

**Voci oltre la soglia.
La contronarrazione femminile ne
La pazienza della pietra di Sara Shilo**

**Threshold voices.
Female counter-narratives in
Sara Shilo's *The Falafel King is Dead*¹**

Silvia Guetta
Professoressa ordinaria
Università degli Studi di Firenze

Greta Martini
Dottoranda di ricerca
Università degli Studi di Firenze

Sommario

L'articolo indaga come le voci femminili *oltre la soglia* possano operare quali dispositivi formativi per l'educazione interculturale. Attraverso l'architettura polifonica de *La pazienza della pietra* di Sara Shilo, si indaga come memoria, vulnerabilità ed esperienza incarnata producano una conoscenza situata capace di scardinare le narrazioni egemoni. Integrando il *narrative learning* con la pedagogia interculturale e le teorie femminili della narrazione, l'analisi riflette sui processi emotivo-cognitivi attivati dalla lettura e sul ruolo della letteratura nel promuovere la giustizia epistemica. Il saggio evidenzia come la pluralità linguistica e il passaggio dal silenzio materno all'agency narrativa della figlia Etti permettano una risignificazione dell'esperienza in chiave educativa. L'indagine offre piste metodologiche per lo sviluppo di competenze trasversali e di cittadinanza democratica, sottolineando il potenziale trasformativo delle contronarrazioni femminili nei contesti di formazione *lifelong e lifewide*.

Parole chiave: educazione interculturale, pedagogia narrativa, *narrative learning*, pedagogia di genere, apprendimento trasformativo.

Abstract

The article explores how female *threshold voices* function as powerful formative devices for intercultural education. Through the polyphonic structure of Sara Shilo's *The Falafel King is Dead*, the study examines how memory, vulnerability, and embodied experience generate situated knowledge that challenges dominant national narratives. By integrating narrative learning with intercultural pedagogy and feminist theory, the analysis reflects on the emotional-cognitive processes activated by reading and the role of literature in promoting epistemic justice. The essay highlights how linguistic plurality and the shift from maternal silence to daughterly agency enable a formative reorganization of experience. The research offers methodological insights for fostering agency and democratic citizenship, demonstrating the transformative potential of female counter-narratives within lifelong and lifewide learning contexts.

Keywords: intercultural education, narrative pedagogy, narrative learning, gender studies, transformative learning.

Introduzione

Simona, madre *mizrahi*² nel nord di Israele, apre *La pazienza della pietra* (2005/2008) sdraiata in un campo di calcio mentre i missili *katiusha* le passano sopra la testa. Nel suo pensiero emerge il desiderio di essere colpita, di sparire: la sua vita inizia ogni giorno alle quattro del mattino e si protrae senza tregua fino alla sera, in una fatica

che si intreccia al desiderio di ricongiungersi al marito morto sei anni prima. Agli antipodi, sua figlia Etti chiude il romanzo nel buio di un rifugio, tra corpi ammassati che le ricordano i *lager*, ma con una scelta opposta: spezzare il silenzio familiare, restituendo alla famiglia una verità (in)sostenibile per trasformare una menzogna protettiva in una nuova narrazione liberatrice. Tra questi due corpi esposti, tra queste due voci che attraversano la distanza tra sopravvivenza e racconto, si dispiega un arco che interroga come la parola femminile, quando nasce da posizioni marginali, possa operare quale dispositivo formativo per l'educazione interculturale.

Spesso collocata ai margini delle narrazioni egemoniche, la prospettiva della donna, nella letteratura come nella filosofia, nell'arte o nella pedagogia, assume una funzione peculiare di catalizzazione emotiva ed esperienziale: rende percepibili i passaggi in cui la vita si deposita nella memoria, si stratifica nel corpo e prende la parola (Freire, 1996/2004). In un orizzonte *lifelong* e *lifewide*, questo tipo di scrittura favorisce un'assimilazione profonda che agisce come evento interpretativo, un incontro in cui il lettore riconosce nuclei di esperienza che si organizzano in immagini, ritmi e silenzi, e che la lettura riattiva come costellazioni originarie dell'appartenenza e della relazione. Quando l'esperienza si organizza in voce, e quella voce nasce in prossimità di vincoli materiali e simbolici, l'atto di raccontare diviene pratica formativa capace di aprire traiettorie di risignificazione personale che solo la lettura, dopo, sprigiona. Assunta come pratica di coscienza, la parola rende il vissuto discutibile e condivisibile, sostenendo possibilità d'azione e configurando la narrazione come dispositivo di soggettivazione essenziale per la vita democratica (Nussbaum, 2010), dove riconoscimento, responsabilità e capacità di abitare la complessità (Morin, 2000) si sviluppano come competenze etiche e civiche (Mortari, 2017).

È proprio nell'attrito cognitivo dell'apprendere che si concentra energia euristica e si genera comprensione, perché sostare nell'ambivalenza significa riconoscere che l'identità si enuncia e si negozia in soglie di appartenenza, in tensioni intergenerazionali e in *lingue* che si incontrano e si contaminano (Duckworth, 2006; Sclavi, 2003). Tuttavia, nonostante il potenziale trasformativo della narrazione in pedagogia sia ampiamente discusso, resta ancora limitata la disponibilità di strategie capaci di rendere operabile tale potenziale, traducendo la densità delle voci sommerse in pratiche di lettura e rielaborazione che incidano sulla costruzione di coscienza, in particolare in prospettiva femminile. *La pazienza della pietra* di Sara Shilo si colloca esattamente qui: mette in scena la quotidianità di una famiglia *mizrahi* in un'area di frontiera attraversata da gerarchie etniche, esperienze migratorie e pressione bellica, organizzando la materia narrativa in una polifonia domestica di monologhi che attraversano responsabilità di cura, elaborazione del lutto e identità frammentata. Questa architettura rende leggibile il passaggio dall'esperienza alla presa di parola e intensifica la portata formativa della lettura, innestandosi in comunità interpretative che sostengono processi di rielaborazione e risignificazione personale, favorendo forme di consapevolezza che intrecciano dimensione emotiva, cognitiva e relazionale (Fialho, 2024).

