

Jirro e Sumud: trauma e resistenza nei testi di Igiaba Scego e Samah Jabr. Prospettive per un'educazione decoloniale

Jirro and Sumud: trauma and resistance in the works of Igiaba Scego and Samah Jabr. Perspectives for a decolonial education

Marta Salinaro
Ricercatrice
Università di Bologna

Sommario

Il contributo esamina due categorie concettuali – *jirro* e *sumud* – analizzate nelle opere di Igiaba Scego e Samah Jabr per indagare in che modo la scrittura funzioni concretamente come pratica epistemica e pedagogica all'interno di una prospettiva decoloniale. In contesti segnati rispettivamente dalla diaspora somala e dall'occupazione palestinese, le narrazioni delle autrici evidenziano come la lingua e l'autobiografia diventino spazi di elaborazione del trauma coloniale, di articolazione della memoria e di resistenza alle forme di oppressione e marginalizzazione. La scrittura emerge come luogo in cui le esperienze individuali e le storie politiche si intersecano, rendendo possibile una ridefinizione della soggettività e la messa in discussione delle gerarchie simboliche prodotte dai processi coloniali e postcoloniali. L'analisi inoltre mostra come tali pratiche narrative attivino forme di cura che non si limitano alla dimensione personale, ma coinvolgono la comunità attraverso processi di rielaborazione condivisa del dolore e di affermazione identitaria. Da questa prospettiva, la scrittura si mostra con un potenziale educativo rilevante, perché consente di attivare consapevolezza critica, riconoscimento e agency. Emergono infine alcune implicazioni per l'educazione linguistica e interculturale, in particolare rispetto alla valorizzazione dei repertori plurilingui, alla legittimazione delle memorie subalterne e alla costruzione di ambienti formativi sensibili alla vulnerabilità.

Parole chiave: educazione decoloniale, scrittura, resistenza, lingua, postcolonialismo.

Abstract

The paper examines two conceptual categories – *jirro* and *sumud* – analyzed in the works of Igiaba Scego and Samah Jabr in order to investigate how writing concretely functions as an epistemic and pedagogical practice within a decolonial perspective. In contexts shaped respectively by the Somali diaspora and the Palestinian occupation, the authors' narratives highlight how language and autobiography become spaces for working through colonial trauma, articulating memory, and resisting forms of oppression and marginalization. Writing emerges as a site where individual experiences and political histories intersect, making it possible to redefine subjectivity and to challenge the symbolic hierarchies produced by colonial and postcolonial processes. The analysis also shows how these narrative practices activate forms of care that extend beyond the personal dimension, engaging the community through shared processes of reworking pain and affirming identity. From this perspective, writing reveals a significant educational potential, as it fosters critical awareness, recognition, and agency. Finally, several implications emerge for language and intercultural education, particularly with regard to the valorization of plurilingual repertoires, the legitimization of subaltern memories, and the creation of educational environments that are responsive to vulnerability.

Keywords: decolonial education, writing, resistance, language, postcolonialism.

Introduzione

Il presente contributo propone una lettura di due categorie concettuali – *jirro* e *sumud* – esplorate attraverso le opere di Igiaba Scego e Samah Jabr, per discutere come tali narrazioni possano contribuire a promuovere un'educazione decoloniale fondata sulla parola, sulla memoria e sulla resistenza. Pur muovendosi in contesti differenti – la diaspora italo-somala nel caso di Scego e la Palestina occupata in quello di Jabr – i testi

Copyright © 2026 The Author(s)

This work is licensed under the Creative Commons BY License.

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

di entrambe le autrici ci mostrano come la lingua e la narrazione – clinica, testimoniale e autobiografica – rappresentino degli spazi di affettività, di riconoscimento e di trasformazione politica. All'interno di questo quadro, la scrittura, oltre a essere uno strumento espressivo, assume anche il significato di lente con cui vengono approfondite e interrogate le forme in cui la violenza trova espressione, aprendo al contempo possibilità di cura individuale e comunitaria attraverso un uso politico e affettivo del linguaggio. Leggere e analizzare le scritture delle due autrici incoraggia inoltre l'apertura a una ridefinizione del proprio sguardo, accettando di lasciarsi interrogare da esperienze che eccedono i quadri interpretativi consueti. Ciò implica, ulteriormente, considerare la narrazione non soltanto come restituzione dell'esperienza, ma come un intervento attivo e riflessivo sulle condizioni che rendono l'esperienza raccontabile, condivisibile e significativa. Per questa ragione, le narrazioni qui esplorate e l'analisi delle categorie proposte assumono il significato di pratica epistemica e pedagogica decoloniale, che trasforma il trauma personale, intergenerazionale e storico rievocato dalle scrittrici in uno spazio di conoscenza e relazione, oltre che di resistenza.

