

Esperienze interculturali e storie femminili di vita professionale per una pedagogia decoloniale

Intercultural experiences and women's professional life stories for decolonial pedagogy

Isabella Pescarmona
Ricercatrice
Università degli Studi di Torino

Giulia Gozzelino
Ricercatrice
Università degli Studi di Torino¹

Sommario

La promozione di pratiche educative decoloniali presuppone la volontà di uscire da narrazioni uniche, stereotipate e maggioritarie e di decostruire gli schemi, le gerarchie culturali e i rapporti di dominazione nei quali siamo coinvolti. In tale prospettiva, il contributo discute alcune tematiche emergenti dalle narrazioni raccolte nel percorso di ricerca *Voci femminili, sguardi plurali. Storie di vita professionale nei contesti educativi e interculturali*, riconoscendo il contributo delle donne con background migratorio come attive costruttrici di azioni e relazioni generative nei contesti socio-educativi italiani. Il progetto ha raccolto, grazie a una serie di incontri, di dialoghi e di interviste in profondità, le narrazioni e le posture innovative e interculturali di venti attiviste e professioniste. Mettersi in ascolto delle loro storie sfida i nostri contesti educativi verso una maggiore equità, denuncia la permanenza di discriminazioni intersezionali e interroga le prassi della ricerca pedagogica per sviluppare uno sguardo plurale, condiviso e decoloniale.

Parole chiave: storie di vita professionale, ricerca decoloniale, donne con background migratorio, spazi narrativi interculturali, antirazzismo.

Abstract

Promoting decolonial educational practices assumes the determination to step outside of unique, stereotyped and majority narratives and constantly deconstruct patterns, cultural hierarchies, and relations of domination in which we are involved. In this perspective, the contribution discusses some issues emerged from the narratives collected within the research path *Women's voices, plural perspectives. Professional life stories in educational and intercultural contexts*, recognising the contribution of women with a migration background as active constructors of generative actions and relationships in Italian socio-educational contexts. Through a series of meetings, dialogues and in-depth interviews, the project collected narratives and innovative and intercultural postures of twenty women activists and professionals. Listening to their stories challenges our educational contexts towards greater equity, denounces the persistence of intersectional discrimination and questions the ways of doing pedagogical research to develop a plural, shared and decolonial approach.

Keywords: professional life stories, decolonial research, women with a migration background, intercultural narrative spaces, anti-racism.

1. Pensiero decoloniale tra ricerca e pratiche educative

La complessità del pensiero pedagogico e della ricerca sociale contemporanea richiede una pratica decoloniale che favorisca la decostruzione di narrazioni uniche e stereotipate (Adichie, 2020) e alleni il nostro pensiero a una costante messa in discussione degli schemi sociali e delle gerarchie (Borghi, 2020), dei rapporti di dominazione e di oppressione che ci circondano (Freire, 1971). Se il concetto di *decolonizzazione* definisce il processo attraverso cui un territorio sottoposto a regime coloniale acquista l'indipendenza politica, economica e tecnologica dal Paese ex-colonizzatore, il costruito

di *decolonialità* riguarda le relazioni sociali, le classificazioni razziali e sessuali, la dominazione epistemologica e la produzione delle conoscenze che continuano a riprodursi nell'attualità. Come descrive Borghi:

abbiamo vissuto con l'illusione di aver superato il colonialismo nel momento in cui tutti i Paesi sono diventati indipendenti politicamente, quando si è avviato il processo comunemente chiamato decolonizzazione. Ma questo [...] niente ha a che vedere con la vita materiale delle persone. Non ha niente a che vedere nemmeno con la decolonizzazione del pensiero, con la cancellazione di gerarchie tra gli individui (Borghi, 2020, p. 33).

Le riflessioni decoloniali (Borghi, 2020; Burgio, 2015, 2022; Grosfoguel, 2017; Fanon, 2011; Mohanty, 2003, 2020; Ngũgi, 2015; Quijano, 1992; Said, 1998; Spivak, 1998; Verges, 2019) attraversano il pensiero sociale superando la dimensione strettamente economica e politica, intrecciando critica letteraria, psicologia, analisi sociologica, geografia, scienze umane e proponendo un'analisi sistemica globale che comprende la dimensione educativa, il pensiero pedagogico e la produzione accademica.