2. L'evento interpretativo: risonanze estetiche e architetture di *narrative learning*

Assumendo la lettura, e in particolare quella letteraria, come pratica capace di mettere in movimento l'intera persona, essa può essere descritta come un processo in cui la coscienza del lettore media continuamente tra simbolo e referente, incontrando il testo come un ambiente vitale. Louise Rosenblatt definisce questa dinamica come

transazionale: un incontro in cui «ciascuno diventa, in un certo senso, ambiente per l'altro» facendo sì che «da questa nuova esperienza l'opera letteraria prenda forma» (Rosenblatt, 1978/1994, p. 43). La parola letteraria, infatti, ha la capacità di riorganizzare gli schemi di senso, riattivando memorie implicite che mettono alla prova posture interiori e aprono traiettorie metamorfiche per l'Io, trasformando l'atto del leggere in uno spazio in cui emozione e pensiero prendono forma. La ricerca pedagogica recente mostra come tale trasformazione incida sulle dimensioni interiori e relazionali quando la lettura viene coltivata come pratica riflessiva e dialogica, perché la letteratura può

contribuire alla formazione integrale [...] incrementando la capacità di percepire sé stessi e gli altri, l'empatia, la competenza relazionale, l'autoregolazione e la coscienza morale, sostenendo lo sviluppo di competenze trasversali connesse alla vita sociale e democratica (Fialho, 2024, p. 205).

Questa prospettiva acquista profondità quando l'esperienza estetica viene letta nella sua componente incarnata. L'incontro con l'opera produce una risonanza emotivo-cognitiva (Schaeffer, 2014) che agisce come catalizzatore di trasformazione interiore e di rinegoziazione della percezione di sé e dell'altro, in coerenza con le prospettive neuroeducative che descrivono la comprensione come cooperazione attiva di emozione, cognizione e memoria nella costruzione del significato (Immordino-Yang, 2011). La neuronarratologia mostra come la finzione attivi forme di simulazione emotiva e cognitiva che intensificano l'accesso al vissuto altrui, rendendo l'immedesimazione un esercizio di coscienza sostenuto da una sospensione del quotidiano che libera energie immaginative e consente di pensare l'umano in configurazioni alternative (Immordino-Yang e Gotlieb, 2017; Calabrese e Conti, 2024). L'immaginazione narrativa assume, così, uno statuto etico e civile e, educando a percepire la densità e l'opacità della vita interiore, sostiene la capacità di vedere oltre la propria prospettiva preparando all'interazione morale (Nussbaum, 1997). Maxine Greene riconduce questa possibilità alla capacità di «guardare alle cose come se potessero essere altrimenti» (Greene, 1995/2000, p. 19), alimentando la coscienza critica attraverso la figurazione del possibile.

In questo convergere di scrittura e lettura, di pedagogia e letteratura, sia essa biografica o finzione, si colloca il *narrative learning*: una grammatica di dispositivi che fanno lavorare insieme immaginazione e appropriazione culturale, sostenendo la formazione di *inner skills* in grado di orientare il soggetto e predisporlo all'assunzione di responsabilità. Assunta come oggetto culturale in dispositivi di *narrative learning*, una polifonia letteraria come quella di Sara Shilo consente di osservare come la parola attraversi i vincoli sociali trasformando la cronaca di frontiera in esperienza interpretativa, sostenendo la parola come gesto di cura e conoscenza (hooks, 1994; Mortari, 2017) che diventa criterio di progettazione educativa, e orientando le pratiche di ascolto verso forme di *agency* e responsabilità civile.

3. Ermeneutiche del margine: la scrittura femminile come laboratorio di risignificazione

In particolare, quando la narrazione prende corpo da una voce femminile situata, convenzionalmente o meno, ai margini, ciò che si configura in racconto attiva una postura conoscitiva che interroga le modalità stesse con cui il mondo viene nominato,

ordinato e tramandato. La parola funziona come innesco di una tessitura simbolica attraverso cui chi scrive ricompone eventi, relazioni e ferite da una posizione periferica, rendendo percepibile ciò che l'ordine discorsivo dominante tende a occultare o a dare per scontato. Già Freire leggeva l'atto di prendere la parola come gesto capace di sottrarre i soggetti all'interiorizzazione delle voci egemoni, aprendo possibilità inedite di comprensione e di cittadinanza interiore. E poiché la parola, intrecciando riflessione e azione, è già esercizio di libertà (Freire, 1996/2004; 2021), le scritture femminili che emergono da contesti *liminali*, fatte di culture e lingue differenti, rendono ancora più palpabile questa dinamica, mostrando con precisione le asimmetrie quotidiane e le relazioni che al tempo stesso sostengono e vincolano, invitando a sostare nelle zone in cui cura, fatica, responsabilità e desiderio di ridefinizione convivono senza potersi ridurre a formule semplificate. La scrittura diventa così laboratorio di consapevolezza, dove la vulnerabilità assume forma di lucidità e la costrizione lascia emergere possibilità di pensiero. La pedagogia femminista interpreta questo movimento come pratica relazionale di libertà: bell hooks (1994) insiste sull'importanza di luoghi in cui le soggettività possano narrarsi in modo situato, riconoscendo nelle voci marginalizzate luoghi generativi di sapere. Tale postura trova approfondimento nell'etica della cura, che sposta lo sguardo dalla norma astratta alla concretezza delle relazioni, riconoscendo l'altro nella densità irriducibile della sua biografia (Mortari, 2017); presentando soggetti che sostengono il lavoro invisibile di mediazione culturale e sociale, le narrazioni femminili danno corpo a questa prospettiva.

In prospettiva di *narrative learning*, queste voci operano come dispositivi di giustizia epistemica, portando nello spazio pubblico ciò che nasce nelle soglie domestiche e nei corpi attraversati da appartenenze plurali. Figlie, sorelle e madri che si raccontano sollecitano un riposizionamento interpretativo che mantiene vivo l'attrito tra identificazione e distanza, rendendo visibile come la lettura possa sostenere processi di *agency*. Ne è un esempio emblematico l'esperienza documentata da Erin Gruwell e dai *Freedom Writers* (1999), dove la narrazione autobiografica di Anne Frank ha agito come catalizzatore emotivo e cognitivo per adolescenti segnati da violenza e marginalizzazione, offrendo loro la possibilità di riconoscersi in una storia più ampia e di intravedere nuove forme di responsabilità verso sé stessi e verso gli altri. Quando queste scritture nascono in contesti interculturali, il loro potenziale educativo si espande ancora e le donne, depositarie di scorci di memorie plurali, costruiscono passaggi tra tempi, luoghi e appartenenze, permettendo di abitare temporaneamente una posizione di soglia e di sperimentare la creatività necessaria a tenere insieme mondi che non coincidono perfettamente.