Come anticipato, al centro di questa indagine si collocano due categorie concettuali – *jirro* e *sumud* – che, pur provenendo da tradizioni culturali diverse, delineano modalità complementari di elaborazione del trauma e di costruzione della soggettività postcoloniale. Più nello specifico, il *jirro*, come emerge nel lavoro di Scego, fa riferimento alla ferita che attraversa le genealogie diasporiche e le lingue vissute, e che può essere trasformata in conoscenza attraverso la narrazione autobiografica. Il *sumud*, nella riflessione di Jabr, rimanda invece a una resistenza radicata nella vita quotidiana sotto occupazione, dove la cura diventa inseparabile dalla giustizia e la tenacia comunitaria costituisce una risposta politica alla disumanizzazione sistemica. L'analisi delle opere *Cassandra a Mogadiscio* (Scego, 2023), *Dietro i fronti* (Jabr, 2019) e *Sumud. Resistere all'oppressione* (Jabr, 2021) vuole dunque mettere in luce come la scrittura e le testimonianze riportate possano divenire dispositivi di guarigione comunitaria, in cui la memoria dolorosa non viene rimossa ma narrata, svelata e condivisa. L'approccio teorico che fa da sfondo all'analisi si colloca nel quadro degli studi decoloniali (Mignolo, 2011; Santos, 2014; Maldonado-Torres, 2007) e della pedagogia critica (Freire, 1971; hooks, 1994), ma trova un'articolazione specifica nella centralità della lingua come archivio affettivo e struttura di potere (Balboni, 2013; Trentanove, 2024; Bourdieu, 2025). In questo quadro, la scrittura assume un ruolo dialogico e relazionale, decostruisce narrazioni egemoniche e restituisce agency alle voci subalterne, dando spazio a nuove forme di conoscenza.

A partire da queste premesse, il contributo si articola lungo quattro direttrici: una cornice teorica sul rapporto tra educazione decoloniale, trauma e voce; una riflessione sulla funzione della scrittura come pratica educativa e politica che consente di ri-significare ciò che la modernità coloniale ha taciuto o rimosso, facendo emergere mondi storicamente marginalizzati dall'Occidente; l'analisi del *jirro* e del *sumud* come categorie interpretative del dolore e della resistenza; e, infine, alcune implicazioni emergenti da queste considerazioni per la pedagogia linguistica e interculturale.

1. La scrittura come pratica educativa decoloniale

Gli elementi finora introdotti spingono a ripensare in modo più radicale la scrittura entro una prospettiva educativa decoloniale, che assume il linguaggio come spazio in cui si producono, si negoziano e si trasformano significati e relazioni di potere (Bourdieu, 2025). Come evidenzia la letteratura decoloniale, la produzione di conoscenza è sempre inserita in una geopolitica del sapere e in una corpo-politica della conoscenza (Mignolo,

2011): parlare, scrivere, persino ascoltare implica prendere posizione in un campo attraversato dalle asimmetrie generate dalla modernità coloniale. Il posizionamento assunto da chi scrive o le pratiche condotte rappresentano, dunque, azioni che possono contribuire a riprodurre o a mettere in discussione questi squilibri. In tale quadro, il fenomeno dell'epistemicidio, così come descritto da Boaventura de Sousa Santos (2014), ci porta a riflettere sulla progressiva cancellazione dei saperi non occidentali e all'invisibilizzazione dei mondi che tali saperi portano con sé. In particolare, in contesti educativi ad alta eterogeneità linguistica e culturale (Zoletto, 2023), valorizzare queste epistemologie *altre* diventa allora un atto di pluralizzazione della realtà, un modo per mettere in discussione la pretesa universalità del sapere moderno restituendo spazio alle storie e ai linguaggi che ne sono stati esclusi.

In questo orizzonte, dunque, l'educazione decoloniale non può essere ridotta a un processo di ri-apprendimento e ri-significazione inteso in senso puramente contenutistico. Richiede, invece, la capacità di interrogare i presupposti che hanno sostenuto la modernità coloniale e, soprattutto, la disponibilità ad ascoltare le voci che ne sono state marginalizzate. Spivak (1988) già alla fine del secolo scorso nel suo celebre scritto *Can the subaltern speak?* sottolineava l'impossibilità, per il soggetto subalterno, di prendere parola finché la sua voce e il suo discorso vengono mediati e tradotti attraverso categorie che gli sono estranee. Se, invece, auspichiamo la rottura della condizione di subalternità, non è sufficiente *dare* voce – un gesto che può facilmente scivolare nel paternalismo – ma dobbiamo creare le condizioni perché quelle voci possano emergere, esprimersi, circolare e contribuire a trasformare i contesti sociali ed educativi. L'educazione diventa così uno spazio di possibilità, in cui la conoscenza si produce grazie alla costruzione di relazioni autentiche e di responsabilità reciproca e non attraverso meccanismi di autorizzazione e concessione. Alla luce di queste considerazioni, le categorie del *jirro* e del *sumud* esaminate all'interno delle narrazioni delle autrici si mostrano ancora di più come un importante esempio di educazione decoloniale.

