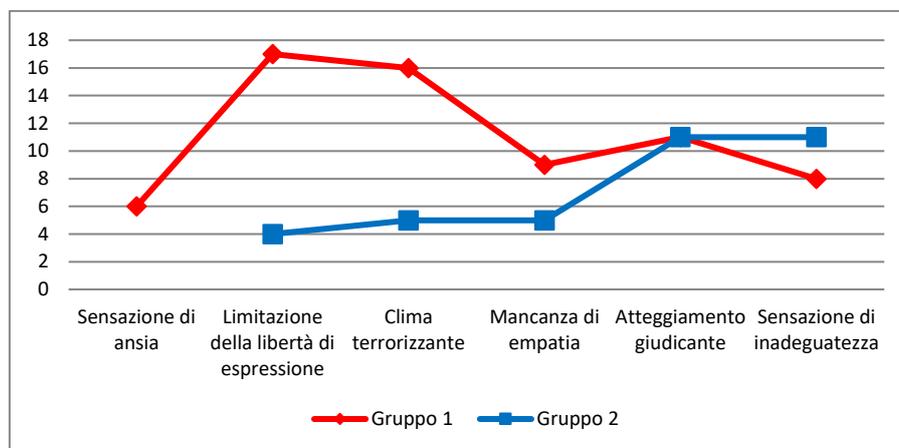


Figura 3. Distribuzione della frequenza dell'andamento delle sensazioni suscitate dall'uso o meno della comunicazione violenta nei due gruppi.

Possiamo notare che il Gruppo uno dichiara di aver percepito la sensazione di ansia durante il corso, categoria non espressa dal Gruppo due; dichiara inoltre di essersi sentito limitato nella libertà di espressione e aver vissuto in un clima terrorizzante in maniera più significativa del Gruppo due. Infine, va rilevato che l'atteggiamento giudicante è stato indicato in egual misura dai due gruppi, forse anche in ragione della tipologia di contesto, un corso con valutazione finale, oppure per le caratteristiche comunicative proprie del docente che ha tenuto i due insegnamenti. In controtendenza è il dato relativo alla percezione della sensazione di inadeguatezza manifestata dal Gruppo due, a fronte di un intervento effettuato nel Gruppo uno. Questo forse perché i contenuti del corso hanno

affrontato questioni di natura prettamente pedagogico-didattica proprie della formazione iniziale dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria, meno presenti nei percorsi di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria di I e II grado.

Appare interessante anche procedere con la considerazione dei singoli ordini di scuola (Figura 4), in quanto emerge chiaramente la distanza nella percezione della limitazione della libertà di espressione tra i due ordini di scuola che compongono il Gruppo uno (scuola primaria e scuola dell'infanzia) e gli altri ordini di scuola, ma emerge anche una diversa distribuzione della frequenza nella percezione di un clima terrorizzante da parte dei docenti della scuola primaria e nella sensazione di inadeguatezza da parte della scuola secondaria di secondo grado, appartenente però al Gruppo due, non interessato all'adozione intenzionale della comunicazione violenta.

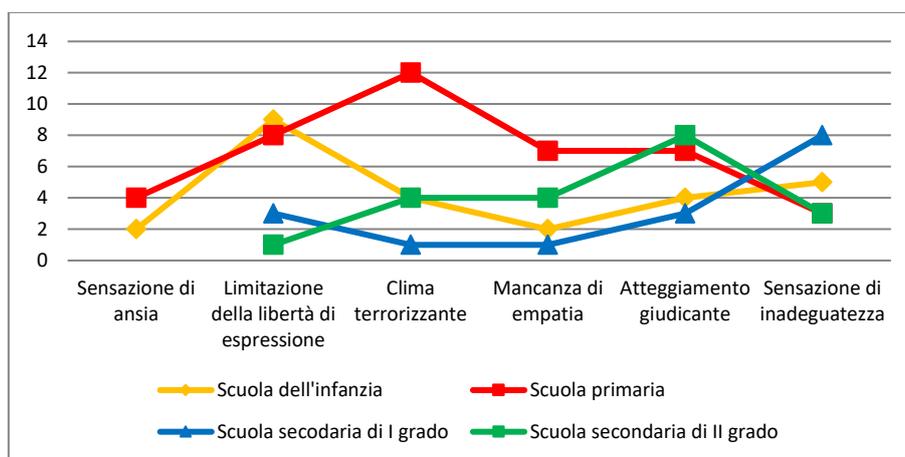


Figura 4. Distribuzione della frequenza dell'andamento delle sensazioni suscitate dall'uso o meno della comunicazione violenta per ordine di scuola.