4. Cartografie della marginalità: la voce *mizrahi* di Sara Shilo

Il romanzo di Sara Shilo si colloca in questo crocevia come forma di riposizionamento e riscatto dentro una stratificazione familiare e storica particolarmente densa, segnata dalle fratture irrisolte della società israeliana contemporanea. Per cogliere la portata pedagogica di questa voce narrativa è necessario richiamare il contesto storico-culturale di riferimento. Durante l'Impero ottomano, la presenza ebraica nell'area mediorientale era prevalentemente *mizrahi* e integrata nel tessuto sociale locale; tale equilibrio si modificò nel Novecento con l'arrivo delle popolazioni askenazite in fuga dalle persecuzioni nazifasciste e, dopo il 1948, con l'ingresso dei sopravvissuti alla Shoah, a seguito delle migrazioni, *Aliyah Bet*³, ostacolate dal Mandato

britannico in Palestina. Questi processi contribuirono a definire una società plurale segnata da nuove gerarchie e assetti di potere simbolico.

All'interno di questo processo assunse un ruolo decisivo l'adozione dell'ebraico moderno, piuttosto che l'Yiddish o l'inglese, come lingua nazionale del neonato stato di Israele. Strumento di unificazione identitaria (Fellman, 1973) e insieme dispositivo di normalizzazione capace di selezionare memorie e appartenenze, valorizzandone alcune e marginalizzandone altre, esso consolidò così un riferimento culturale dominante di matrice askenazita che finì per relegare le comunità ebraiche provenienti dai Paesi arabi e islamici in una posizione periferica, riducendo la visibilità delle loro storie nello spazio simbolico nazionale. A questa situazione si intrecciò lo sradicamento di massa che portò alla migrazione in Israele di circa 900.000 ebrei originari dei Paesi maghrebini e mediorientali⁴, portatori di quella doppia marginalità dell'esilio forzato e della collocazione periferica all'interno della società israeliana stessa, in cui si iscrive la scrittura di Shilo (Harris, 2015), la quale interroga le esclusioni prodotte da tale paradigma e apre uno spazio narrativo per memorie e voci rimaste a lungo ai margini della rappresentazione. La centralità askenazita, consolidatasi anche come risposta al trauma della Shoah⁵, produsse una gerarchia del trauma in cui alcune esperienze venivano riconosciute come fondative mentre altre restavano inascoltate, configurando una forma di dissonanza epistemica (Fricker, 2007) che una pedagogia interculturale capace di interrogarsi a riguardo ha l'opportunità di riconoscere e decostruire. La stessa Sara Shilo, nata in Israele nel 1958 da genitori provenienti dalla Siria e dall'Iraq⁶, è una testimone reale di questa marginalità. Inserirsi nella stagione della narrativa femminile israeliana che introduce una frattura rispetto al modello letterario maschile e nazionale a lungo egemone (Kahana-Carmon, 1991), non si limita a tematizzare diversamente l'esperienza, ma ne modifica il registro, prendendo le distanze dalla retorica epica della coesione in un contesto che lei per prima conosce sulla sua pelle, spostando lo sguardo sulla trama minuta della vita quotidiana, sugli attriti familiari, sulle responsabilità affettive e sulla fatica di tenere insieme appartenenza e sopravvivenza. In *La pazienza della pietra* anche la guerra, elemento fondativo di molta narrativa nazionale, viene messa in tensione e tenuta sullo sfondo: sempre presente, continuamente nominabile, ma mai spettacolarizzata. In primo piano non resta l'evento bellico, ma il lavoro interiore dei soggetti, anche quelli maschili. Dopotutto, come testimonia la stessa Shilo, l'architettura del romanzo scaturisce da un'urgenza interiore maturata sul confine:

Allora compresi la doppia pressione di chi vive in un luogo come il nostro: quella esterna, che ti spinge a chiuderti in rifugio, e quella interna, che pretende che tu resti aperto al mondo e alle emozioni. Queste forze operano sui personaggi, e ciascuno deve decidere quale far prevalere nella propria vita (Shilo, 2008).

5. Il silenzio come contronarrazione in Simona

Nel tentativo di decostruire modelli narrativi a trazione maschile e nazionale, Sara Shilo edifica un'architettura in cui le dimensioni intime della quotidianità, oppresse dalla precarietà economica e dalla minaccia bellica, sono come luoghi di una resistenza simbolica inaspettata. Simona, madre di una famiglia improvvisamente lacerata da una tragedia del tutto inaspettata e casuale, è la lente interpretativa attraverso cui emerge ciò che la *grande storia* tende sistematicamente a obliterare: il lavoro invisibile di mediazione, la tenuta faticosa dei legami, la gestione del trauma nel microcontesto domestico. La sua voce rappresenta quella delle innumerevoli *fate blu*⁷, per riprendere

una feconda suggestione di Ferrante (2011-2014): quelle soggettività femminili le cui aspettative vengono capovolte dal grande corso degli eventi, rimanendo in un silenzio che è, paradossalmente, rumorosissimo. Una condizione che configura una forma, anche involontaria o inconsapevole, di violenza epistemica (Spivak, 1988) che attraversa genere, classe ed etnia, rendendo alcune voci sistematicamente inascoltate. Il valore pedagogico di questa figura risiede nella sua capacità di attivare un processo di coscientizzazione (Freire, 1996/2004) che passa per la denaturalizzazione del sacrificio femminile, trasformando la sottomissione in conoscenza critica. La voce di Simona, infatti, affonda a scavare solchi profondi nel mito della maternità come abnegazione muta, rivelando il conflitto che abita l'esperienza attraverso formulazioni lucide e disturbanti:

solo una cosa c'è da capire: che sei venuta al mondo solo per mettere al mondo da dentro di te le persone che staranno al mondo quando tu non ci sarai più. Che sei venuta al mondo per soffrire e stare zitta. Così diventi una mamma. Impari a serrare la bocca, a tenere tutti i tuoi dolori dentro e a non gridare (Shilo, 2008, p. 27).

