



Takoua Ben Mohamed's graphic novels for a decolonial pedagogical commitment in an intercultural and intersectional perspective

Le *graphic novel* di Takoua Ben Mohamed per un impegno pedagogico decoloniale in prospettiva interculturale e intersezionale

Zoran Lapov

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia;
Università degli Studi di Firenze (Italy); zoran.lapov@unifi.it
<https://orcid.org/0000-0002-2423-9484>

Antonio Raimondo Di Grigoli

Università degli Studi di Siena (Italy); antonio.digrigoli@unisi.it
<https://orcid.org/0000-0002-1293-2281>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper offers a pedagogical reflection on the use of Takoua Ben Mohamed's graphic novels as teaching material to decolonise school curricula in an intercultural and intersectional perspective. The critical pedagogical analysis that follows, which examines some of her comics, shows how graphic novels can be used didactically so as to activate critical-reflective attitudes and transformative practices in and among young learners.

Il contributo offre una riflessione pedagogica sull'uso delle *graphic novel* di Takoua Ben Mohamed come strumento didattico ai fini di decolonizzare i curricoli scolastici in chiave interculturale e intersezionale. L'analisi critico-pedagogica che prende in esame alcuni suoi fumetti mostra come i romanzi grafici possano essere impiegati didatticamente per attivare nei giovani discenti atteggiamenti critico-riflessivi e pratiche trasformative.

KEYWORDS

Graphic novel, Decoloniality, Intercultural perspective, Intersectionality, School curricula, Takoua Ben Mohamed

Graphic novel, Decolonialità, Prospettiva interculturale, Intersezionalità, Curricoli scolastici, Takoua Ben Mohamed

Citation: Lapov, Z. & Di Grigoli, A.R. (2026). Takoua Ben Mohamed's graphic novels for a decolonial pedagogical commitment in an intercultural and intersectional perspective. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8-17. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_02

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Authorship: Il presente contributo è frutto di un lavoro di studio e ricerca congiunto. Section 1 (Z. Lapov), Section 2 (A. R. Di Grigoli), Section 3 (Z. Lapov), Sections 4-5 (A. R. Di Grigoli), Sections 6-7 (Z. Lapov), Section 8 (A. R. Di Grigoli).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_02

Submitted: October 3, 2025 • Accepted: January 26, 2026 • Published on-line: January 31, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: Decolonizzare oggi

Parlare di decolonizzazione *oggi* potrebbe apparire un'impresa ormai "alle spalle" della storia e della storiografia: ci siamo sbarazzati de "il fardello dell'Uomo Bianco", per dirla con Kipling (1899), al fine di abbracciare progressivamente *nuovi* valori e principi, *nuove* forme di fare economia, di fare politica, di fare pedagogia. Quanto al perimetro di quest'ultima, la questione potrebbe dirsi ancor meno pertinente: i programmi abbondano di testi che illustrano i/le discenti alle svariate dimensioni e implicazioni dei processi di decolonizzazione, ragion per cui i rispettivi contenuti saranno ripuliti da elementi coloniali, siano essi di natura palpabile o prettamente simbolica.

E perché, allora, interessarsi a una prospettiva decoloniale e perché volerla riprendere abbinandovi altre due – quella interculturale e quella intersezionale?

La questione non si esaurisce con la volontà di rivedere un certo argomento, quale ad esempio i curricula scolastici. Oltre alle connotazioni socioeconomiche e geopolitiche del verbo "decolonizzare", la proposta è quella di affrontare certe convinzioni saldamente ancorate e apparentemente irrimovibili per arrivare ad ampliare la capienza di corrispondenti convenzioni sociali, i cui caratteri tanto dominanti, quanto assunti come eterni, rischiano di attutire, persino ostruire la facoltà di ragionare.

Facile avvertire oggi una certa critica al sistema-mondo che sgorga da un generale disincanto, talora rabbia e comunque malcontento, le cui radici sono contestualizzabili in vicende antropiche di natura storica, politica, geopolitica, economica, tecnologica e altre, ma anche sociale, culturale ed epistemica – queste ultime per rimarcare che non è solo un primato politico-economico a dettare le propagazioni di una colonialità che non si è mai spezzata; ma, sono altresì sentimenti che sussistono, con forza crescente, anche in assenza delle dette implicazioni, legate a un lungo *oggi* che si configura come la conseguenza di processi socio-antropici, taluni passati, talaltri ancora in essere, che rendono inermi di fronte alle ingiustizie, alle violenze, alle devastazioni, alle modalità di (non)pensiero che non offrono risposte né al perché, né al dove si sta andando (Morin, 2007). In altri termini: malgrado l'impresa di decolonizzazione compiuta sul piano storico-territoriale, determinate pratiche politiche, economiche, culturali, nonché epistemiche, oltre a non essere state decolonizzate, né superate, si sono riprodotte sotto profili revitalizzati e adattati alle attuali tendenze di gestione della conoscenza e del potere (Quijano 1992, 2000; Mignolo 2000; Reiter 2018).

L'intento, quale fine ultimo (utopico), di chi avanza una riflessione critica ai modelli neo-coloniali, neo-liberali, neo-civilizzatori, è quello di rompere il principio della catena di colonialità che incombe sull'umanità, o meglio sulle umanità. In sintesi, decolonizzare qui significa affrancare il pensiero, emancipare la mente e quindi l'immaginario collettivo (Latouche, 2013): da qui la decisione di contribuire all'impegno pedagogico teso a decolonizzare – in chiave interculturale e intersezionale – narrazioni, metodi e pratiche riposte nei contenuti curricolari.

2. Impianto metodologico

Il presente saggio si fonda su un'analisi teorico-pedagogica di natura critico-interpretativa (Trincherò, 2004; Matias, 2021; Della Puppa & Walker, 2025) che prende in esame l'operato della *graphic novelist* Takoua Ben Mohamed mettendo a fuoco tre dei suoi lavori: *Sotto il velo* (2016), *La rivoluzione dei gelsomini* (2018) e *Il mio migliore amico è fascista* (2021). La selezione delle opere risponde a criteri di rilevanza pedagogica, diffusione nei contesti scolastici e coerenza tematica con le questioni decoloniali, interculturali e intersezionali: il *corpus* quindi ha valore esemplificativo e non pretende rappresentatività esaustiva dell'intera produzione dell'Autrice.

L'impianto metodologico adottato si snoda tra i metodi della ricerca intersezionale (Davis et al., 2015) e decoloniale (Thambinathan & Kinsella, 2021) in educazione con l'obiettivo di esplorare l'uso didattico delle *graphic novel* come materiali atti a contribuire alla decolonizzazione dei curricula scolastici. Oltre alla disamina della letteratura di riferimento, il contributo si avvale di strumenti concettuali e operativi propri della ricerca qualitativa – in particolare l'analisi tematica delle opere selezionate e un dispositivo dialogico sotto forma di intervista all'Autrice – utilizzati come cornice interpretativa a supporto della riflessione pedagogica. In questo quadro, l'intervista semi-strutturata consente al ricercatore di guidare la conversazione con domande predefinite, lasciando al contempo spazio a risposte aperte e approfondimenti spontanei (Mortari & Ghirotto, 2019). Questa tecnica è particolarmente efficace quando si lavora sull'identità, sull'auto-narrazione e sui temi sensibili, come quelli trattati nei fumetti, spesso autobiografici, di Ben Mohamed.