Una interessante lettura in questo campo di indagine è data dalla studiosa Vanessa de Oliveira Andreotti (2011), che invita a pensare la decolonialità come una disposizione etica verso l'incertezza, ossia una modalità di abitare il mondo che accetta la vulnerabilità come spazio di apprendimento. Qui, l'educazione non mira a consolidare significati predefiniti, ma a sostare e comprendere la vulnerabilità che accompagna ogni incontro tra saperi. In questo quadro, l'aula, intesa in senso sia concreto sia figurativo, diventa un luogo di negoziazione di significati, dove la conoscenza prende forma in modo relazionale, senza che un sapere pretenda di sostituirsi all'altro. Tali prospettive trovano forti analogie con la pedagogia critica di Paulo Freire (1971), che concepisce l'alfabetizzazione come pratica di emancipazione e come opportunità per i soggetti di esprimere la propria parola, sottraendosi alle narrazioni eterodirette. In particolare, nella sua lettura dialogica dell'educazione, la parola diventa il mezzo attraverso cui i soggetti prendono coscienza del mondo e, insieme, della possibilità di trasformarlo, nel processo da lui definito come coscientizzazione. Tuttavia, come già sottolineato, il gesto educativo decoloniale, oltre ad attivare un'apertura inclusiva, richiede anche di intervenire criticamente sui discorsi egemonici, attraverso pratiche concrete di resistenza, in cui i soggetti, interrogando la narrazione dominante, aprono spazi per altre storie e teorie, camminando, inciampando, ricominciando. La conoscenza, in questi termini, si costruisce e prende forma dai margini, dalla fatica di chi continua a muoversi nonostante l'ostacolo. È in questo contesto che il trauma coloniale può essere letto non solo come una conseguenza delle narrazioni imposte dal discorso dominante, ma anche come un punto da cui possono emergere e svilupparsi forme di contro-narrazione e spinta trasformativa.

La riflessione fanoniana (1996; 2007), in questo senso, ha mostrato come la violenza coloniale operi non solo a livello politico ed economico, ma anche psichico e linguistico. In particolare, il soggetto colonizzato interiorizza lo sguardo dell'altro e vive la frattura tra la propria immagine e quella imposta. Su questa linea si colloca il lavoro clinico e letterario di Samah Jabr. Nei suoi testi *Dietro i fronti* (2019) e *Sumud. Resistere all'oppressione* (2021), la psichiatria assume una valenza esplicitamente politica e la cura viene concepita come inseparabile dalla giustizia. Nel suo impegno come psicoterapeuta, studiosa, scrittrice palestinese e pensatrice decoloniale, raccontare la sofferenza del suo popolo acquisisce il significato di disvelare la struttura stessa della violenza coloniale contemporanea. In questo senso la scrittura di Jabr e la sua narrazione rappresentano il luogo in cui il dolore individuale si riconfigura in resistenza comunitaria.

La stessa funzione assume la scrittura di Igiaba Scego, che rielabora la ferita coloniale nella forma di una memoria diasporica e linguistica. Nella sua ultima opera, *Cassandra a Mogadiscio* (2023), la storia familiare della scrittrice di origine somala si intreccia alle vicende del colonialismo italiano, mostrando come il trauma sia genealogico e si iscriva nella continuità tra generazioni. Nel corso della sua produzione narrativa e saggistica, Scego ha costruito una scrittura capace di tenere insieme autobiografia, storia e critica culturale, muovendosi costantemente tra due o più mondi: l'Italia in cui è nata e cresciuta; la Somalia da cui proviene la sua famiglia; l'eredità del colonialismo italiano che – nonostante venga sempre più spesso rimossa – continua a vivere nelle biografie, negli spazi urbani, nelle parole quotidiane. In questi termini, la sua scrittura consente di dare forma a ciò che ritorna senza potersi dire pienamente, è uno spazio in cui l'indicibile diventa narrazione, a volte frammentaria, ma capace tuttavia di avviare un processo di cura (Demetrio, 2012; Caruth, 1996).

La comprensione del trauma come ferita storica, individuale e relazionale permette dunque di fare emergere alcuni interrogativi pedagogici. Come prendere consapevolezza di ciò che persiste come fantasma, come presenza irrisolta? Come rendere questa consapevolezza strumento di progettualità esistenziale e trasformazione comunitaria? In risposta a questi complessi quesiti, la messa in campo di pratiche di educazione decoloniale può rappresentare un esercizio di convivenza – e di trasformazione – con ciò che il presente continua a rimuovere, con i racconti taciuti, le esperienze negate, le memorie che riaffiorano nel presente. Una vulnerabilità, dunque, che si mostra non come mancanza, ma come condizione ontologica della relazione (Andreotti, 2011), dove apprendere significa esporsi ed essere trasformati dalla presenza dell'altro (Bertin e Contini, 2004; Butler, 2004; 2020).