In questa «bocca serrata» si condensa l'ingiustizia testimoniale (Fricker, 2007) che colpisce chi viene strutturalmente privato della credibilità narrativa. Simona incarna la soggettività *mizrahi* posta al centro di un reticolo di vincoli dove genere, classe ed etnia si intersecano producendo forme specifiche di subordinazione (Crenshaw, 1989) e dove la fedeltà alla tradizione e il desiderio di fuga coesistono senza sciogliersi, in un contesto dove la lingua araba che attraversa il suo pensiero resta traccia identitaria ambivalente, né pienamente integrata né completamente espulsa. Il silenzio imposto a Simona è parola compressa, e proprio nel nominarla – «impari a serrare la bocca» – ne inaugura simbolicamente la fine. La materialità della vita di Simona rende visibile il lavoro domestico come struttura economica e affettiva che sostiene l'intera società pur restando invisibile (Federici, 2004; Tronto, 1993): con la sua giornata che inizia alle quattro del mattino, Simona è la responsabile di ogni aspetto di cura, pulizia, preparazione del cibo, gestione emotiva dei figli, mediazione dei conflitti familiari, un lavoro, questo, che si intreccia alla precarietà economica determinata dalla morte improvvisa del marito Massud, il cui decesso ha fatto precipitare la famiglia dalla agiatezza alla povertà. L'etica della cura (Mortari, 2017; Noddings, 1984), riletta da questa prospettiva, diventa critica alle asimmetrie strutturali che relegano le donne in posizioni di servizio perpetuo perché interiorizzato: Simona, infatti, fatica materialmente e accarezza spesso il pensiero della morte.

Il corpo diventa archivio del trauma, della fatica e della compressione esistenziale, in un registro plastico e mutevole con cui la scrittura di Shilo scivola nell'ironia e nel disincanto, nel mettere in discussione i miti legati alla costruzione sociale del femminile⁸, conferendo a Simona una lucidità che è una forma inconsapevole di resistenza cognitiva, un sarcasmo tagliente e resistente. Parlando della deflorazione, per esempio, Simona la paragona all'onore dei consiglieri che inaugurano opere pubbliche: uomini che preparano «il nastro rosso da tagliare» (Shilo, 2008, p. 27) per celebrare un'autorità che, nella realtà incarnata della sua storia, è come presenza estranea e performativa (Shilo, 2008). Ecco che in questa ironia prende vita la coscientizzazione: nel momento in cui Simona articola la propria sudditanza con tale precisione analitica, dimostra di possedere un'*agency* cognitiva che, pur restando sospesa nella dimensione del pensiero, costituisce già un atto di libertà interiore.

Il racconto di Simona opera qui come dispositivo di cura e di soggettivazione (Mortari, 2017): nel nominare la propria condizione, apre un varco per chi legge, sollecitando quel decentramento cognitivo necessario per riconoscere l'asimmetria del potere simbolico e per attivare posture di cittadinanza sensibili alla vulnerabilità (Nussbaum, 2010). In prospettiva di *narrative learning*, l'incontro con Simona favorisce quel riposizionamento interpretativo che mantiene vivo l'attrito tra identificazione e distanza (Fialho, 2024), perché la sua voce costruisce una contronarrazione interculturale e intergenerazionale che, portando nello spazio pubblico ciò che nasce nelle soglie domestiche, agisce come pratica di giustizia epistemica, restituendo dignità e visibilità a un sapere situato, inscritto nei corpi e nelle biografie, capace di illuminare il modo in cui le strutture sociali attraversano la vita delle persone. Attraverso Simona, la narrazione agisce come laboratorio di risignificazione in cui la parola, pur nel vincolo del silenzio imposto, apre un varco cognitivo e morale che rende finalmente leggibili le asimmetrie quotidiane, preparando il terreno per il riscatto narrativo che sarà pienamente agito dalla figlia Etti.

6. Sguardi obliqui: la vulnerabilità maschile dalla penna femminile

La scelta di una struttura polifonica in cui le voci dei figli maschi, Itzik, Dudi e Kobi, occupano uno spazio narrativo significativo costituisce l'esercizio di uno sguardo capace di decostruire dall'interno l'integrità del maschile egemone (Connell, 2005). Attraverso la sensibilità di Shilo, infatti, il maschile smette di essere soggetto di una retorica di forza per farsi vulnerabile, esposto e strutturalmente interdipendente, rivelando quelle zone d'ombra che la narrazione tradizionale tende a espellere. In queste pagine, la pluralità di queste voci edifica uno spazio dialogico (Bakhtin, 1981) in cui nessuna prospettiva domina, costringendo il lettore a negoziare continuamente tra simbolo e referente. La relazione tra Itzik e Dudi, per esempio, segnata dalla malformazione fisica e dalla fragilità cognitiva del primo, diviene scena esemplare di interdipendenza che interroga corpo, vulnerabilità e riconoscimento, in cui la narrazione, rifiutando categorie cliniche, lascia emergere la condizione di Itzik nei gesti quotidiani⁹, nei silenzi, negli scarti minimi che lo collocano tra inclusione ed esclusione, anche attraverso lo sguardo di Dudi. La loro quotidianità è fatta di sogni, complicità, prove di coraggio, fantasie come l'idea di tenere in casa un falco e addestrarlo. Shilo sottrae la disabilità a una lettura medicalizzante, collocandola nella trama della quotidianità dove diventa uno dei luoghi attraverso cui si manifestano marginalità e fatica del vivere. Questa assenza dichiarativa assume una valenza pedagogica precisa: costringe chi legge a sostare nell'esperienza, attivando un decentramento cognitivo vissuto dall'interno (Keen, 2007). La vulnerabilità di Itzik e la protezione fraterna di Dudi mostrano come l'identità si formi dentro relazioni costitutivamente dipendenti, dove desiderio di autonomia e richiesta di protezione convivono senza risolversi (Kittay, 1999; Tronto, 1993). La voce di Itzik obbliga il lettore a sostare nella fragilità fino a trasformarla in consapevolezza etica (Fialho, 2024; Nussbaum, 2010), mentre Dudi incarna una cura maschile che decostruisce l'autonomia come valore assoluto, e scardina la cura dal solo alveo femminile.