Nel febbraio del 2024, con Ben Mohamed è stata realizzata un'intervista della durata di un'ora e 15 minuti, composta da 10 domande. Prima di iniziare, all'Autrice è stato chiesto il consenso, da lei verbalmente accettato, alla registrazione e alla pubblicazione del suo nome e di alcune parti significative dell'intervista da integrare nell'analisi ivi proposta. Le domande sono state strutturate con l'obiettivo di rilevare, a partire dal vissuto dell'intervistata, quanto la sua identità di donna e attivista influenzasse il suo profilo professionale di *graphic novelist* con un focus su alcuni elementi che caratterizzano le sue opere, come le scelte tematiche e stilistiche (linguaggio, colori, espressione grafica, ecc.), e sulle ricadute pedagogico-decoloniali nell'utilizzare strumenti dell'educazione informale in contesti educativi istituzionali.

Nello sforzo di esplicitare il posizionamento autoriale e la dimensione pedagogica del lavoro di Ben Mohamed, i contenuti emersi dall'intervista sono stati messi in dialogo con l'analisi delle sue opere. Attraverso questo incrocio metodologico è stato possibile esplorare come testo e immagine co-producono significati, rendendo visibile l'intersezione di elementi estetici, simbolici e narrativi nella costruzione di identità, esperienze e memorie. Nell'insieme, l'approccio metodologico adottato in questo studio mostra come sia possibile coniugare rigore teorico, riflessione critica e orientamento pedagogico trasformativo per contribuire ai processi di decolonizzazione dei curri-

coli scolastici mediante pratiche di ricerca e rappresentazione che valorizzano esperienze tradizionalmente marginalizzate.

3. Decolonizzare in prospettiva interculturale e intersezionale

Immersa in un paradigma che assolutizza un solo pensiero, quello occidentale, come universale, poiché ritenuto atto ad assorbire elementi concepiti in altre tradizioni culturali, laddove valutati come assimilabili a tale modello, la stessa critica postcoloniale non è riuscita a emanciparsi dall'univocità di questo impianto epistemologico: cruciale e indispensabile nella misura del suo agire storico-culturale, il pensiero postcoloniale ha comunque avuto bisogno di interventi decolonizzanti per decostruire quei caratteri che lo riconducono, in buona parte, alla medesima impostazione metodologico-conoscitiva che siamo soliti definire come "occidentale", di stampo eurocentrico (Quijano, 2000). Occorre quindi scavalcare i limiti della pretesa di universalità attribuita a determinate "conquiste" epistemiche a partire dal mito di una razionalità universale, solitamente proporzionata a quella occidentale (*occidentalista!*) (Quijano, 1992; Mignolo, 2011), come unica, eterna, monologica, fatto che la rende dominante ed egemonica e la espone, in quanto tale, ai rischi di tradurre i propri postulati in atti autoreferenziali ed escludenti.

Dai detti interventi decoloniali non ci si aspetta un'altra unicità, né universalità, bensì "diversalità", ossia "pluriversalità" (Mignolo, 2000; 2011) di prospettive, linguaggi, saperi, onde evitare di ricadere nella trappola di rendere *una* delle proposte decoloniali la sola possibile, cioè universale: il traguardo è un progetto di trasformazione – il Pluriverso (Escobar 2018; Reiter 2018; Kothari et al., 2021).

Da un punto di vista interculturale, si tratta di costruire il proprio arsenale epistemico e metodologico attingendo a una varietà di approcci concettuali e operativi (Banks, 1995; Gay, 1995; Gundara, 2000; Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, 2020; Lapov, 2019; 2024), combinando visioni pedagogiche critiche (*interculturale come prospettiva critico-riflessiva*) e pratiche educative maggiormente autentiche (*esperienziali, situazionali, laboratoriali*), affinché il proprio sentire, pensare e agire pedagogico possa essere impiegato in maniera quanto più estesa e poliedrica, nonché in funzione dei processi formativi nutriti di curiosità, interazione, co-costruzione dei saperi, orientati a garantire risvolti di apertura e inclusione tangibili e quotidiani. L'accezione intersezionale suggerisce, invece, che un fenomeno, una situazione o una questione non può essere pensata come un fatto isolato, a sé stante, svincolato dal contesto, bensì in relazione e sovrapposizione con la molteplicità di fattori potenzialmente positivi o negativi, dai quali il fenomeno, la situazione o la questione osservata viene toccata (Crenshaw, 1989; Lugones, 2008; Davis et al., 2015) direttamente, indirettamente o solo allusivamente: le origini, le appartenenze, l'età, i tratti somatici, il genere, le condizioni di vita, specificità sociali ed economiche, diversità e affinità socioculturali, aspetti linguistici, rapporti di forza e potere, dinamiche politiche... tutti elementi necessari per poter comprendere al meglio il fatto esplorato,

sempre interconnesso con altri fatti ed elementi.

Filtrare i curricoli dal vaglio del pensiero decoloniale in prospettiva interculturale (Catarci, 2008; Gorski, 2008; Walsh, 2018; Burgio, 2022) e intersezionale (Crenshaw, 1989; Lugones, 2008; Borghi, 2020) significa adottare una serie di lenti che facciano da controparte alle proiezioni che vengono emanate dai libri di testo rispetto alle tematiche letterarie, storiche, geografiche, artistiche, economiche, politiche, o di altro genere – tutte raccontate da determinati punti di vista, spesso uno solo o poco più, senza concedere al ragionamento opportunità di estendere i propri orizzonti. E non è soltanto una questione di numeri: s'impone la qualità del narrato e con essa la necessità di un pensiero critico da associare alla lettura di eventi e accadimenti, di scoperte e conquiste, di momenti di svolta, di punti di forza e debolezza, tutti concetti che si prestano alla virgolettatura, poiché laddove in una realtà socioculturale e quindi interpretativa fissano determinati significati, in altre potrebbero implicare ben altri valori e simbologie.

Uno degli elementi cardine dal quale far decollare le menti è il curricolo scolastico: l'esposizione, in un'età cruciale della crescita personale, a fatti, avvenimenti, nozioni, affermazioni, concetti, tanto complessi quanto numerosi, implica una serie di indicazioni identitarie che si costruiscono lungo tutto il percorso di formazione. Vitali in tal senso risultano alcuni passaggi: spicca quello dalla scuola secondaria di primo grado al biennio della secondaria di secondo grado, quale periodo di transizione sia per quanto riguarda l'età (e non solo nel senso cronologico) degli attori sociali coinvolti, sia per quel che significa – in termini di scelte e aspirazioni verso il futuro – quel segmento del percorso formativo, iscritto peraltro in un dato contesto nazionale.

Si rileva la necessità di decostruire le conoscenze riposte in quell'apparato identificato oramai come "curricolo implicito" o "nascosto" (Jackson, 1968; Snyder, 1971): un disegno di nozioni in cui un/a cittadino/a dovrebbe riconoscersi senza divagazioni. Alla luce dei dubbi e delle perplessità che arriva a suscitare, questa pur sintetica illustrazione di quanto costituisce un curricolo implicito è stata messa in questione – nei propositi e nei traguardi – dalla pedagogia moderna (Freire, 1970; Illich, 1971; Giroux & Penna, 1979; hooks, 1994) e in particolare quella interculturale (Banks, 1995; Gay, 1995): lo scopo è quello di scomporre gli aspetti, positivi o negativi che siano, di un tale curricolo per poi ricomporre il quadro coll'intento di rilanciare una prospettiva più variegata, più critica e più inclusiva rispetto alle concezioni e interpretazioni ricorrenti. Il percorso è ancora agli albori dal momento che tra osservazione critica e applicazione pratica dei suggerimenti forniti da varie discipline umanistiche, *in primis* quella pedagogica, restano attive pagine e pagine del curricolo implicito, sulle quali non è affatto semplice incidere. Da qui, l'ambizione di contribuire all'impresa, aggiungendo un pezzetto della prospettiva decoloniale che si suggerisce di adottare nella lettura dei fatti e nella co-costruzione di una corrispondente visione del mondo – appunto: decolonizzata.