I sistemi educativi sono da sempre parte integrante e fondativa dei sistemi coloniali: l'educazione è stata centrale nell'imposizione dei regimi coloniali e nei sistemi oppressivi di tutto il mondo. La politica coloniale in Africa, in Asia e in America, così come la politica di sottomissione di molteplici regimi politici a tutte le latitudini, ha determinato lo sviluppo di un processo di decostruzione forzata delle mentalità delle comunità locali e dei sistemi di pensiero autoctoni e delle minoranze, agendo duramente su lingue, culture, tradizioni e scuole di pensiero. In molti Paesi che hanno subito l'esproprio coloniale della terra, la violenza della conquista si è accompagnata alla distruzione dei modelli culturali tradizionali e all'imposizione di una lingua, di una cultura, di un sistema di dominio complesso. Il progetto educativo ha accompagnato il progetto politico e militare del colonialismo e dell'oppressione: i modelli pedagogici, le lingue, la religione, la letteratura e persino le arti degli oppressori hanno affiancato, reso possibili e non di rado giustificato le atrocità del colonialismo. Le strutture coloniali di oppressione hanno così permeato l'educazione e la pedagogia. Così, a sessant'anni dai grandi movimenti di indipendenza, nei sistemi educativi e d'istruzione di tutto il mondo permangono meccanismi di dominio e di oppressione, di privilegio e di razzismo che testimoniano quanto il sistema educativo necessiti di attivare processi decoloniali al suo interno (Gozzelino, 2020). Con Grosfoguel (2017), si sottolinea come sia indispensabile decolonizzare i sistemi educativi e gli studi accademici, a partire dal superamento di un canone di pensiero occidentale, moltiplicando gli stimoli e i paradigmi presi in considerazione, valorizzando la complessità, il dialogo critico e i conflitti interculturali all'interno di una dimensione pluriversale, creando spazi parola, di divulgazione e di elaborazione per le cosmologie e le prospettive dei pensatori critici del Sud del Mondo.

Ripartendo dalle comunità di pratica nelle quali educatrici e educatori, ricercatrici e ricercatori sono inseriti, decolonizzare l'educazione significa ricostruire all'interno dei sistemi sociali dinamiche di reciprocità in cui tutte le diversità possano essere rispettate senza riprodurre gerarchie, privilegi e conseguenti discriminazioni. Significa aprire, negli spazi educativi e sociali, un dialogo aperto sul razzismo, sul classismo, sulle origini, sul genere, sulle disabilità, sui pregiudizi e sulle discriminazioni e cambiare i sistemi nel loro complesso (Seward, 2019). Per contrastare i fenomeni di marginalizzazione e di esclusione e promuovere percorsi educativi inclusivi è necessaria prima di tutto una presa di coscienza collettiva e individuale situata in ogni contesto educativo considerando le esigenze di tutte le persone e rispondendo ai bisogni particolari di ognuna (Massey-Jones,

2019). La contemporaneità globale, europea e italiana sollecita a includere nei processi educativi decoloniali una riflessione sui temi della migrazione, dell'accoglienza, dell'intercultura, dell'inclusione e sulle responsabilità del colonialismo e del neocolonialismo mondiale rispetto alle dinamiche sociali, economiche e migratorie del presente.

Con Freire (1971, 2004, 2014) e bell hooks (2020) si riconosce la necessità di percepire l'educazione come un atto politico che consente un'analisi critica della realtà nella sua complessità e che permette un suo profondo mutamento nella direzione della ricerca della libertà. È necessario all'interno dei processi educativi sociali decostruire e trasformare il margine e il confine in uno spazio di condivisione. La scuola e il sistema educativo decoloniale si caratterizzano quali luoghi di libertà dove l'apprendimento e l'educazione rendono possibili le trasgressioni, i superamenti dei confini e la produzione di nuove visioni (hooks, 2020). Le nuove proposte decoloniali rendono lo spazio educativo come un luogo partecipativo, in cui la consapevolezza di partecipare al processo di cambiamento, permette ai partecipanti di essere attivi e coscienti dei loro percorsi. In quest'ottica, l'intera comunità educante che include la scuola, i servizi di accoglienza e i diversi sistemi educativi diventa soggetto attivo nella decostruzione delle strutture coloniali, dei pregiudizi, facendosi promotrice del contrasto dell'odio e della co-creazione di storie inclusive e di linguaggi di cittadinanza. La comunità educativa e scientifica è al centro del cambiamento decoloniale: attraverso le sue riflessioni, la ricerca continua, i movimenti, la capacità di promuovere legami e cambiamento favorisce la costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione

2. Mettere in relazione le storie per costruire spazi narrativi interculturali

Un modo per intraprendere percorso critico sopracitato è iniziare a riconoscere le nostre storie individuali come parte di storie collettive. Come sostiene la sociologa femminista Chandra Mohanty, «noi siamo parte di molteplici storie ed esperienze che ci legano insieme» (2003, p. 191). Spesso le nostre storie individuali sono discusse come qualcosa di separato e distinto dalle storie degli altri, come se all'improvviso nella nostra storia *irrompesse* quella degli altri (di volta in volta immigrati, appartenenti a certi gruppi sociali, persone ai margini della società o con diversi orientamenti religiosi, politici e sessuali) creando problemi, imprevisti o quanto meno scompigli. Non siamo abituati, invece, a considerare come queste storie siano il risultato di un intreccio storico, politico e culturale di cui anche noi facciamo parte e all'interno del quale sia la storia degli altri sia la nostra storia assumono significato. Mohanty spiega, infatti, che le storie personali non hanno tanto un significato biografico o intimistico – «confessionale», per usare le sue parole – quanto piuttosto un valore *politico*, poiché esprimono «qualcosa che è profondamente storico e collettivo, determinato dal nostro coinvolgimento nelle comunità e nella nostra partecipazione sociale e politica» (2003, p. 191). Esse sono, cioè, *situate* all'intersezione di più dimensioni – quali ad esempio l'appartenenza etnica, la classe sociale, il genere, la nazionalità o l'orientamento sessuale (cfr. Crenshaw, 2017) – e sono *contestuali*, ovvero non sono isolate dalle questioni della storia e della memoria collettiva o dalle connessioni con le più ampie strutture sociali e politiche. Tali aspetti vanno a determinare il posizionamento che ognuno occupa nella società di appartenenza e, di conseguenza, il diritto (o meno) che la propria storia venga ascoltata e sia legittimata nella narrazione dominante.

Proprio a partire dalla consapevolezza di queste intersezioni e di queste connessioni storico, economiche e socio-culturali si possono leggere le storie individuali e collettive come relazioni di potere asimmetrico e si possono spiegare le diseguaglianze, le

discriminazioni e le oppressioni che caratterizzano le nostre società complesse e stratificate. Adottare questa chiave di lettura, infatti, non vuole avere una valenza semplicemente ermeneutica, di comprensione della realtà, bensì rivendica un significato apertamente politico che mira a mettere in discussione i discorsi egemoni (cfr. Foucault, 2001), come quelli che tendono, ad esempio, a perpetuare l'ideale dell'armonia e della convivenza civile come tratto distintivo del pluralismo culturale, senza interrogarsi invece su come tali relazioni non avvengano in un contesto neutro (Gobbo, 2008). La sfida pedagogica dell'incontro con le diversità e con le storie degli altri richiede, quindi, non solo di sviluppare capacità di dialogo e di empatia nella relazione con gli altri, ma anche di assumersi la *responsabilità storica e politica* delle dinamiche storiche e di potere che quel dialogo e quella relazione portano con sé.