In contrasto, il primogenito Kobi introduce un maschile incompiuto, sovvertendo il valore dell'autonomia per mostrarlo nella sua facciata di responsabilità precoce. Investito di un inedito ruolo paterno a tredici anni, appena celebrato il *Bar Mitzvah*, vive come violenza quelle aspettative che trasformano la cura in obbligo strutturale. La narrazione lo porta fuori dalle mure domestiche, adolescente, verso la fabbrica. Occupa

il posto *maledetto* dove giorni prima una giovane operaia è morta: capelli impigliati nel macchinario, trascinata dentro, uccisa sotto il rumore che copriva ogni urlo. In questo scorcio, il corpo femminile appare sacrificabile (Butler, 2004), rendendo visibili le asimmetrie che legano genere, classe e vulnerabilità. Attraverso Kobi, la penna di Shilo mostra un maschile privo della capacità di scelta, scardinando le retoriche performative della virilità e invitando a interrogare le aspettative che costruiscono la forza come destino ineluttabile. Il suo punto di vista apre la comprensione della complessità interculturale del mondo *mizrahi* fuori dalla soglia di casa, in un rapporto non pacificato con l'alterità araba. La sua vita in fabbrica è attraversata da una fiducia che nasce dalla relazione quotidiana e dalla cooperazione situata con i lavoratori arabi a cui Kobi affida ruoli di responsabilità, arrivando a consegnare loro i risparmi accumulati mese dopo mese con l'obiettivo di acquistare una casa per garantire alla madre una vita più serena. L'incontro interculturale si costruisce attraverso pratiche di prossimità, non per astrazione normativa (Abdallah-Preteille, 2006), mostrando come la fiducia si edifichi nella condivisione del lavoro e nella reciprocità concreta. Ma quando Kobi entra nel villaggio arabo, la sicurezza si incrina e la lingua nota diventa improvvisamente opaca, rivelando un'interculturalità critica e fragile in cui appartenenza ed estraneità coesistono senza risolversi (Ricœur, 1992). L'arabo che Kobi conosce dalla famiglia non coincide con l'arabo del villaggio e questa distanza linguistica diventa segno di una frattura più profonda: scopre di non appartenere pienamente a quel mondo, pur percependolo come intimamente vicino. L'incontro con l'altro si trasforma così in esperienza di spaesamento, dove le aspettative di comunicazione e comprensione si infrangono contro la realtà di una pluralità culturale non riducibile a un'unica identità.

7. La contronarrazione della verità: Etti e la memoria come ri-significazione

All'interno della polifonia del romanzo, la voce di Etti rappresenta il punto di soglia in cui la vulnerabilità cessa di essere una condizione subita per farsi finalmente pensabile, nominabile e condivisibile. La scomparsa del padre Massud, il *re dei falafel*, ha determinato una trasformazione radicale¹⁰: l'intera famiglia è precipitata da una condizione di agiatezza a una povertà faticosa che condiziona la vita di tutti. Se Simona apre il testo consumata dalla fatica e sfiorata dal desiderio di annullamento sotto il sorvolo dei missili, Etti chiude il cerchio narrativo trasformando quella medesima condizione di pericolo in un'occasione di riappropriazione del senso. Mentre la madre incarna una resilienza fiera, ma muta, confinata nel perimetro dell'abnegazione, la figlia assume il compito di tradurre quel vissuto in parola e storia, scontrandosi con le chiusure di una cultura che nel silenzio ha trovato il suo unico dispositivo di difesa. Il suo movimento interiore segue una traiettoria trasformativa che trova nel rifugio – spazio liminale di sospensione e angoscia (Turner, 1969) – l'officina in cui la memoria torna a farsi abitabile. Trascinata in un bunker insieme ad altri, Etti è colta da una sorta di amnesia indotta dal terrore. I corpi ammassati, costretti a stare fermi per proteggersi, richiamano nella sua percezione le immagini dei lager: un cortocircuito che lega la violenza presente alla memoria storica della Shoah, assunta come categoria interpretativa del reale attraverso cui la perdita e il recupero della memoria diventano soglia narrativa e gesto cognitivo insieme. Il trauma interrompe l'accesso alla memoria personale, ma è proprio sedendosi contro il muro freddo del bunker che Etti permette al pensiero di riemergere, riallacciando i fili della morte del padre, della minaccia esterna e dei legami familiari dispersi:

Solo allora, dopo essermi seduta e aver appoggiato la schiena al muro freddo, dopo aver chiuso gli occhi per fare in modo che nessuno mi rivolgesse la parola, solo allora mi sono ricordata di tutto quanto: della morte di papà, che domani sono sei anni, e della sua askarà¹¹, che forse verrà annullata per via dei katuscia, mi sono ricordata di Dudi e Itzik e del loro falchetto, della mamma, di Kobi, e di Oshri e Haim che erano spariti e non sapevo dove (Shilo, 2008, p. 185).

Il recupero del ricordo è un esercizio di ricostruzione del significato nel lutto (Neimeyer, 2001; 2016), grazie al quale il soggetto rinegozia il proprio rapporto con l'assenza e con la responsabilità verso chi resta. Per chi legge, questo passaggio assume una rilevanza formativa perché invita a seguire dall'interno l'esperienza di una memoria capace di orientare il personaggio fino a rendere dicibile il trauma, in continuità con l'idea della memoria come pratica interpretativa e relazionale (Ricoeur, 2000; Bruner, 1991). Da questa riemersione nasce la lucidità necessaria per guardare alla *bugia* familiare, quel dispositivo di sopravvivenza che ha garantito la coesione, ma che ha anche gelato ogni possibile evoluzione. Come osserva Etti:

la bugia della nostra famiglia che ormai era diventata, anche lei, una nostra parente, nata dopo Haim e Oshi, e che aveva cambiato la vita di tutti noi [...] L'ho osservata, dentro al rifugio, ho guardato la nostra bugia. Non è mica una bugia che qualcuno si è inventata, quella è nata da sola di sua spontanea volontà. (Shilo, 2008, pp. 185-187)

La menzogna protegge e regge l'urto del trauma, ma impedisce la trasformazione dell'io, inchiodando la vita a una finzione congelante. I segreti familiari, quando si configurano come vincoli relazionali strutturali, mantengono la coesione del nucleo a prezzo della crescita individuale, cristallizzando ruoli e aspettative in una staticità che rende impossibile elaborare il lutto e costruire nuove narrazioni (Imber-Black, 1993). La bugia diventa *parente autonoma* proprio perché nessuno l'ha voluta, eppure tutti l'hanno alimentata: è nata dal bisogno collettivo di proteggere i gemelli, ma si è trasformata in gabbia che imprigiona l'intera famiglia in un presente immobile. L'affidabilità del racconto di Etti è costruzione situata, profondamente intrecciata al genere e al contesto materiale in cui la voce prende parola (Rimmon-Kenan, 1983; Lanser, 1992), e la verità che riemerge prende forma attraverso un lavoro di racconto che mette in gioco responsabilità e legami, costruendosi nel gesto stesso del raccontare e mostrando come l'affidabilità di una voce si misuri nella generazione di significati condivisibili.