Con lo scopo di mettere in discussione il pensiero sovraesteso e l'unicità del sapere per trasformare i principi e i presupposti dell'idea stessa della cono-

scenza, il riesame decoloniale è destinato a tutte le sfere dell'umano con l'accento sulle questioni sociali, sulla cultura e sull'educazione. E onde evitare di dover rimuovere il velo della superiorità da certe "verità" universali, eterne, *nostrane*, poiché "occidentali", risulta meno doloroso isolare, distanziare, sino a eliminare i saperi degli *altri*. Lungimiranti riecheggiano le parole di alcuni classici, tra cui quelli di Rabindranath Tagore, Frantz Fanon o Edward Wadie Said: la pregnanza socioculturale e sociopolitica, semantica e valoriale di *Towards Universal Man* (1961), de *I dannati della terra* (1961) e di *Orientalismo* (1978) rende plastica la fisionomia complessa dei fenomeni che tali scritti affrontano e che a tutt'oggi restano attualissimi, come ricorda Edgar Morin quando ci invita instancabilmente ad allenare le nostre menti al pensiero complesso, alla complessità (1990).

I tentativi di decolonizzare le narrazioni, le visioni del mondo, i curricoli scolastici, non costituiscono un progetto di riforma nuovo, né recente. Lo sforzo, tuttavia, rimane pressante per poter passare da una pedagogia trasmissiva a una attiva e pensante: ne sono testimoni i conformismi e le convenienze, di stampo soprattutto storico-politico; la fusione di esattezze e inesattezze che ricopre i fatti, mentre si concorre alla riproduzione (Bourdieu & Passeron, 1972) di resoconti talora vaghi, talora confezionati per aggirare un certo gusto – culturale, storico, politico, economico, estetico, talora non sufficientemente vasti da poter – e voler – accogliere la varietà esistente di prospettive. Questa ristrettezza conoscitiva e interpretativa sollecita a decentrare il pensiero per ricentrarlo meglio, ammettendo tanto la pluralità, quanto le asimmetrie di questi stessi sguardi, purché possano incontrarsi/scontrarsi in una dimensione critico-riflessiva.

4. Prospettive teoriche sulla decolonizzazione dei curricoli

Negli anni Ottanta e Novanta del Ventesimo secolo, nei contesti accademici anglosassoni si è posta una particolare attenzione al bisogno di ridefinire il curricolo scolastico che per molto tempo era stato plasmato sotto la spinta di ontologie ed epistemologie eurocentriche e occidentali. Tali saperi hanno inevitabilmente influenzato sia i contenuti disciplinari, sia la relazionalità educativa (ad es. tra docente e discente), assicurandosi di creare una polarizzazione del sapere basato sul dualismo che vedeva, da un lato, la centralità della conoscenza di un *tipo* e, dall'altro, la relegazione di *altre* epistemologie considerate di poco valore. Miranda Fricker parla di "ingiustizia epistemica" nella produzione del sapere eurocentrico, riferendosi a quella forma di ingiustizia che si presenta quando un gruppo di individui è discriminato specificamente nella sua capacità di produrre sapere, di contribuire alla conoscenza o di utilizzarla, in virtù della propria appartenenza a un gruppo sociale non dominante (2009). Fricker individua due tipi principali di ingiustizia epistemica, quali "l'ingiustizia testimoniale" e "l'ingiustizia ermeneutica".

A partire dall'elemento chiave dell'istituzionalizzazione del "curricolo nascosto", quale il concetto di ingiustizia epistemica, studiosi e studiosi si sono interrogati rispetto a nuove strategie pedagogiche per

promuovere la valorizzazione di differenti patrimoni culturali, sotto la spinta di cambiamenti socioculturali e politici in atto, al fine di rispondere al bisogno di decentrare la retorica di un "unico sapere", ovvero quello "occidentale". Questo intervento di decentramento curricolare necessitava di una lente critica che aprisse alla complessità delle identità coinvolte nei processi formativi.

Come soluzione all'essenzializzazione dei saperi nella progettazione curricolare, si è fatta strada la prospettiva decoloniale volta a decostruire il principio eurocentrico che sta a fondamento di un curricolo occidentale. Tale *corpus* teorico è nato nei Paesi anglosassoni che per primi si sono interrogati sui limiti del multiculturalismo e sulla valorizzazione di contesti eterogenei: era cioè necessario smantellare la struttura egemonica e le gerarchie sociali esistenti attraverso un sistema educativo che avrebbe generato cambiamenti non solo nelle pratiche pedagogiche, bensì nei paradigmi di coscienza che preparano a reagire ai contesti sociopolitici che influenzano teoria e prassi educativa (Gorski, 2008). Il pensiero pedagogico decoloniale mira, da un lato, alla decostruzione dei costrutti di potere basati sui saperi gerarchici di stampo classista, sessista o razzista e, dall'altro, alla revisione degli immaginari che sono stati diffusi durante i secoli di scienza coloniale occidentale (Burgio, 2022).

L'obiettivo delle pratiche educative non deve essere quello di formare al raggiungimento dei modelli dominanti, bensì al pensiero critico del potere sottostante: un curricolo che proponga saperi atti a guidare tutte le soggettività oppresse ad assumere consapevolezza come schemi stereotipati e verbalizzazioni simboliche possano riprodurre linguaggi e contenuti egemonici e quindi disparità e violenza.

Nelle proposte teoriche di progettazione curricolare si è discusso se potesse essere più congeniale proporre un *curriculum-as-plan*, incentrato sulla priorità data ai contenuti disciplinari, oppure un *curriculum-as-lived*, attento alla valorizzazione delle specificità e delle differenze individuali (Koopman & Koopman, 2023). Il secondo potrebbe consentire ai singoli soggetti di liberarsi dai modelli dominanti, spesso dettati dalle logiche dualistiche del sapere; tuttavia, rimane il dubbio sulla possibilità che un approccio curricolare *as-lived* possa far emergere la complessità dei contesti viepiù multiculturali.

Secondo Le Grange (2016), un curricolo può raggiungere l'approccio *as-lived* mediante il ricorso a quattro azioni essenziali usate nei paradigmi curricolari elaborati nell'ambito degli *indigenous studies*, quali: responsabilità relazionale; rappresentazione rispettosa; appropriazione reciproca; e diritti e regolamentazione. La responsabilità relazionale riconosce l'accortezza del programma di studi nei confronti di tutte le relazioni, mentre la rappresentazione rispettosa riguarda il modo in cui il programma di studi crea spazi per le voci e le conoscenze delle popolazioni indigene; l'appropriazione reciproca assicura che sia le comunità, sia le università condividano i benefici della conoscenza prodotta e trasmessa; al contrario, i diritti e i regolamenti garantiscono il rispetto dei protocolli etici che accordano la proprietà della conoscenza.