L'attivista politica e pedagogista bell hooks argomenta come «il posizionamento a partire dall'esperienza ci sfida, ci obbliga a includere la differenza nelle nostre storie individuali e collettive» (2020, p. 175) e ci spinge a rileggere la nostra storia con la lente intersezionale dell'etnia, della classe sociale, del genere e, al contempo, ci sollecita a svelare la Storia anche dal punto di vista degli altri, riconoscendoli come soggetti parte di un passato e un presente condiviso. La riflessione sviluppata in seno a questi studi critici e decoloniali non si esaurisce nella ricerca di storie alternative a quella dominante o nel semplice accostamento di altre storie alla propria, ma intende mettere in luce la «co-implicazione delle storie nella Storia» (Mohanty, 2003, p. 129). Invita, cioè, a riconoscere quelle molteplici interconnessioni che legano la nostra storia alla storia degli altri in modo dinamico e contestuale e ci costringe a *dialogizzare* (cfr. Freire, 1971) le differenti narrazioni. Intraprendere questo percorso critico permette di attivare una *narrazione strategica* che si costruisce con gli altri, ci rende consapevoli della Storia comune che ci lega, e può mettere in discussione il modo consueto di vedere le dinamiche e gli schemi di potere in cui tutti noi siamo inseriti.

Assumere tale prospettiva critica e decoloniale è oggi quanto mai necessario, in particolare quando si parla di diversità e di migrazioni. È un modo per poter restituire la complessità del presente e non riprodurre narrazioni univoche ed etnocentriche. Come ci ricordano le pedagogiste Di Sapió e Medi, ciò implica ricominciare a «pensare il presente come storia» (2009, p. 5), come frutto di un passato coloniale che ha plasmato il nostro modo di considerare e di guardare gli altri e l'altrove, al fine di imparare a distanziarsi da tutte quelle visioni che rappresentano la Storia «a una dimensione» (*ivi*, p. 234), basandosi su canoni e su categorie sedimentate nel nostro immaginario comune che hanno dato origine e riproducono relazioni deformate e narrazioni assolutizzanti. Diventa fondamentale, in tal senso, imparare a raccontare una Storia che parta da punti di vista diversi, che intrecci il globale al locale, e che sia in grado di alimentare un approccio interculturale che insegni a percepire il passato in se stessi e nelle proprie storie di vita (Dal Fiume, 2005). Come sottolinea la scrittrice postcoloniale Igiaba Scego, «la storia non è un assolo, ma un coro. Ed è questo coro fatto di identità stratificate che va trasmesso» (2008, p. II).

Mettere al centro delle narrazioni le differenze significa cogliere le molteplici facce della Storia e significa, altresì, riconoscere la propria storia individuale nell'intreccio delle molteplici storie collettive (Pescarmona e Gozzelino, 2023). In questo modo si può evitare di cadere nel pericolo di raccontare una storia sola (Adichie, 2020), lasciandosi *provocare dall'incontro* per sviluppare un approccio interculturale, a partire dalle storie situate delle persone e dai contesti dinamici concreti nei quali esse agiscono e si trasformano. Riconoscere culturalmente e politicamente le storie degli altri che ci attraversano ci può, infatti, spingere a esplorare le molteplici dimensioni dell'incontro in cui: mentre ci mettiamo in ascolto e legittimiamo la storia degli altri, riscopriamo anche

la nostra storia individuale come un'espressione fra le molteplici scelte e fra i molti possibili posizionamenti. Come argomenta Sartore, dobbiamo «comprometterci nella relazione» e «guardare alla storia e alle tante storie, facendone dei luoghi di indagini multiple» (2014, p. 82), come occasione di crescita interculturale sia per i singoli individui sia per le comunità che essi abitano. Imparare ad ascoltare e comprendere la storia degli altri in prospettiva critica e decoloniale può permettere così di costruire nuovi spazi narrativi interculturali e dare vita a una rigenerata narrazione a più voci.

3. Storie femminili e esperienze interculturali. La ricerca sul campo

Mettere in relazione le storie può così diventare motivo ispiratore e opportunità di riflessione per la ricerca pedagogica a partire da una rinnovata consapevolezza storica e politica capace di riposizionarci rispetto ai temi dell'alterità e della relazione con l'altro negli attuali contesti multiculturali. Ci può sollecitare a vedere l'implicito nelle nostre categorie abituali, provocando delle questioni in grado di sfidare il senso comune e di attivare la nostra responsabilità individuale. Si tratta, infatti, di impegnarsi non solo a modificare la realtà attraverso la nostra esperienza concreta, ma anche a costruire forme di conoscenza situate e condivise (Haraway, 1988) nel contesto sociale, relazionale e storico in cui viviamo.