Il suo *coming of age* si realizza come gesto di giustizia epistemica (Fricker, 2007): Etti sceglie di spezzare il ciclo della menzogna rivolgendosi ai gemelli, primi destinatari della bugia, assumendosi il compito di restituire loro una verità sostenibile anche a costo di rompere con la madre. La parola diventa finalmente spazio di attraversamento del trauma e strumento di mediazione emotiva e cognitiva, operando come pratica di cura in cui raccontare guarisce chi narra e chi ascolta trasformando l'esperienza in conoscenza condivisa (Frank, 1995). La sua voce costruisce una contronarrazione intergenerazionale che attiva processi di comprensione profonda, favorendo il decentramento e sostenendo posture etiche orientate alla cittadinanza sensibile alla vulnerabilità (Fialho, 2024; Nussbaum, 2010). Etti incarna quel femminile capace di tenere insieme memoria e responsabilità, trasformando la narrazione in atto di libertà che fonda nuove possibilità di convivenza simbolica. Il passaggio dalla parola

compressa della madre alla parola liberante della figlia costituisce l'arco pedagogico dell'intero romanzo, in cui l'*agency* narrativa si realizza quale capacità di dare forma alla propria storia e di rivendicare il diritto a narrare e a essere ascoltati (Fivush, 2008).

Conclusioni

Simona sdraiata nel campo di calcio, Etti seduta nel rifugio: tra questi due corpi esposti al pericolo, tra queste due scelte, il desiderio di finire e la decisione di parlare, si dispiega l'arco pedagogico de *La pazienza della pietra*. La madre incarna una parola compressa, lucida nella sua denuncia, ma inchiodata al silenzio imposto; la figlia trasforma quella stessa compressione in narrazione liberatrice, spezzando il ciclo della menzogna protettiva per restituire alla famiglia una verità finalmente sostenibile. Questo passaggio intergenerazionale attraverso la vulnerabilità che si realizza in *agency* narrativa costituisce il fulcro formativo dell'opera, mostrando come le voci femminili siano capaci, con timbri diversi, di rendere visibili le asimmetrie che attraversano genere, classe ed etnia, portando nello spazio pubblico ciò che nasce nelle soglie domestiche e nei corpi attraversati da appartenenze plurali.

La coralità del romanzo edifica uno spazio pedagogico in cui la polifonia delle voci configura una conoscenza situata e affettivamente densa, capace di rendere intelleggibili forme sotterranee di esperienza. La lingua stratificata da espressioni arabe e forme ibride che attraversa il testo diventa memoria e traccia identitaria, tensione irrisolta tra familiarità e distanza che rende l'esperienza della lettura un laboratorio di pedagogia interculturale: l'instabilità delle appartenenze e la natura relazionale dell'identità diventano percettibili attraverso un coinvolgimento che è, al contempo, cognitivo, affettivo e incarnato, attraverso cui l'esperienza femminile emerge come sapere situato che illumina il modo in cui le strutture sociali attraversano le biografie, costruendo forme sottili di vulnerabilità, ma anche inedite possibilità di cura. Se Simona rende visibile la fatica di una sopravvivenza sostenuta attraverso una finzione protettiva, Etti si offre come passaggio pedagogico decisivo: trasforma la bugia in parola capace di proteggere e, insieme, di aprire alla verità, mettendo in scena una responsabilità che incrocia l'etica della relazione con la giustizia epistemica e dimostrando come le storie possano rigenerare appartenenze e fondare nuove possibilità di convivenza simbolica.

Resta da chiedersi: come sostenere, nei contesti formativi, quella metamorfosi del lettore che permette di abitare l'opacità altrui senza ridurla a schema? Quando la lettura letteraria viene assunta come pratica dialogica capace di trasformare l'esperienza in conoscenza condivisa (Fialho, 2024), le voci oltre la soglia smettono di essere solo testimonianza e diventano laboratorio: luoghi in cui si impara a prendere la parola per imparare, finalmente, a sognare e ad agire nel mondo (Freire, 1996; Nussbaum, 2010). *La pazienza della pietra* mostra che la letteratura è esercizio di libertà quando restituisce ai margini la possibilità di risignificare l'esperienza, aprendo varchi dove prima c'era solo silenzio.

Note

¹ Il romanzo fu pubblicato nel 2005 con il titolo originale ebraico *Shum gamadim lo yavou* (שום גמדים לא יבואו, letteralmente *Nessun nano verrà*), evocando un immaginario infantile caro all'autrice, operatrice nel campo del teatro per ragazzi. La traduzione inglese *The Falafel King is Dead* (2011) ri-centra il titolo

sulla figura paterna, mentre l'edizione italiana, *La pazienza della pietra* (2008) opta per una cifra lirica che restituisce centralità alla voce femminile.

² Comunità ebraiche originarie del Medio Oriente e del Nord Africa, in particolare dei Paesi arabi e islamici. Dal punto di vista storico, le comunità *mizrahi* affondano le proprie radici in contesti anteriori all'islam o sviluppatasi in parallelo alla sua espansione, vivendo poi per secoli all'interno di società conquistate dai musulmani in una condizione di subordinazione giuridica ma anche di intensa interazione culturale. Per un approfondimento si rimanda al testo di *Gli ebrei nel mondo arabo* (Bensoussan, 2018).

³ L'*Aliyah Bet* (in ebraico עלייה ב', *Aliyah B*) fu la migrazione clandestina di popolazioni ebraiche verso la Palestina sotto Mandato Britannico tra il 1934 e il 1948, ostacolata dalle restrizioni del White Paper del 1939. Il termine è abbreviazione di *Aliyah Bilty Legalit* (עלייה בלתי-לגאלית, immigrazione non legale), dove *bet* (ב'), seconda lettera dell'alfabeto ebraico, rappresenta l'iniziale di *bilty* (non). Sebbene la lettera *bet* possa evocare superficialmente l'idea di una *seconda* migrazione, il termine designa in realtà un'immigrazione *altra* rispetto all'*Aliyah Aleph* (עלייה א', *Aliyah A* — *aleph* essendo la prima lettera dell'alfabeto), che indicava l'immigrazione ufficiale permessa in quote limitate dalle autorità britanniche. L'*Aliyah Bet* si configurava così come ritorno ostacolato, ascensione contro il divieto, atto di resistenza insieme politica e spirituale (Ofer, 1984; Partek, 2012).