Dalle diverse posizioni teoriche sul curricolo emergono alcune che lo connotano come decolonizzante sulla base del suo carattere dinamico, inclusivo

e reattivo: tali posizioni riguardano il curriculum come “esperienza vissuta”. Secondo tale prospettiva, la conoscenza va costruita e ricostruita attraverso l’esperienza per collegarla alla conoscenza acquisita nelle istituzioni e a quella acquisita nelle realtà della vita. Inoltre, bisogna sempre considerare l’unicità sia dei/docenti che dei/discenti coinvolti nei processi di apprendimento, accogliendo le differenze sociali e individuali, i significati e le narrazioni vissute per garantire che il curriculum possa risultare rilevante (Pinar, 2011).

Infine, la teorizzazione e la progettazione del curriculum come spazio decolonizzante implica il riconoscimento delle tensioni e delle conflittualità tra differenti realtà culturali, che non devono necessariamente essere “cancellate”, ma decostruite, evidenziandone il potenziale trasformativo che potrebbero produrre nei soggetti coinvolti. Pertanto, un curriculum potrebbe essere inteso come una dimensione di sintesi e di tensione educativa e culturale che consentirebbe il superamento della polarizzazione centro/margine attraverso un processo creativo in cui il margine si posiziona al centro (hooks, 1994).

5. La *graphic novel*: un dispositivo didattico per l’impegno sociale

Nel panorama internazionale, l’ambito dell’educazione e, nello specifico, quello della didattica hanno registrato – da qualche decennio ormai – una crescente attenzione verso l’integrazione di strumenti riconducibili alle cosiddette *subculture* (Hebdige, 1979), tra cui ad es. la *cultura pop* intesa come contesto culturale quotidiano (Storey, 2015), oppure le *subculture migranti e minoritarie* che contribuiscono ai processi di eterogeneizzazione dell’educazione (Zoletto, 2022). Nell’avvertire l’importanza di tali correnti culturali come parte integrante dei processi di apprendimento, tanto formali, quanto informali, è stato proposto di superare la loro svalutazione come versione “bassa” della cultura al fine di collegarle, per contro, al discorso pedagogico pubblico (Di Grigoli, 2024).

In un tale scenario, la *graphic novel* non è più solo un mezzo di intrattenimento in quanto si connota per essere dispositivo pedagogico, testo culturale e pratica sociale al confine tra letteratura, arti visuali e comunicazione, distinguendosi per il suo potere comunicativo e per la sua capacità di veicolare contenuti complessi attraverso linguaggi ibridi, accessibili e coinvolgenti, che uniscono testo e immagine (Lepri, 2016). Già Umberto Eco (1964), tra i primi in Italia a studiare i fumetti come “testi semiotici complessi”, ha sottolineato la loro forza di trasmettere importanti contenuti in modo implicito e potente.

Si desume, pertanto, come questo tipo di letteratura, a lungo considerata popolare, persino secondaria,

“in molti casi si distingue qualitativamente per una profonda esplorazione di personaggi e vicende grazie al doppio linguaggio che essa sviluppa. Pur presentando in alcuni casi delle storie che si legano al fantastico, i romanzi grafici tendono a sviluppare trame aderenti alla realtà, affrontando tematiche spesso di grande spessore e di grande interesse culturale e sociale” (Forni, 2020, p. 101).

Lungi dall’essere una “letteratura minore”, il romanzo grafico si caratterizza per il suo linguaggio autonomo, capace di raccontare il presente, di interrogare la realtà sociale e di posizionarsi come *medium* sequenziale che coinvolge i processi cognitivi visivi e verbali, stimolando così una forma di lettura insieme analitica e intuitiva (McCloud, 1993). Grazie a queste sue peculiarità comunicative, può assumere grande rilievo per la teorizzazione di modelli educativi improntati sull’attivazione nei soggetti in apprendimento di competenze, quali il pensiero critico, l’empatia, la creatività e le abilità narrative: difatti, le scelte grafiche – come l’uso del colore o la disposizione delle vignette per denotare emozioni – permettono di interrogarsi criticamente sul narrato.

Da “forma popolare”, la *graphic novel* si presta alla problematizzazione di esperienze contro-narrative sovvertendo lo stereotipo e promuovendo nei soggetti fruitori la riflessione critica e l’identificazione in nuove rappresentazioni. In tal modo, si rivela un mezzo educativo potente per affrontare le sfide della società multiculturale e globalizzata mediante il riferimento a un apparato pedagogico critico e partecipativo: il suo potenziale decoloniale spicca soprattutto quando si fa portavoce di istanze provenienti dal Sud globale o quando rappresenta le voci del dissenso di soggettività subalterne (Mignolo & Walsh, 2018), ergendosi a mezzo trasformativo che destabilizza le narrative lineari del potere e offre uno spazio unico per interrogare l’egemonia e amplificare le voci marginalizzate. Una forma letteraria che può assumere la connotazione di prodotto culturale e pedagogico in grado di offrire elementi di riorientamento epistemico nella decostruzione dei canoni e dei saperi dominanti come unici paradigmi conoscitivi.

Non è un caso che autori e autrici come Joe Sacco (*Palestine*, 1996), Gene Luen Yang (*American Born Chinese*, 2006), oppure Marjane Satrapi (*Persepolis*, 2007) abbiano fatto di questo genere letterario lo spazio per raccontare esperienze identitarie diasporiche e/o marginalizzate, rivendicando voci silenziate con un posizionamento volto a decentrare e a criticare il canone eurocentrico. Questi sono solo alcuni esempi di romanzi grafici da cui è possibile attingere il loro potenziale critico-educativo, sfidando stereotipi di vario genere attraverso un bilanciamento di umorismo e critica sociale verso il colonialismo che, come riporta E. Said, si fonda su rappresentazioni fisse dell’“Altro” (1978/2007), spesso riprodotte nelle proposte didattiche curricolari.

Dunque, la “voce del subalterno” ha necessità di essere rappresentata da media accessibili e inclusivi e la *graphic novel*, con la sua sintesi di immagine e parola, offre un ponte tra oralità e scrittura, particolarmente efficace per i soggetti giovani, specie se in situazioni di marginalità o esclusione sociale (Brown & Begoray, 2017).

Per tutto ciò, la *graphic novel* si configura come strumento pedagogico decoloniale atto a mettere in discussione i saperi dominanti che, attraverso storie visive sul tema del razzismo, dell’identità e dell’oppressione, crea uno spazio di apprendimento che sfida le narrative coloniali ancora presenti nei curricula. L’inserimento dei romanzi grafici nella didattica consente di valorizzare ciò che è familiare ai/le giovani

apprendenti (media, arte, narrazioni) e di conciliare i contenuti curricolari con approcci decoloniali, usando come punto di partenza per lavorare pedagogicamente su alcune dimensioni, quali:

- *lo stimolo al pensiero critico e all'empatia*: i romanzi grafici presentano contenuti complessi in modo accessibile, coinvolgendo processi cognitivi visivi e verbali simultaneamente; questo li rende adatti per sviluppare competenze trasversali come pensiero critico, empatia e capacità di decifrare codici simbolici;
- *lo sviluppo di pratiche pedagogiche partecipative e inclusive*: la *graphic novel* consente di costruire percorsi didattici dove gli studenti sono co-costruttori di significati e portatori di esperienze, donde contribuiscono a creare spazi di apprendimento realmente partecipativi e inclusivi;
- *il potenziale per una narrazione antiegeomica*: il romanzo grafico permette di rappresentare soggettività subalterne e storie di resistenza come parte di una pedagogia critica e decoloniale.