#### 4. Riflessioni e conclusioni

Lo studio quasi sperimentale ha messo in evidenza che: l'esposizione intenzionale alla comunicazione violenta ha generato una maggiore esplicitazione delle sensazioni che hanno suscitato questa tipologia di comunicazione che potremmo definire genericamente di malessere; la sensazione maggiormente indicata dal gruppo interessato a questo tipo di intervento è quella che tende a limitare la libertà di espressione e a generare un clima terrorizzante.

Appare interessante riflettere sul fatto che, non adottando atteggiamenti che potessero essere interpretati come violenti, ma adottando una tipologia di comunicazione violenta solo tramite l'uso discorsivo del linguaggio, tramite la parola, sia stata questa ad essere maggiormente interessata dalla percezione dei docenti interessati dall'intervento intenzionale, in quanto si sono sentiti limitati proprio nella libertà di espressione.

In sintesi, in linea con all'approccio alla Comunicazione Nonviolenta di Marshall B. Rosenberg (2018), possiamo ritenere che in un contesto formativo sia importante:

- non esprimere giudizi moralistici;
- non utilizzare in modo impersonale il linguaggio come forma di deresponsabilizzazione individuale del docente;

- non fare paragoni tra due persone, due atteggiamenti, due comportamenti, mettendo in contrapposizione due individui, oppure due gruppi;
- non negare le proprie responsabilità attribuendole ad entità sovradimensionate, difficili da mettere in discussione (il sistema, l'organizzazione, il Decreto emanato dal Ministero);
- non avanzare richieste sotto forma di pretese che, in mancanza della loro osservanza, presuppongano conseguenze non certo positive, seppur mai esplicitamente dichiarate;
- non connotare eventi come effetto di un non meglio specificato merito, sia che abbiano effetti positivi o negativi;
- non sottolineare la necessità di rispetto della struttura gerarchica di un sistema, soprattutto evidenziando l'asimmetria tra docente e discente.

Lo studio, con nessuna pretesa di generalizzazione, mostra la rilevanza dell'uso del linguaggio e delle parole, soprattutto per le professioni educative e formative. Dai risultati ottenuti, la comunicazione violenta tende: a generare sofferenza nei soggetti in formazione, in quanto apprendono in un clima non sereno; a far percepire la sensazione di mancanza di libertà di espressione, in quanto gli apprendenti si sentono relegati in categorie giudicanti e ingabbiati in queste stesse categorie; a costruire muri e imprigionare, invece di aprire finestre e dare libertà.

L'uso consapevole del linguaggio e delle parole presuppone quindi la necessità di schierarsi, di operare una scelta, di decidere da che parte stare. Non è indifferente adottare una prospettiva formativa schierandosi da una parte delle coppie dicotomiche, perché una è esattamente all'opposto dell'altra. Verso quale parte vogliamo condurre la nostra azione educativa?

### Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (2013). *The future as asymmetry*. London: Verso.
- Bebermeyer, R. (2018). Le parole sono finestre (oppure muri). In M.B. Rosenberg, (2018). *Le parole sono finestre (oppure muri): introduzione alla Comunicazione Nonviolenta* (p. 5). Reggio Emilia: Edizioni Esserci.
- Bocci, F. (2019). Disability Studies. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 176-185). Brescia: Scholé.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values (Fourth edition)*. Cambridge: Index for Inclusion Network (IfIN).
- Borghese, E. (1999). *La cultura di massa*. Roma-Bari: Laterza.
- Canevaro, A. (2018). *Contributo*. In M.B. Rosenberg, *Le parole sono finestre (oppure muri): introduzione alla Comunicazione Nonviolenta* (pp. 15-20). Reggio Emilia: Edizioni Esserci.
- Costituzione della Repubblica Italiana, 01/01/1948.
- Cottini, L. (2007a). *La ricerca quasi sperimentale*. In L. Cottini (Ed.), *Metodi di ricerca in educazione* (pp. 125-148). Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2007b). *Metodi di ricerca in educazione*. Roma: Carocci.