⁴ Tra il 1948 e il 1967 circa 900.000 ebrei originari dei Paesi maghrebini e mediorientali furono costretti ad abbandonare territori in cui le loro radici affondavano da oltre duemila anni, in seguito a persecuzioni, pogrom ed espulsioni forzate intensificatesi dopo la nascita dello Stato di Israele e lo scoppio della prima guerra arabo-israeliana (Bensoussan, 2018; Fatucci e Jona Falco, 2025).

⁵ La Shoah aveva comportato lo sterminio di due terzi della popolazione ebraica mondiale e la distruzione completa delle comunità ebraiche dell'Europa orientale, consolidando la centralità askenazita come risposta simbolica e identitaria a tale catastrofe.

⁶ L'autenticità della voce di Shilo affonda le radici in una lunga esperienza professionale maturata in ambiti educativi e di relazione d'aiuto, come educatrice di nido e assistente sociale. Questo *sapere della prossimità* le consente di osservare la marginalità non come un dato statistico, ma come una trama di vulnerabilità e dignità appresa originariamente nel contesto familiare. Per un approfondimento si rimanda a Round, 2011.

⁷ Il riferimento alle *fate blu* proviene dalla tetralogia *L'amica geniale* di Elena Ferrante (2011-2014). Lila, bambina del rione napoletano, scrive da autodidatta un libretto intitolato *Le fate blu*, che consegna alla maestra sperando in un riconoscimento. La maestra, sapendo che i genitori di Lila non le permetteranno di continuare a studiare, non lo legge nemmeno e suggerisce a Lenù di distaccarsi da Lila, liquidandola come destinata alla mediocrità. *Le fate blu* divengono così metafora delle potenzialità inesprese, delle voci femminili inascoltate non per mancanza di capacità ma per costrizione strutturale, del *genio* che si perde nella smarginatura perché negato, non riconosciuto, cancellato prima ancora di potersi manifestare. È questo il senso in cui Simona incarna una *fata blu*: possiede lucidità, ironia critica e consapevolezza, ma il suo pensiero resta compresso dentro vincoli che ne impediscono l'espressione e il riconoscimento pubblico.

⁸ La scrittura di Shilo assume toni ironici e disincantati nel mettere in discussione i miti legati alla sessualità e alla costruzione sociale del femminile. Simona riflette: «Si pensa che quando un uomo entra dentro di te sei chissà che, che quando là sotto sei aperta allora sei diventata una donna. Ma no! Non è niente, dove lo hanno fatto entrare? Solo per il loro onore lo hanno introdotto in una stanzetta all'entrata e gli hanno preparato il nastro rosso da tagliare, proprio come piace fare ai nostri consiglieri ogni volta che ci costruiscono qualcosa di nuovo» (Shilo, 2008, p. 27). Questa decostruzione del rito della deflorazione, equiparato a una cerimonia pubblica vuota di significato personale ma carica di potere simbolico maschile, mostra la capacità della voce femminile di denaturalizzare le narrazioni egemoniche sulla sessualità, rivelando la violenza simbolica inscritta nei rituali di passaggio che dovrebbero sancire l'ingresso della donna nella vita adulta.

⁹ La quotidianità di Itzik e Dudi è intessuta di sogni preadolescenziali e prove di coraggio, come l'immagine carica di fascino del falco che i due fratelli desiderano addestrare. Questo *falchetto*, che ricomparirà nei ricordi di Etti nel rifugio, diventa il simbolo di una libertà possibile che deve però fare i conti con una malformazione fisica e una fragilità cognitiva mai medicalizzate, ma vissute come un'alterità interna che chiede riconoscimento.

¹⁰ Il fallimento economico dell'attività di famiglia dopo la morte di Massud rappresenta un caso esemplare di cecità epistemica: i fratelli del padre ignorarono deliberatamente il suo *sapere pratico* e

relazionale – la capacità di comprendere e rispondere alle esigenze umane dei clienti – determinando la fine di un’impresa che si reggeva sulla qualità dei legami prima che sul profitto.

¹¹ L’*askarà* (אזכרה) è la cerimonia commemorativa ebraica che si tiene nell’anniversario della morte di una persona cara, momento in cui la famiglia si riunisce per ricordare il defunto attraverso preghiere, letture e condivisione di memorie. Nel contesto *mizrahi*, questa pratica assume una particolare valenza comunitaria e intergenerazionale, diventando occasione di trasmissione della memoria familiare e di rinnovamento dei legami affettivi.

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille M. (2006), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- Bakhtin M.M. (1981), *The dialogic imagination. Four essays*, Austin, University of Texas Press.
- Bensoussan G. (2018), *Gli ebrei nel mondo arabo*, Firenze, Giuntina.
- Bhabha H.K. (1994), *The location of culture*, London-New York, Routledge.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Bruner J. (1991), The narrative construction of reality. In «Critical Inquiry», Vol. 18, n. 1, pp. 1-21.
- Butler J. (2004), *Precarious life. The powers of mourning and violence*, London-New York, Verso.
- Calabrese S. e Conti V. (2024), *L'educazione sentimentale: empatia e neuronarratologia*. In «Comparatismi», Vol. 9, pp. 342-369.
- Cavarero A. (1997), *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Milano, Feltrinelli.
- Connell R. (2005), *Masculinities*, 2^a, Cambridge, Polity.
- Crenshaw K. (1989), *Demarginalizing the intersection of race and sex. A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. In «University of Chicago Legal Forum», n. 1, pp. 139-167.
- Duckworth E. (2006), *The Having of Wonderful Ideas and Other Essays on Teaching and Learning*, New York, Teachers College Press.
- Fatucci S. e Jona Falco D. (a cura di) (2025), *Italiani... ma non troppo. Il caso degli ebrei di Libia*, Acireale, Bonanno.
- Federici S. (2004), *Caliban and the witch. Women, the body and primitive accumulation*, New York, Autonomedia.
- Ferrante E. (2011-2014), *L'amica geniale* (tetralogia), Roma, Edizioni e/o.
- Fellman J. (1973), *Concerning the 'Revival' of the Hebrew Language*. In «Anthropological Linguistics», Vol. 15, n. 5, pp. 250-57.
- Fialho O. (2019), *What is literature for? The role of transformative reading*. In «Cogent Arts & Humanities», Vol. 6, n. 1, pp. 1-15.
- Fialho O. (2024), *Transformative reading*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Fivush R. (2008), *Remembering and reminiscing. How individual lives are constructed in family narratives*. In «Memory Studies», Vol. 1, n. 1, pp. 49-58.
- Frank A.W. (1995), *The wounded storyteller. Body, illness, and ethics*, Chicago, University of Chicago Press.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA.
- Freire P. (2021), *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.
- Fricke M. (2007), *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*, Oxford, Oxford University Press.
- Harris R.S. (2015), *Israeli literature in the 21st century. The transcultural generation: An introduction*. In «Shofar», Vol. 33, n. 4, pp. 1-14.
- Greene M. (1995/2000), *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, Hoboken (NJ), Jossey-Bass.