6. Elementi pedagogici nelle opere di Ben Mohamed

Nell'ormai ricco corredo di materiali grafici e iconografici messi a disposizione della didattica, troviamo l'operato della fumettista e illustratrice Ben Mohamed: artista internazionale e pluripremiata per le sue *graphic novel* a tema o sotto forma di reportage su fenomeni, società o paesi, in cui, avvalendosi del fumetto come impianto narrativo, affronta tematiche di natura sociale, culturale, politica, spirituale, valoriale... Una delle 12 donne dell'anno 2017 al mondo, secondo *Donna Moderna*, "l'unica vignettista musulmana italiana e fa *graphic journalism*, cioè racconta con la semplicità dei disegni temi complessi" (Ferrante, 2017, p. 25). Più di recente, a dicembre 2021, anche la rivista *D* – *La Repubblica delle donne* la elegge, insieme a Liliana Segre e Ambra Sabatini, "donna dell'anno" (De Gregorio, 2021).

Nata in Tunisia nel 1991, Ben Mohamed si trasferisce in Italia, a Roma, all'età di otto anni, Paese in cui si formerà per diventare *graphic journalist*. Dopo aver realizzato il catalogo *Woman Story* (2015), si dedica alle storie a fumetti, tra cui ricordiamo *Sotto il velo* (2016), *La rivoluzione dei gelsomini* (2018), *Un'altra via per la Cambogia* (2020), *Il mio migliore amico è fascista* (2021), *Crescere in Mozambico* (2022), *Non stuzzicate la musulmana!* (2024) e *Italiana, con permesso* (2025). Collabora con diverse riviste ed è stata produttrice del docufilm *Hejab Style* (2020) per Al-Jazeera Documentary Channel; in mezzo alle sue ispirazioni, segnala il lavoro del fumettista e animatore canadese Guy Delisle e richiama la proficua collaborazione fumettistica con l'editore BeccoGiallo di Padova.

Dialogando con l'Autrice, le abbiamo posto alcune domande più mirate, incentrate, da un lato, sulle trame proposte nei suoi fumetti e interessate, dall'altro, a conoscere il loro impiego nei percorsi scolastico-educativi e nelle attività didattiche.

A tal riguardo, Ben Mohamed ha esordito evidenziando come i suoi interventi sono richiesti più al Nord che al Sud. E per tradurre le sue vignette in contributi didattici, le viene maggiormente chiesto di

usare il primo lavoro fumettistico tutto suo, prodotto dopo ospitate in libri, raccolte e giornali, ovvero *Sotto il velo* (2016), seguito da *Il mio migliore amico è fascista* (2021) e da *La rivoluzione dei gelsomini* (2018), tra le sue opere più apprezzate dal mondo della scuola. L'immediatezza semantica dei vocaboli proemiali racchiusi nei titoli introducono alle tavole che, nell'alternare vicende reali, temi attuali, registri ironici e autobiografici, consentono una decostruzione visuale degli stereotipi. In *Sotto il velo*, ad esempio, l'uso ricorrente del colore come dispositivo emotivo costruisce una contronarrazione rispetto all'immaginario cupo frequentemente associato alla donna musulmana nei media occidentali.

Oltre alla curiosità che l'Autrice vuole trasmettere nei confronti degli argomenti proposti, dalle sue vignette traspirano plurime suggestioni che sollecitano un interesse diversificato e multilivello, cosparso di tocchi di (auto)ironia, talvolta persino provocazione: infatti, i primi due lavori succitati invitano a esercitarsi nel decostruire stereotipi, pregiudizi, semplificazioni e fraintendimenti su determinate questioni sociali, culturali e politiche; il terzo, invece, ricorda la Rivoluzione tunisina del 2010-11, avvenimento storico verificatosi in un Paese che dista qualche centinaio di chilometri dalle coste siciliane, ma che nondimeno sfugge alla maggior parte dei/le lettori/rici italiani/e.

Considerando la complessità interpretativa che un lavoro letterario-artistico impegnato possa implicare, è doveroso fornire dapprima alcuni dati pedagogici. I fumetti di Ben Mohamed vengono adottati come materiali integrativi alle attività didattiche (Frisina et al., 2021; Frabotta, 2024; Lapov, 2025a; 2025b), spesso laboratoriali, nelle classi della scuola secondaria di primo e di secondo grado e meno nella scuola primaria, con un maggiore impatto nelle classi 4° e 5°. A tal proposito, l'Autrice racconta come:

"negli ultimi anni, soprattutto in questi ultimi dieci, le *graphic novel* sono entrate nella scuola e anche nel contesto accademico... Mi sono stupita del cambiamento: fino a poco tempo fa, in una città come Roma, era difficile che le scuole prevedessero l'introduzione a scopo didattico di questo genere letterario. [...] Molte scuole secondarie di primo grado mi hanno chiamata per affrontare temi come il razzismo attraverso l'uso della mia *graphic novel* *Sotto il velo*."

Le opere prese in esame si distinguono per una serie di spunti tematici che rispondono alle indicazioni programmatiche dei cicli d'istruzione scolastica e alle necessità conoscitive che definiscono la popolazione delle scuole medie e superiori (Zannoni & Sirotti, 2019; Spaliviero, 2020). Sono funzionali, in parafrasi, al raggiungimento degli obiettivi formativi, che, tradotti in conoscenze e competenze, si intende proporre ai/le giovani frequentanti le classi della scuola secondaria di primo e secondo grado e in un'età che si estende grossomodo dai 10-11 ai 18-19 anni e che, con tutte le precauzioni del caso, siamo soliti definire col termine "adolescenza".

In un'età che dovrebbe iniziare i/le giovani a stadi della vita carichi di plurimi e inediti interrogativi, è vitale saper scongiurare i rischi di offuscamento e demotivazione, ossia mantenere il loro desiderio di

conoscere e orientare la loro curiosità verso sempre maggiori aperture fondate su un pensiero critico-riflessivo; a tal riguardo, l'offerta formativa può essere d'aiuto se variegata in termini tematico-argomentativi e sostenuta da metodologie didattiche interattive, partecipative e inclusive.

Nella sua valenza artistico-interpretativa, il *format* fumettistico offre molteplici risorse pedagogiche da sfruttare ai fini didattici e formativi: si riafferma il carattere immediato e la carica comunicativa dell'abbinamento enunciato-disegno, soluzione assai efficace laddove l'intenzionalità educativa si adopera per affrontare argomenti di rilievo sociale e culturale. Adottare dispositivi fumettistici per affiancare i libri di testo, i cui contenuti di solito poggiano su illustrazioni standardizzate e definite da motivi circoscritti, fornisce ulteriori impulsi alla riflessione e all'immaginazione. Combinando l'impatto visivo con la potenza narrativa, questa scelta metodologica diventa una manovra operativa per invitare chi osserva le immagini e segue le nuvolette a spostare l'attenzione sui temi proposti: lo sguardo e il pensiero vanno in tal modo a selezionare segmenti della realtà, al contempo che le fotografie mentali emergenti da questo procedimento si intersecano formando canali di collegamento con ulteriori contesti, situazioni e congetture.

Addentrando nella varietà narrativa suggerita dalle *graphic novel* di Ben Mohamed, osserviamo come i macro-temi – quali la diversità, le minoranze, i diritti, il femminismo, il razzismo, il nazionalismo, il fascismo, il maschilismo, l'islamofobia ecc. – aprono la strada ad ulteriori micro-argomenti che si configurano, non di rado, come piccole soste di approfondimento tematico-argomentativo: in tal modo, le studentesse e gli studenti vengono guidate/i nel loro accostarsi alle questioni del velo "islamico", della diversità religiosa, dell'amicizia, della giustizia sociale e, quindi, al confronto con le situazioni prese in esame e con le istanze di cambiamento sociale e culturale.