- Denzin, N.K. (2001). *Interpretive Interactionism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Donati, F.S. (2006). *Disabilità e cultura*. Roma: Carocci.
- Eco, U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Ferretti, P. (2016). *Il consumo della cultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Finkelstein, V. (1996). The social model of disability. *Disability & Society*, 11(1), 31–46.
- Foucault, M. (1972) *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1998). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli.
- Foucault, M. (1999). *Archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Galliano, G. (2004). *Modello culturale e disabilità*. Roma: Carocci.
- García Canclini, N. (1999). *La cultura en acción: De la diversidad a la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gardou, C. (2018). *Alcuni modelli per inquadrare le rappresentazioni della disabilità*. In De Anna, L. Gardou, C., e Covelli A. (Eds.), *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti* (pp. 120-129). Trento: Erickson.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Garden City, NY: Anchor.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodley, D., Ferri, B., D'Alessio, S., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D., & Medeghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Hall, S. (1980). *Encoding/decoding*. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 128-138). London: Hutchinson.
- Hall, S. (1992). *The twelve cultural paradigms*. London: Sage Publications.
- Hall, S. (2006). *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune*. Milano: Il Saggiatore.
- Hall, S. (2011). *Che cos'è la cultura popolare?* Roma-Bari: Laterza.
- Hall, S. & Mellino, M. (2007). *La cultura e il potere. Conversazione sui cultural studies*. Roma: Meltemi Editore.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin.
- Hoggart, R. (1970). *Schools of English and Contemporary Society*. In R. Hoggart, *Speaking to Each Other, II* (pp. 246-259). London: Chatto & Windus.

- hooks, b. (2000). *All about love: New visions*. New York: William Morrow & Company.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Luria, A.R. (1976). *La storia sociale dei processi cognitivi*. Firenze: Giunti Barbera.
- Medeghini, R. (Ed.). (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Moscovici, S. (1989). *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Rappresentazioni sociali* (pp. 23-94). Bologna: Il Mulino.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan Education.
- Oliver, M. (2023). *Le politiche della disabilitazione*. Verona: Ombre Corte.
- Pêcheux, M. (1981). *L'enunciazione e i suoi problemi*. Torino: Einaudi.
- Petrillo, F. (2011). *Disabilità e cultura. Nuove prospettive*. Roma: Carocci.
- Petrillo, F. & Galliano, G. (2014). *Disabilità e cultura. Le sfide della società contemporanea*. Roma: Carocci.
- Piccioli, M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- Rancière, J. (2002). *Il dissenso estetico*. Milano: Feltrinelli.
- Rosenberg, M. B. (2018). *Le parole sono finestre (oppure muri): introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*. Reggio Emilia: Edizioni Esserci.
- Scuola Di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Thomas, C. (1996). Theorizing disability. *Disability & Society*, 11(1), 265–282.
- Trincherò, M. (2006a). *La ricerca qualitativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, M. (2006b). *La ricerca quasi sperimentale*. In M. Trincherò (Ed.), *La ricerca in psicologia* (pp. 109-134). Torino: Utet.
- Trincherò, M. & Cottini, L. (2017). *Metodi di ricerca in psicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Vadalà, G. (2011). La riproduzione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali. In R. Medeghini e W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 129-155). Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij, L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Williams, R. (1974). *Cultura e società*. Milano: Il Saggiatore.
- Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. London: Fontana/Collins.
- Wodak, R. (2001). *Discourse analysis: Introducing the discipline*. London: Sage.