La prospettiva decoloniale si articola così come una praxis, secondo la formulazione di Walsh (2018), ossia un fare concreto che nasce dal *camminare domandando*, dall'apertura a forme pluriversali di conoscenza (Escobar, 2018). Tuttavia, per non ridurre la decolonizzazione a metafora è necessario confrontarsi con la materialità della violenza coloniale e con le sue eredità nelle istituzioni educative (Tuck e Yang, 2012). Decolonizzare la scrittura – così come l'educazione – assume allora il significato di creare le condizioni affinché i soggetti possano rivendicare pienamente la propria esistenza e affermare un *esserci* che resiste alle cancellazioni storiche.

In questa visione, la scrittura si rivela come una pratica educativa decoloniale non tanto perché aggiunge dei contenuti nuovi, ma perché rende visibili i mondi nascosti, riconfigura le relazioni e apre spazi in cui la cura, la memoria e la vulnerabilità possono diventare forme di conoscenza reciproca, trasformando l'esperienza in incontro e l'incontro in possibilità.

2. Il *Jirro*: la ferita coloniale e la cura della memoria

Se nel quadro teorico precedente il trauma è emerso come una piaga storica e relazionale che attraversa i corpi, le lingue e le genealogie, la scrittura diasporica offre un terreno privilegiato per osservare come tale ferita si manifesti nelle esperienze soggettive e comunitarie. È proprio nella letteratura della diaspora somalo-italiana – e in particolare nell’opera di Igiaba Scego – che questa complessità prende voce attraverso categorie nate dentro un’altra tradizione linguistica e culturale. Fra queste categorie, una delle più significative che l’autrice propone come dispositivo concettuale lungo tutta la trama del suo più recente volume *Cassandra a Mogadiscio* (2023) è il termine somalo *jirro*, un termine che indica nel suo significato somalo la malattia, ma, come narrato dalla scrittrice:

Jirro per noi è una parola più vasta. Parla delle nostre ferite, del nostro dolore, del nostro stress posttraumatico, postguerra. *Jirro* è il nostro cuore spezzato. La nostra vita in equilibrio precario tra l’inferno e il presente. Siamo esseri diasporici sospesi nel vento, sradicati da una dittatura ventennale, da una delle più devastanti guerre avvenute sul pianeta Terra [...] (Scego, 2023, p. 17).

Il *jirro* si comprende appieno solo se situato dentro la frattura storica che segna l’intera discendenza familiare di Scego: il 1991, anno in cui Mogadiscio viene travolta dal crollo del regime di Siad Barre e dall’esplosione della guerra civile. In quegli anni, la città si trasforma in luogo di fuga e disgregazione, generando l’esodo che porterà molte famiglie, tra cui quella dell’autrice, a disperdersi nel mondo. Tale trauma storico nell’opera di Scego diventa la matrice del *jirro*. Così introduce il capitolo intitolato *Af Hooyo*, Lingua Madre:

La guerra non ha una lingua madre.
Non la può avere.
Tantomeno ha un alfabeto.
La guerra è solo rumore, Soraya.
Confusione.
Può essere anche silenzio, un silenzio che urla senza suoni.
Oscillando verso l’apnea.
Come un pendolo pieno di polvere.
E di oblio (Scego, 2023, p. 109).

Su questa linea, *Cassandra a Mogadiscio* mette al centro una rottura che appartiene alla storia della Somalia, lacerata dalla guerra, e che si rivela anche nei corpi e soprattutto nelle lingue, riportando la specificità con cui il trauma si manifesta nella biografia delle soggettività diasporiche. Così, il *jirro* porta con sé la debolezza fisica, la sofferenza morale e persino lo squilibrio cosmico. Nel susseguirsi del racconto, la ferita rimanda alla lingua smarrita, al corpo vissuto, alla difficoltà di abitare due (o più) storie e due (o più) appartenenze, richiamando a un disordine che attraversa l’intero tessuto dell’esistenza, dal mondo interiore alle dinamiche sociali e politiche. Nel volume, l’autrice narra tutto ciò in prima persona, rivolgendosi alla nipote Soraya, che vive in Québec e appartiene a una generazione ancora più distante dalle origini somale. La forma epistolare diventa così il luogo in cui il *jirro* si ri-semantizza e non esprime più solo la malattia o la disarmonia interiore, ma diventa categoria interpretativa che permette di raccontare e tenere insieme la diaspora, la perdita delle lingue, il silenzio lasciato dalla guerra e la necessità di trovare parole nuove per guarire. Come scrive Scego: «ecco, anche se nominata meno del *Jirro*,

la parola chiave di questo libro è proprio *cura*: questa è la lettera di una zia a una nipote sul curare e sul curarsi in questo mondo pieno di ecchimosi e malattie» (2023, p. 363). Nel rivolgersi a Soraya, Scego, ossia la sua *edo* – zia in somalo – sceglie una scrittura che cerca di sostare nel dolore per rielaborarlo, trasformando la memoria in un gesto di cura intergenerazionale.