Nell'intento di decolonizzare le vedute sul mondo, si evidenzia sul piano dell'agire pedagogico-educativo l'importanza di assumere una postura interculturale e insieme intersezionale. Una riflessione argomentativa che non può essere proposta come equidistante, bensì neutra, giacché multiforme e pluridirezionale: deve cioè essere ampia e ponderata, sensibile e critica, corroborata da fatti e da esperienze, complessa e aperta, anziché monolitica e graniticamente irremovibile. Sotto questo profilo, l'impegno interculturale e intersezionale del lavoro di Ben Mohamed è di palese. Infatti, durante l'intervista afferma che:

"Avendo studiato qui in Italia ho sempre conosciuto un solo punto di vista della storia, quello eurocentrico. Mio padre mi ha insegnato a guardare anche dall'altra parte del Mediterraneo. Nei *reportage* cerco di raccontare la storia come viene narrata da quei Paesi – per esempio, il colonialismo francese in Tunisia dal punto di vista tunisino o quello portoghese in Mozambico dal punto di vista mozambicano."

Oltretutto, non è casuale che la *graphic novelist* Ben Mohamed abbia fondato, all'età di 14 anni, il Fumetto Intercultura: un'impresa giovanile, sostanziata nell'omonima pagina Facebook, che condivide con

migliaia di coetanee e coetanei in un mondo sempre più connesso e diviso; una risorsa che si propone di fare la differenza, mentre cerca di sollecitare salti qualitativi nelle menti facendo assegnamento sul corredo iconografico dei social e sulle potenzialità narrative e argomentative delle sue vignette.

7. Cosa decolonizzare con le *graphic novel* di Ben Mohamed

Quali temi si prestano ad essere decolonizzati in ambito scolastico-educativo? A chi e a quali modalità affidare un intervento di decolonizzazione? Quali traguardi e quali obiettivi formativi prospettarsi di raggiungere con approccio decoloniale? Sono soltanto alcune delle domande chiave che consentono di tracciare i contorni delle implicazioni metodologico-operative e le finalità di un lavoro di ristrutturazione decoloniale in prospettiva interculturale e intersezionale attraverso l'impiego didattico di *graphic novel*, segnatamente quelle di Ben Mohamed.

Fondando la propria efficacia comunicativa sulla fusione di elementi visuali e narrativi, una *graphic novel* ha la capacità di far conseguire i più disparati obiettivi didattico-formativi e di essere quindi abbinata, nel contesto di un'aula scolastica o altro ambito educativo, ad un repertorio metodologico altrettanto variegato:

- la collocazione metodologico-operativa più consueta continua a essere quella della *didattica laboratoriale*, di norma connotata come *interculturale* (Lapov, 2019), che utilizza, in qualità di dispositivo conoscitivo-apprenditivo, il *confronto* diretto e interattivo tra i soggetti fruitori, i quali, al fine di favorire processi di *ricostruzione decoloniale*, scelgono di avvalersi del potenziale informativo che le *graphic novel* redatte sotto forma di fumetti possono offrire;
- il *carattere immediato* di tali materiali didattici, determinato dai personaggi e dalle trame disegnate, consente di veicolare *messaggi, informazioni e saperi* con uno sforzo di lettura adeguatamente articolato e complesso, giacché corrispondente alle esigenze dell'età e alle competenze che i soggetti in formazione coinvolti potrebbero aver maturato, senza rischiare di ingenerare nei giovani lettori e lettrici, anziché il piacere della lettura, il tedio e il desiderio di abbandonare l'impresa.

Quali questioni, dietro i suggerimenti fumettistici di Ben Mohamed, si portano in classe per essere sottoposte a interventi di decolonizzazione? Trovandoci in un campo di costruzione e stratificazione di significati, spesso in tensione con le narrative dominanti (Hall, 1997), quella di Ben Mohamed si prospetta come una produzione artistico-culturale con forti accenti di denuncia sociale che destina alle convenzioni e convinzioni vigenti delle controposte. Attraverso le narrazioni multimodali, la *graphic novel* svolge il triplice ruolo di strumento capace di: educare a decifrare codici visuali, decostruire immaginari dominanti (Latouche, 2013) e promuovere pedagogie partecipative che valorizzino saperi plurali e pluriversalità. Tra le tante spiccano:

- *questioni socioculturali*, ad es. le differenze e le somiglianze di natura antropico-culturale e spiritual-religiosa che suscitano attenzioni e sensibilità differenti rispetto alla diversità e all'affinità di valori, simboli, principi, condivisi in un dato contesto socioculturale, ma che spesso – seppur interpretati e vissuti diversamente – attraversano l'umanità tutta. In *Sotto il velo*, la dimensione socioculturale emerge attraverso il confronto tra pratiche quotidiane, codici simbolici e forme di appartenenza che attraversano l'esperienza della protagonista. Le vignette mettono in scena situazioni ordinarie – la scuola, i trasporti, la famiglia – mostrando come usi, gesti e simboli vengano letti in modo differente a seconda dei contesti culturali, rendendo visibile la natura situata e relazionale delle identità;
 - *questioni di genere*, nella fattispecie quelle concernenti il genere femminile, ad es. la questione del velo "islamico" (Mernissi, 1991) che, nel canalizzare e disciplinare i rapporti donna-uomo, implica aspetti storico-culturali, prossemico-spaziali, vestimentari ed estetici, oltre a quelli socioculturali e sociopolitici. Sempre nella *graphic novel Sotto il velo*, la rappresentazione grafica della protagonista si discosta dall'immaginario dominante che associa la donna musulmana a una figura silenziosa e passiva; le tavole costruiscono un soggetto femminile agente, ironico e riflessivo che interroga lo sguardo dell'altro: il velo così diventa un elemento identitario plurale, situato e contestualizzato che cerca di sfuggire alle letture universalizzanti;
 - *questioni sociopolitiche*, con particolare riferimento agli stereotipi, ai pregiudizi, alla discriminazione e al razzismo (Scego, 2021; Frisina et al., 2021) come frutti dell'ignoranza e dell'indifferenza per poi espandere la visuale ad altri domini sociopolitici, quali, ad esempio, la parità, le opportunità, i diritti umani, la cittadinanza, i rapporti di potere, il nazionalismo, i conflitti armati... la Pace (Panikkar, 2002). In *Il mio migliore amico è fascista*, il razzismo nella cultura giovanile non viene tematizzato attraverso narrazioni moralizzanti, bensì mediante le dinamiche quotidiane di normalizzazione dell'odio: intrise di linguaggio estremista, tali pratiche si insinuano nelle relazioni amicali e nei contesti scolastici generando forme di violenza simbolica, apparentemente banali, ma profondamente strutturanti;
 - *questioni di conoscenza reciproca*: parte dell'operato di Ben Mohamed è dedicata a esperienze che portano l'* lettore/lettrice a conoscere terre, popoli, avvenimenti, e non solo attraverso i viaggi a scopo esplorativo e di scoperta storico-culturale, artistica, estetica, ovvero turistica, bensì attraverso il tema del cambiamento sociale, culturale, politico, o di altra natura. Il suo retroterra culturale consente all'Autrice di problematizzare le letture eurocentriche di eventi politici e di restituire complessità storica alle traiettorie di cambiamento socio-politico nel Nord Africa: *La rivoluzione dei gelsomini* diventa così occasione di conoscenza reciproca tra contesti geografici e culturali, nella fattispecie quello italiano e quello tunisino;
 - *questioni dell'inclusione* che si traducono in sfide che i/le giovani d'origine immigrata, con particolare riferimento alle donne (Fiorucci, 2017) e alle seconde/terze generazioni, si trovano ad affrontare in Italia (o in altri contesti europei) per affermarsi come persone e cittadini/e. Nelle opere selezionate, le tensioni vissute dai cosiddetti "figli/e dell'immigrazione" vengono sondate attraverso i processi di negoziazione tra appartenenze multiple, aspettative sociali e riconoscimento pubblico: i protagonisti si muovono in spazi educativi e civici, in cui la *convivenza* non è data, ma deve essere continuamente conquistata e ridefinita;
 - *questioni professionali*, tra cui la possibilità di utilizzare le arti grafiche come espressione personale e artistica e di esercitare la professione di fumettista in determinati contesti sociali e culturali, quali ad es. le molteplici realtà e tradizioni islamiche. La figura della fumettista emerge come modello professionale alternativo che rompe gli immaginari dominanti: il percorso artistico di Ben Mohamed diventa così una contronarrazione rispetto ai ruoli sociali prescritti, mostrando come l'arte possa configurarsi come spazio di negoziazione e autodeterminazione.
- Quest'ultimo punto ci introduce alle pratiche di decolonizzazione, attuabili in un incontro interattivo che si snoda su due binari – quello della lettura e analisi del testo e quello delle attività didattico-laboratoriali – al fine di sfruttare il potenziale pedagogico che i contenuti e gli schemi espressivi del genere fumettistico offre:
- è anzitutto un'occasione che stimola ad *accorciare le distanze* a cominciare dall'opportunità di conoscere la persona che sta dietro le opere artistiche e trasformatrice che incarna: averla davanti e poter *interagire* sui temi che sgorgano dalle tavole da lei create rappresenta una modalità autentica di formazione;
 - si arriva così a *riflettere* insieme all'Autrice sul fatto che una donna, italo-tunisina, musulmana possa esprimersi pubblicamente in qualità di fumettista: e mentre spiega che in talune realtà islamiche (Stati, regioni, comunità) siffatta possibilità non sempre risulta garantita, Ben Mohamed sottolinea l'importanza di contestualizzazione richiamandosi ai fatti, plurimi e fondati, senza ammettere facili generalizzazioni che inducono in giudizi e pregiudizi essenzializzanti e assolutizzanti;
 - impennare attività didattiche sullo scambio interattivo di esperienze, conoscenze e idee costituisce un'operazione metodologico-operativa in grado di contribuire a sviluppare uno spirito esplorativo ed euristico e a *edificare* un pensiero critico-riflessivo, parimenti applicabile nei confronti delle proprie azioni e traducibile in un modo di essere e pensare auto-riflessivo, auto-analitico e auto-critico;
 - la postura che ne emerge mira a *decostruire per ricostruire* convinzioni, costrutti e nozioni, molteplici e radicate, che si fanno apparire fin troppo spesso come "universali", persino "naturali", laddove si tratta di fatti sociali e culturali che non presumono alcuna possibilità di determinismo biologico o di altra matrice;
 - dedicare segmenti di didattica alle attualità e ai