- hooks b. (1994), *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*, New York-London, Routledge.
- Imber-Black E. (1993), *Secrets in families and family therapy*, New York, W.W. Norton.
- Immordino-Yang M.H. (2011), *Implications of affective and social neuroscience for educational theory*. In «Educational Philosophy and Theory», Vol. 43, n. 1, pp. 98-103.
- Immordino-Yang M.H. (2015), *Emotions, learning, and the brain. Exploring the educational implications of affective neuroscience*, New York-London, W.W. Norton.
- Immordino-Yang M.H. e Gotlieb R. (2017), *Embodied brains, social minds, cultural meaning. Integrating neuroscientific and educational research on social-affective development*. In «American Educational Research Journal», Vol. 54, n. 1, suppl., pp. 344S-367S.
- Informazione Corretta, *Intervista a Sarah Shilo*,
<https://www.informazionecorretta.com/main.php?mediaId=6esez=80eid=24478>
- Kahana-Carmon A., Ancona D.P. e Sciloni G. (1991), *Il canto dei pipistrelli in volo (scrittrici d'Israele)*. In «La Rassegna Mensile di Israel», Vol. 57, n. 1-2, pp. 141-152.
- Keen S. (2007), *Empathy and the novel*, Oxford, Oxford University Press.
- Kittay E.F. (1999), *Love's labor. Essays on women, equality, and dependency*, New York, Routledge.
- Lanser S. (1992), *Fictions of authority. Women writers and narrative voice*, Ithaca-London, Cornell University Press.
- Lerner G. (1986), *The creation of patriarchy*, New York, Oxford University Press.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2017), *Aver cura della vita della mente. Educazione come pratica filosofica*, Roma, Carocci.
- Neimeyer R.A. (2001), *Meaning reconstruction and the experience of loss*, Washington (DC), American Psychological Association.
- Neimeyer R.A. (2016), *Meaning reconstruction in the wake of loss. Evolution of a research program*. In «Behaviour Change», Vol. 33, n. 2, pp. 65-79.
- Noddings N. (1984), *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, University of California Press.
- Nussbaum M.C. (1997), *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Nussbaum M.C. (2010), *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, Princeton, Princeton University Press.
- Ofer D. (1984), *The rescue of European Jewry and illegal immigration to Palestine in 1940. Prospects and reality: Berthold Storfer and the Mossad*. In «Modern Judaism», Vol. 4, n. 2, pp. 159-181.
- Partek A. (2012), *Jews on route to Palestine 1934-1944. Sketches from the history of Aliyah Bet – clandestine Jewish immigration*, Krakow, Jagiellonian University Press.
- Ricœur P. (1992), *Oneself as another*, Chicago, University of Chicago Press.
- Ricœur P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- Rimmon-Kenan S. (1983), *Narrative fiction. Contemporary poetics*, London-New York, Methuen.
- Rosenblatt L.M. (1994), *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Round S. (2011), *Interview Sara Shilo*. In <https://www.thejc.com/life/interview-sara-shilo-f8614w6l> (consultato il 20/11/2025).
- Rowbotham S. (1973), *Hidden from history. 300 years of women's oppression and the fight against it*, London, Pluto Press.
- Schaeffer J.-M. (2014), *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?*, Torino, Loescher.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori.

- Shilo S. (2008), *La pazienza della pietra*, Firenze, Giuntina.
- Spivak G.C. (1988), *Can the subaltern speak?* In C. Nelson e L. Grossberg (a cura di), *Marxism and the interpretation of culture*, Urbana-Chicago, University of Illinois Press, pp. 271-313.
- Tronto J. (1993), *Moral boundaries. A political argument for an ethic of care*, New York, Routledge.
- Turner V. (1969), *The ritual process. Structure and anti-structure*, Chicago, Aldine Publishing.

Short bio

Silvia Guetta

Professoressa Ordinaria presso l'Università di Firenze, insegna Educazione alla pace, Pedagogia Generale per la formazione docente, Pedagogia interculturale e Pluralismo religioso. Membro della Delegazione Italiana IHRA e direttrice del Corso di Perfezionamento in Didattica della Shoah, è membro della Cattedra UNESCO in Sviluppo Umano e Cultura della Pace e coopera a progetti europei su intercultura e memoria, orientando l'indagine pedagogica verso la costruzione di comunità di dialogo e cittadinanza attiva.

Full Professor at the University of Florence, she teaches Peace Education, General Pedagogy for Teacher Education, Intercultural and Religious Pluralism. A member of the Italian Delegation to the IHRA and Director of the Course on Holocaust Education, she is a member of the UNESCO Chair in Human Development and Culture of Peace. She cooperates in European research projects on interculture and memory, promoting dialogue and active citizenship.

Greta Martini

Dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia presso l'Università di Firenze, la sua ricerca indaga il ruolo delle narrazioni come dispositivi formativi per la costruzione dell'agency, della consapevolezza interculturale e delle competenze interiori, con particolare attenzione al benessere e alla qualità relazionale all'interno del percorso formativo superiore. Collabora a progetti nazionali e internazionali inerenti a peace education, intercultura e didattica narrativa.

PhD Student in Educational Sciences and Psychology at the University of Florence. Her research explores narrative practices as formative devices for agency development, intercultural awareness, and inner skills, with a specific focus on relational quality and wellbeing in secondary school settings. She collaborates in national and international projects in the fields of peace education, intercultural education, and narrative-based pedagogies.