In questo senso, il valore epistemico e pedagogico del *jirro* viene messo in risalto dall'approccio di Scego alla scrittura. Nell'intreccio tra memoir, critica postcoloniale e narrazione intergenerazionale, la scrittrice fa emergere come la lingua non sia solo uno strumento comunicativo, ma uno spazio in cui la storia coloniale continua a esercitare la sua forza. La scrittura diventa così archivio affettivo, indagine politica e gesto di cura, ossia un atto decoloniale che trasforma la lingua italiana – inizialmente strumento di dominio – in veicolo di affetti, memoria e relazioni intergenerazionali, restituendo voce ai silenzi della storia e favorendo un esercizio di guarigione. Sebbene Scego scriva prevalentemente in italiano, la sua pratica linguistica consiste nel far risuonare dentro l'italiano la presenza del somalo, delle sue immagini, dei suoi suoni, creando una lingua ibrida, intima, plurivoca. Di fatto, nelle sue pagine, la lingua ha la possibilità di divenire un importante dispositivo di autodeterminazione e liberazione (Spivak, 1988).

In particolare, il *jirro*, come le altre voci somale che attraversano il testo, rappresentano un sapere che, radicato nell'esperienza, ci consente di comprendere la malattia non come uno stato patologico, ma come una forma di conoscenza. Ad esempio, la guarigione, così come emerge nel racconto, non coincide con la scomparsa del dolore, ma con la capacità di beneficiare di una lingua attraverso cui esprimere la sofferenza, di dargli parola, di trasformarla in relazione. Dal punto di vista pedagogico, Scego ci dona notevoli spunti di azione e riflessione in ottica decoloniale, che sottolinea anche nelle sue pagine riprendendo una frase di bell hooks, tratta da *Tutto sull'amore*: «si può ritrovare l'amore solo se si abbandona l'ossessione del potere e del dominio sugli altri» (hooks in Scego, p. 36). L'amore, così inteso, richiama il sostare nella complessità, il non arretrare davanti al dolore e alla fragilità dell'altro, nel riconoscerlo senza dominarlo. In una intimità che è politica e rivoluzione (p. 37).

3. *Sumud*: la resistenza come cura comunitaria

L'elaborazione del *jirro* in Scego, dunque, evidenzia come la ferita possa trasformarsi in un sapere relazionale e in una pratica di cura che agisce tanto sul piano linguistico quanto su quello storico-affettivo. Tuttavia, tale pedagogia della vulnerabilità (Biasin, 2024; Brantmeier *et al.*, 2020) non esaurisce il quadro decoloniale che emerge dal confronto con le scritture diasporiche e testimoniali. Un altro concetto, il *sumud* – che qui analizziamo attraverso la riflessione di Samah Jabr – consente di spostare l'attenzione dalla dimensione intima del dolore alla sua traduzione in una forma di resistenza collettiva. È in questo passaggio dalla cura della memoria alla tenacia comunitaria che si radica un'intersezione cruciale tra pedagogia decoloniale e trame esistenziali, ossia comprendere come le ferite ereditarie possano generare anche forme di perseveranza, dignità e azione condivisa. Il *sumud*, in questo senso, estende e rilancia le implicazioni politiche e formative già qui delineate attraverso il concetto di *jirro*.

Per comprendere il significato del *sumud* attraverso la scrittura e la pratica professionale di Samah Jabr è necessario partire dal suo posizionamento intellettuale e politico. Jabr è psichiatra, responsabile dei servizi di salute mentale nella Palestina occupata, ma è anche attivista, saggista e figura pubblica. Il suo lavoro si colloca a cavallo tra ambito clinico e analisi politica, permettendole di leggere la sofferenza umana come manifestazione tangibile delle condizioni strutturali dell'occupazione. La sua scrittura,

perciò, è sempre situata e militante. È all'interno di questa prospettiva che Jabr riprende il concetto di *sumud* – parola araba che letteralmente significa *fermezza, tenacia, resistenza paziente*, in particolare nella raccolta di scritti pubblicati e tradotti in italiano nei volumi *Dietro i fronti* (2019), *Sumud. Resistere all'oppressione* (2021) e *Il tempo del genocidio. Rendere testimonianza di un anno in Palestina* (2024). In Palestina, tuttavia, *sumud* è diventata la filosofia quotidiana della sopravvivenza sotto occupazione, la capacità di restare nonostante tutto, di mantenere la continuità della vita anche quando il contesto politico tenta di interromperla. Il *sumud* non rappresenta dunque un'ideologia astratta, ma una pratica concreta che definisce il modo in cui intere comunità imparano a vivere in condizioni di precarietà permanente. In particolare, l'analisi socio-ecologica proposta da Marie *et al.* (2018) chiarisce come il *sumud* non coincida con una forma generica di resilienza individuale, bensì con un dispositivo culturale complesso che intreccia risorse materiali, sistemi di significato e legami comunitari. Se la resilienza può essere intesa come la capacità di attivare risorse disponibili, il *sumud* ne rappresenta una declinazione storicamente situata e fondata sulla decisione – quotidiana e collettiva – di restare, di non abbandonare la terra nonostante l'occupazione, di preservare continuità, lingua e memoria. Muovendo da queste considerazioni, il *sumud* può essere letto come un sapere che si trasmette attraverso pratiche ordinarie, come il mantenimento delle relazioni di cura, la difesa degli spazi comuni, la persistenza dei rituali domestici e comunitari, l'uso della lingua come gesto di radicamento. Queste micro-pratiche costruiscono una politica della vita che nonostante tutto resiste alla logica necropolitica descritta da Mbembe (2017), che produce spazi di morte e abbandono. In questi termini, il *sumud* diventa una risposta radicale di affermazione della vita non solo come sopravvivenza, ma come scelta comunitaria di cura e resistenza. Più nel dettaglio:

non si tratta di una qualità innata né della conseguenza di un fatto puntuale, ma di un sistema di atteggiamenti e abitudini che si possono imparare e sviluppare. Il *sumud* costituisce la base di una vita di resistenza, ancorata alla terra come un olivo dalle radici profonde, che preserva l'identità, cerca l'autonomia e la capacità d'agire, salvaguarda la storia dei palestinesi e la loro cultura dall'annientamento (Jabr, 2021, p. 8).

Esaminato attraverso una lente pedagogica, il *sumud* sollecita dunque un ripensamento radicale delle categorie interpretative dell'apprendimento e della formazione in contesti segnati da violenza estrema. Esso, infatti, oltre a creare e trasmettere valori, contribuisce a generare disposizioni, orientamenti e modalità di essere nel mondo che si costruiscono attraverso l'esperienza vissuta, la dimensione relazionale e la partecipazione alla vita comunitaria. Nei suoi scritti, Jabr articola questa lettura attraverso l'intreccio di episodi clinici, riflessioni personali e materiali testimoniali. Nello specifico, riprendendo il concetto di *sumud* aggiunge:

benché sia difficile dare una definizione esaustiva e globale di *sumud* [...] per i palestinesi l'impiego del termine *sumud* risale al tempo in cui sfidavano il mandato britannico. In momenti diversi ha preso significati diversi, a seconda delle fasi di lotta e in risposta ad avvenimenti complessi [...]. Mentre la resilienza è un concetto orientato a uno stato mentale, *sumud* esprime al contempo stato mentale e spinta all'azione (Jabr, 2021, pp. 7-8).

A partire da questa precisazione, risulta evidente come per Jabr la salute mentale dei palestinesi sia inseparabile dalla violenza subita attraverso l'occupazione. Le diagnosi

individuali, spiega Jabr, sono distorte se decontestualizzate dal quadro politico, dove il *sumud* incarna la resistenza politica, ma anche terapeutica, ossia ha una influenza umanizzante per i singoli, «agendo contro la dinamica di oggettivazione a livello sia individuale sia collettivo» (Jabr, 2021, p. 108). Dunque, si rileva una spinta all'azione attraverso cui i soggetti riaffermano la propria umanità in un sistema che mira giorno dopo giorno a disumanizzarli. Nel suo lavoro narrativo e clinico, ogni racconto diventa insieme denuncia politica e azione educativa, mettendo in luce come la presa di consapevolezza delle radici strutturali della sofferenza permetta di avviare un processo di conversione della sofferenza stessa in potenzialità d'azione. Tale impostazione si colloca nella scia della psichiatria decoloniale, partendo dai lavori di Fanon (1996; 2007), da cui l'autrice riprende l'idea che liberazione psichica e liberazione politica non siano processi separati, ma dimensioni che si alimentano reciprocamente.

All'interno di questo quadro interpretativo, per la studiosa, la cura consiste nel superare il trattamento dei sintomi individuali dei palestinesi e sostenere la capacità di questo popolo di leggere la sofferenza come esito di decenni di oppressione, di violenza sistemica, di militarizzazione, di umiliazione e ingiustizie, trasformandola così nel punto d'avvio della resistenza. In questi termini, il *sumud* permette di nominare l'ingiustizia e riconoscere la violenza, ma allo stesso tempo di affermare la forza generativa della vita comune, la volontà di continuare a esistere insieme nonostante l'annientamento sistemico e il genocidio in corso (Jabr, 2024).

4. Verso una pedagogia della vulnerabilità resistente

Il dialogo qui proposto tra *jirro* e *sumud* ci ha consentito di mettere a fuoco in modo più preciso due modalità di analisi della violenza storica e coloniale e, allo stesso tempo, di individuare un terreno teorico condiviso. In particolare, entrambi i concetti ci mostrano come la conoscenza e il cambiamento possano prendere forma a partire da condizioni di discontinuità, ovvero da spaccature biografiche e storiche che inducono a rinegoziare le categorie con cui interpretiamo il mondo. In questo senso, *jirro* e *sumud* oltre a rappresentare due importanti espressioni culturali del dolore, raffigurano delle vere e proprie categorie interpretative in grado di rendere visibili forme di soggettività che altrimenti resterebbero ai margini dei discorsi dominanti. Più nello specifico, entrambi i concetti indicano che la produzione di sapere si radica in situazioni liminali, in cui il soggetto è chiamato a rinegoziare la propria posizione nel mondo. È in questi passaggi, spesso segnati da incertezza e fatica, che si intravedono possibilità di significazione altrimenti impensabili. In questa dimensione processuale e progettuale, le due categorie permettono di pensare la conoscenza come movimento e attraversamento di soglie, ma anche come pratica capace di trasformare la vulnerabilità in sapere con un orientamento etico, politico e pedagogico.