temi socialmente rilevanti è un buon esercizio formativo che sollecita a *educarsi* all'acquisizione di uno schema di saperi e pratiche interculturali e pluriversali riconducibili al pensiero decoloniale (Catarci, 2008; Walsh, 2018): approccio che dovrebbe incrementare la propria consapevolezza circa le diversità e le affinità che definiscono l'umano, rendendo – in ultima analisi – i diretti interessati/e maggiormente partecipi dei processi di apprendimento e capaci di risignificare le proprie esperienze al fine di operare una più proficua gestione delle proprie conoscenze.

8. Conclusioni

Il contributo ha posto in luce il potenziale pedagogico delle *graphic novel* che, generalmente catalogabili in prodotti di consumo “di massa”, possono invece essere utilizzate come materiali didattici in grado di stimolare il pensiero critico e innescare processi trasformativi nei fruitori. Nello specifico delle narrazioni grafiche di Ben Mohamed si è visto quanto esse possano contribuire a disinnescare le pratiche razziste e sessiste che si annidano nei curricoli scolastici, oltre che nel panorama socioculturale più ampio. I romanzi *Sotto il velo*, *La rivoluzione dei gelsomini* e *Il mio migliore amico è fascista* si configurano come esempi paradigmatici di una letteratura visuale che agisce come “dispositivo pedagogico” e “testo culturale”, rappresentativo peraltro dell'intersezionalità identitaria delle protagoniste delle *graphic novel* di Ben Mohamed. A proposito, l'Autrice riporta:

“Sai, quando cresci con l'immaginario che c'è nei media europei della donna musulmana, sempre nera, vestita di nero, triste o abusata, ho cercato di smontare questo immaginario che non mi rappresentava. I colori dei miei fumetti sono vivaci, ironici, pieni di vita: rappresentano la mia interiorità e una nuova immagine della donna musulmana.”

È in questo senso che la pedagogia interculturale si apre – in una prospettiva decoloniale e intersezionale – alla necessità di ripensare criticamente e radicalmente i curricoli, non solo in termini di contenuti, bensì di forme e modalità di pensare e agire: lo scopo è quello di produrre sia cambiamenti sottili nelle pratiche e nelle relazioni interpersonali, sia importanti mutamenti di coscienza che educano a reagire agli immaginari socio-culturali e socio-politici che influenzano profondamente teoria e prassi educativa.

Nel contesto di una scuola sempre più eterogenea e attraversata da tensioni e ingiustizie sociali, queste *graphic novel* offrono un linguaggio accessibile e coinvolgente per lavorare con gli e le adolescenti su questioni cruciali come la discriminazione, il sessismo, l'islamofobia, l'identità multipla e il senso di appartenenza. La loro forza risiede nella capacità di stimolare pensiero critico, empatia, consapevolezza storica e culturale attraverso la convergenza di testo e immagine, linguaggi simbolici ed estetici, autobiografia e denuncia sociale. I romanzi grafici di Ben Mohamed, in particolare, propongono contronarrazioni che sfidano i canoni dominanti e consentono di rendere vi-

sibili le soggettività subalterne, attivando negli studenti e nelle studentesse processi di rinegoziazione dell'immaginario e delle rappresentazioni sociali.

L'integrazione di tali opere nella didattica costituisce una pratica interculturale e decoloniale concreta che permette di decentrare il sapere, valorizzare l'eterogeneità e promuovere un approccio educativo incentrato sulla pluralità epistemica, sull'ascolto e sull'interazione. Si tratta, in ultima analisi, di un invito a ripensare la scuola come spazio politico e trasformativo, dove le differenze non vengano neutralizzate, ma rese produttive, dove l'inclusione non si limiti all'accesso, ma si esprima nella possibilità di ridefinire attivamente contenuti e prospettive.

Riferimenti bibliografici

- Banks, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390–400. <https://doi.org/10.2307/2967262>
- bell hooks. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Ben Mohamed, T. (2015). *Woman story* (B. Vigna, Ed.). Taphros.
- Ben Mohamed, T. (2016). *Sotto il velo*. BeccoGiallo.
- Ben Mohamed, T. (2018). *La rivoluzione dei gelsomini*. BeccoGiallo.
- Ben Mohamed, T. (2020). *Un'altra via per la Cambogia*. BeccoGiallo.
- Ben Mohamed, T. (2021). *Il mio migliore amico è fascista*. Rizzoli.
- Ben Mohamed, T. (2022). *Crescere in Mozambico*. BeccoGiallo.
- Ben Mohamed, T. (2024). *Non stuzzicate la musulmana!* BeccoGiallo.
- Ben Mohamed, T. (2025). *Italiana, con permesso*. Rizzoli.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio: Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Meltemi.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione: Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Guarraldi.
- Brown, A., & Begoray, D. (2017). Using a graphic novel project to engage Indigenous youth in critical literacies. *Language and Literacy*, 19(3), 35–55. <https://doi.org/10.20360/G2BT17>
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale: Prospettive radicali per l'interculturalità*. FrancoAngeli.
- Catarci, M. (2008). Decolonizzare l'educazione: Strategie e proposte per una didattica interculturale. In M. Fiorucci (Ed.), *Una scuola per tutti: Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline* (pp. 68–81). FrancoAngeli.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>
- Davis, D. J., Brunn-Bevel, R. J., & Olive, J. L. (Eds.). (2015). *Intersectionality in educational research*. Routledge.
- De Gregorio, C. (2021, December 10). La donna dell'anno di D. Takoua Ben Mohamed: “Voglio vincere il Nobel con una graphic novel”. *la Repubblica*. https://www.repubblica.it/d/2021/12/10/news/takoua_ben_mohamed_autrice_graphic_novel_donna_dell_anno_2021-329157555/
- Della Puppa, F., & Walker, S. (2025). Comics in migration, migration in comics: Methodological reflections and theoretical perspectives emerging from the analysis of two case studies. In V. Moretti & F. Della Puppa (Eds.), *The social genres of comics: Impact and innovation of comics in social sciences* (pp. 131–157). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-99185-1_6
- Di Grigoli, A. R. (2024). Decolonizzare l'educazione a partire dalla pop culture: Un inquadramento teorico. *Pedagogia e Vita*, 84, 58–65. <https://www.edizionistudium.it/riviste/pedagogia-e-vita-22024-sezione-online>
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Bompiani.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interde-*

- pendence, autonomy, and the making of worlds. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371816>
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Éditions Maspero.
- Ferrante, L. (2017, January 3). 12 donne di cui sentirai parlare nel 2017. *Donna Moderna*, 30(2), 24–25.
- Fiorucci, M. (2017). Donne e migrazioni tra letteratura, testimonianze e dinamiche interculturali. *Pedagogia Oggi*, 15(1), 163–179. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/1946>
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Forni, D. (2020). Ragazzi e ragazze in cerca di identità: Romanzi e graphic novel per un nuovo bildungsroman interculturale. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 98–109. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10987>
- Frabotta, S. (2024). Il fumetto “Sotto il velo” di Takoua Ben Mohamed: Interculturalità e intersezionalità nella didattica dell’italiano LS. In A. Macannuco (Ed.), *De los márgenes al aula: Aplicaciones didácticas con perspectiva de género* (pp. 217–232). Dykinson.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Fricke, M. (2009). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Frisina, A., Farina, F. G., & Surian, A. (Eds.). (2021). *Antirazzismo e scuole* (Vol. 1). Padova University Press. <https://www.padovauniversitypress.it/publications/9788869382710>
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25–43). Macmillan.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. Paul Chapman.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style*. Methuen.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kipling, R. (1899). The White Man’s burden. *McClure’s Magazine*, 12(4), 290–291. <https://pdcrodas.webs.ull.es/anglo/KiplingTheWhiteMansBurden.pdf>
- Koopman, O., & Koopman, K. J. (2023). *Decolonizing the South African university: Towards curriculum as self authentication*. Palgrave Macmillan.
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., & Acosta, A. (Eds.). (2021). *Pluriverso: Dizionario del post-sviluppo*. Orthotes.
- Lapov, Z. (2019). Laboratorio interculturale per l’inclusione: Verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, 53(211), 75–94. <https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2022/03/04-Laboratorio-interculturale-per-l-inclusione-Lapov.pdf>
- Lapov, Z. (2024). Incorporare interculturalmente: La diversità socioculturale nei processi formativi. *Civitas Educationis: Education, Politics, and Culture*, 13(1), 197–214. <https://doi.org/10.7413/2281-9568099>
- Lapov, Z. (2025a). Il femminile scomodo: Contronarrazioni all’immaginario della donna straniera, musulmana, rom. *MeTis: Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 15(1), 106–121. <https://doi.org/10.30557/MT00329>
- Lapov, Z. (2025b). Igiaba, Randa, Takoua: Narrarsi al femminile per una cittadinanza interculturale e globale. *IUL Research*, 6(11), 138–153. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v6i11.715>
- Latouche, S. (2013). Decolonizzare l’immaginario. *Im@go: Rivista di studi sociali sull’immaginario*, 2(1), 206–220. <https://doi.org/10.7413/2281-8138016>
- Le Grange, L. (2016). Decolonising the university curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30(2), 1–12. <https://doi.org/10.20853/30-2-709>
- Lepri, C. (2016). *Le immagini raccontano: L’iconografia nella formazione dell’immaginario infantile*. ETS.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Matias, C. E. (Ed.). (2021). *The handbook of critical theoretical research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056963>
- McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. Harper Perennial.
- Mernissi, F. (1991). *The veil and the male elite: A feminist interpretation of women’s rights in Islam*. Perseus Books Group.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394501>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.
- Morin, E. (2007). *Où va le monde?* L’Herne.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Panikkar, R. (2002). *Pace e interculturalità: Una riflessione filosofica*. Jaca Book.
- Pinar, W. F. (2011). Decolonization and subjective reconstruction. In W. F. Pinar, *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject* (pp. 39–48). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137015839>
- Pinto Minerva, F. (2002). *L’intercultura*. Laterza.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. https://www.margen.org/cursos/67-1/unid01/complem07_01.pdf
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Reiter, B. (Ed.). (2018). *Constructing the pluriverse: The geopolitics of knowledge*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478002017>
- Sacco, J. (1996). *Palestine*. Fantagraphic Books.
- Said, E. W. (2007). *Orientalismo: L’immagine europea dell’Oriente*. Feltrinelli.
- Satrapi, M. (2007). *Persepolis*. Rizzoli Lizard.
- Scego, I. (2021). *Figli dello stesso cielo: Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi*. Piemme.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. Alfred A. Knopf.
- Spaliviero, C. (2020). La letteratura della migrazione nei manuali di letteratura italiana per la scuola secondaria di secondo grado: I risultati di un’indagine. In S. Regazzoni & M. C. Domínguez (Eds.), *L’altro sono io: Scritture plurali e letture migranti* (pp. 177–191). Edizioni Ca’ Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-396-0/015>
- Storey, J. (2015). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003011729>
- Tagore, R. (1961). *Towards universal man* (K. Humayun & B. Bhabani, Eds.). Asia Publishing House.
- Thambinathan, V., & Kinsella, E. A. (2021). Decolonizing methodologies in qualitative research: Creating spaces for transformative praxis. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–9. <https://doi.org/10.1177/16094069211014766>
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Walsh, C. E. (2018). Interculturality and decoloniality. In W. D. Mignolo & C. E. Walsh, *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 57–80). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Yang, G. L. (2006). *American born Chinese*. First Second Books.
- Zannoni, F., & Sirotti, A. (2019). Nuovi italiani crescono: La letteratura migrante come strumento didattico nella scuola superiore di secondo grado. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 163–177. <https://doi.org/10.14605/E11621910>
- Zoletto, D. (2022). *A partire dai punti di forza: Popular culture, eterogeneità, educazione*. FrancoAngeli.