Le due parole disegnano così un ciclo pedagogico che prende avvio dal riconoscimento del dolore (consapevolezza/coscientizzazione) (Freire, 1971) e delle cause che l'hanno generato, prosegue nella capacità di sostare nella ferita (resistenza) e si apre alla possibilità di trasformarla in linguaggio (cura). In questo processo, le pratiche di narrazione interculturale assumono una funzione pedagogica rilevante, rendendo possibile il passaggio dall'esperienza vissuta alla parola condivisa, attraverso cui soggettività marginalizzate possono riappropriarsi di un posizionamento attivo nello spazio pubblico e formativo (Lapov, 2025; Cambi, 2002; Demetrio, 1996). Tale dinamica rimanda a ciò che Cavarero (2022) delinea come *narrabilità della ferita*, secondo cui il soggetto può riarticolare la propria voce e ridefinire la propria storia proprio attraverso la messa in racconto dell'esperienza dolorosa.

Il confronto avviato tra queste due epistemologie permette inoltre di intravedere l'emergere di una *grammatica della cura*, in grado di mettere in discussione le logiche patriarcali e coloniali del sapere, in cui la cura non coincide più soltanto con la guarigione, ma assume la forma di co-presenza, di mutualità e responsabilità condivisa, di costruzione di senso insieme ad altri. Ciò implica, dunque, un sentire con gli altri, attraverso pratiche che ridefiniscono la conoscenza come relazione (Mignolo e Walsh, 2018; hooks, 1987; 1994).

Conclusioni

Le opere di Igiaba Scego e Samah Jabr e le categorie di *jirro* e *sumud* analizzate in questo contributo hanno permesso di concettualizzare e problematizzare la relazione tra trauma, lingua e resistenza, offrendo strumenti epistemici utili a ripensare la pedagogia in ottica decoloniale. Dall'analisi emerge che, nelle pratiche narrative delle due autrici, la scrittura funziona simultaneamente come spazio di rielaborazione e come atto di testimonianza, in contesti ancora oggi profondamente segnati dalla violenza coloniale e postcoloniale, dove il *jirro* ci ha permesso di comprendere la dimensione diasporica del trauma e il modo in cui esso si sedimenta nelle fratture della memoria e del linguaggio; mentre il *sumud* ha messo in luce una modalità di resistenza quotidiana che combina attenzione al benessere psichico e partecipazione politica, mostrando come le condizioni materiali dell'occupazione determinino le modalità attraverso cui il dolore viene nominato, interpretato e trasformato. Assumere questi concetti in prospettiva pedagogica implica, in primo luogo, riconoscere che la produzione di conoscenza non è separabile dalle relazioni di potere che la strutturano, né dalle storie affettive e corporee che la attraversano (Andreotti, 2011; hooks, 1994). Tale consapevolezza invita a interrogare criticamente le forme con cui l'educazione occidentale ha contribuito – e continua ancora oggi a contribuire – alla cancellazione delle memorie subalterne e alla naturalizzazione di un modello epistemico universalizzante. In secondo luogo, le categorie di *jirro* e *sumud* e il dialogo che ne è emerso evidenziano la necessità di elaborare una pedagogia della vulnerabilità resistente, capace di valorizzare la dimensione relazionale e comunitaria della cura, e di sostenere pratiche narrative che non solo restituiscano agency ai soggetti, ma permettano anche di condividere le sofferenze ereditate e di trasformarle in spazi di riconoscimento e di responsabilità comunitaria.

Da qui discendono alcune implicazioni operative. L'educazione linguistica, specialmente quella rivolta ad adulti stranieri nei contesti di alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda, è chiamata a ripensare i repertori plurilingui non solo come risorsa comunicativa, ma come archivi di memoria e luoghi di negoziazione identitaria. Allo stesso tempo, tale postura propone all'educazione interculturale di oltrepassare il paradigma inclusivo tradizionale, aprendosi a una problematizzazione capace di mettere in discussione i presupposti coloniali che continuano a strutturare *curricula*, pratiche e dispositivi valutativi (Burgio, 2022) favorendo una nuova riflessività pedagogica postcoloniale e decoloniale (Burgio, 2022; Zoletto, 2023). Una chiamata a una meta-riflessione e a una revisione delle pratiche che si rivolge a tutti gli ambienti sociali ed educativi e le professionalità che vi operano.

Infine, le considerazioni attorno a categorie come *jirro* e *sumud* invitano a elaborare metodologie formative capaci di sostenere la narrazione del trauma senza patologizzarlo, riconoscendo nelle esperienze di dolore e resistenza forme di azione comunitaria che incidono sulle pratiche relazionali e sui modi in cui i diritti vengono vissuti e negoziati nei contesti sociali e educativi. In questo senso la scrittura, configurandosi come una praxis decoloniale, permette di rendere visibili le storie nascoste dalla modernità coloniale

e di attivare processi di ri-significazione, oltre che di recuperare quel comune senso di umanità ormai perduto (Jabr, 2024). La vulnerabilità, così, può costituire un principio generativo per ripensare le relazioni educative, le politiche della memoria e le possibilità di abitare mondi plurali.

Bibliografia

- Andreotti V. de O. (2011), *Actionable Postcolonial Theory in Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- Balboni P.E. (2013), *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico*. In «EL.LE», Vol. 2, pp. 7-30.
- Bertin G.M. e Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando.
- Biasin C. (2024), *Per una pedagogia della vulnerabilità: proposte e condizioni dell'accompagnamento educativo*. In C. Biasin (a cura di), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità*, Milano, FrancoAngeli, pp. 114-129.
- Bourdieu P. (2025), *La parola e il potere: l'economia degli scambi linguistici*, Varazze, PM Edizioni.
- Brantmeier E.J. e McKenna M.K. (a cura di) (2020), *Pedagogy of vulnerability*, Charlotte, IAP.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano, FrancoAngeli.
- Butler J. (2004), *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, London, Verso.
- Butler J. (2020), *The Force of Nonviolence*, London, Verso.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza.
- Caruth C. (1996), *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Cavarero A. (2022), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Roma, Castelvecchi.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis.
- Escobar A. (2018), *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*, Durham, Duke University Press.
- Fanon F. (1996), *Pelle nera, maschere bianche. Il nero e l'altro*, Milano, Marco Tropea.
- Fanon F. (2007), *I dannati della terra*, Torino, Einaudi.
- Freire P. (1971), *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- hooks b. (1987), *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*, London, Pluto Press.
- hooks b. (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, London, Routledge.
- Jabr S. (2019), *Dietro i fronti: Cronache di una psichiatra palestinese sotto occupazione*, Roma, Sensibili alle foglie.
- Jabr S. (2021), *Sumud. Resistere all'oppressione*, Roma, Sensibili alle foglie.
- Jabr S. (2024), *Il tempo del genocidio. Rendere testimonianza di un anno in Palestina*, Roma, Sensibili alle foglie.
- Lapov Z. (2025), *Igiaba, Randa, Takoua: narrarsi al femminile per una cittadinanza interculturale e globale*. In «IUL Research», Vol. 6, pp. 138-153.
- Maldonado-Torres N. (2007), *On the Coloniality of Being*. In «Cultural Studies», Vol. 21, pp. 240-270.
- Marie M., Hannigan B. e Jones A. (2018), *Social ecology of resilience and Sumud of Palestinians*. In «Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine», Vol. 22, pp. 20-35.
- Mbembe A. (2017), *Critique of Black Reason*, Durham, Duke University Press.
- Mignolo W.D. (2011), *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Durham, Duke University Press.
- Mignolo W.D. e Walsh C.E. (2018), *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*, Durham & London, Duke University Press.

- Santos B.d.S. (2014), *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*, New York, Routledge.
- Scego I. (2023), *Cassandra a Mogadiscio*, Milano, Bompiani.
- Spivak G.C. (1988), *Can the Subaltern Speak?*. In C. Nelson e L. Grossberg (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Chicago, University of Illinois Press, pp. 271-313.
- Trentanove F. (2024), *Affective studies e educazione linguistica: una sintesi degli studi su affetto ed emozioni e del loro ruolo in educazione linguistica*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 16, pp. 502-553.
- Tuck E. e Yang K.W. (2012), *Decolonization Is Not a Metaphor*. In «Decolonization: Indigeneity, Education & Society», Vol. 1, pp. 1-40.
- Walsh C.E. (2018), *Interculturality and Decoloniality*. In W.D. Mignolo e C.E. Walsh, *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*, Durham & London, Duke University Press, pp. 57-80.
- Zoletto D. (2023), *Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale*. In «Educational Reflective Practices», Vol. 1, pp. 139-250.

Short Bio

Marta Salinaro

Ricercatrice in Pedagogia Generale, Sociale e Interculturale presso l'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca sono rivolti in particolare allo studio dei fenomeni sociali e interculturali con un approccio postcoloniale e intersezionale alle differenti forme di inclusione sociale nelle società complesse. Svolge le sue ricerche nell'ambito degli studi sulle migrazioni, sul sistema di accoglienza e integrazione dei richiedenti asilo e rifugiati, sul ruolo e le competenze pedagogiche degli educatori e sugli aspetti formativi legati a tale campo di indagine.

Researcher in General, Social and Intercultural Pedagogy at the University of Bologna. Her research interests focus in particular on the study of social and intercultural phenomena, adopting a postcolonial and intersectional approach to different forms of social inclusion in complex societies. Her work is situated within migration studies, with a specific focus on reception and integration systems for asylum seekers and refugees, as well as on the role and pedagogical competences of educators and the educational dimensions related to this field of inquiry.