In tale direzione, le storie di vita (Goodson e Sikes, 2001; Riessman, 2008) possono offrire un contributo al discorso decoloniale poiché, portando sulla scena le narrazioni di protagonisti *minori* o *particolari*, hanno il potere di contrastare una conoscenza di tipo cristallizzato ed etnocentrico (degli altri e di noi) e fanno emergere un'immagine plurale, articolata e dinamica della nostra storia collettiva. Le storie di vita non hanno come finalità la generalizzazione dei risultati e non per forza perseguono l'ideale di costruire una contro-narrazione al discorso dominante, piuttosto sollecitano il dibattito interculturale e decoloniale cercando di «far emergere l'eterogeneità laddove siamo soliti vedere omogeneità» (Sartore, 2014, p. 112) e ampliando la nostra visione. Inoltre, rendere le storie di vita individuali parte di una narrazione condivisa può trasformarsi in uno *strumento di presa di parola* e di riappropriazione dei propri diritti, specie da parte di coloro di solito relegati ai margini delle nostre società e dei discorsi ufficiali.

Il progetto *Voci femminili, sguardi plurali. Storie di vita professionale nei contesti educativi e interculturali* (Pescarmona e Gozzelino, 2023) si è mosso a partire da queste riflessioni aperte dagli studi di pedagogia critica, femminista e decoloniale, per discutere alcune tematiche emergenti dalle narrazioni di storie di vita professionale condotte con donne con background migratorio, operanti in contesti educativi molteplici nella città metropolitana di Torino e Provincia, tra febbraio 2021 e dicembre 2022². La ricerca intendeva rispondere all'intento sia scientifico sia politico-sociale di promuovere una prospettiva di solito meno esplorata nel dibattito pedagogico contemporaneo, riconoscendo le donne con background migratorio come attive protagoniste della loro storia personale, sociale e lavorativa e capaci di avviare e costruire azioni e relazioni generative, contribuendo positivamente al cambiamento dei contesti familiari, educativi e sociali nelle comunità in cui vivono. Se l'immaginario e il senso comune le dipingono spesso come vulnerabili, bisognose di aiuti esterni e dipendenti da ruoli e definizioni scelti dagli altri per loro, l'obiettivo della ricerca è stato quello di restituire visibilità all'apporto concreto di queste donne e, al contempo, ridare dignità alle loro storie e alla *loro versione* della Storia.

Sono state così condotte una ventina di interviste in profondità³ che ripercorrevano le traiettorie identitarie e professionali (Wolcott, 1994; Pole e Morrison, 2003; Gobbo, 2004; Cadei, 2017; Ulivieri e Biemmi, 2019; Biagioli, 2019) di donne di diverse generazioni

impegnate come insegnanti a scuola, come educatrici in comunità di cura e accoglienza, come fondatrici di associazioni e movimenti culturali, come consulenti in percorsi di *advocacy* per altre donne, nonché come scrittrici e attiviste per i diritti umani e civili. In particolare, sono state raccolte storie di vita sia di donne immigrate nel nostro Paese (fascia di età 35-65) che nel corso di molti anni hanno creato e sviluppato la loro professionalità in modo originale e creativo, sia di giovani donne per lo più nate qui (fascia di età 25-35) che si sono fatte interpreti dei bisogni emergenti e dei riconoscimenti sociali, culturali e politici delle nuove generazioni.

L'enfasi sulla forma narrativa, in particolare nell'accezione proposta da Scheffler (1988), è parsa la più appropriata per sviluppare una ricerca dialogica in cui riconoscere le donne intervistate come *interpreti autorevoli* delle loro parole e dei significati attribuiti alla loro esperienza. Si è lasciata loro la voce affinché potessero modellare esse stesse il discorso a partire da alcune domande-stimolo riguardo a: le motivazioni, le svolte critiche e le trasformazioni del proprio percorso professionale; i pregiudizi e le discriminazioni vissute nei loro contesti lavorativi e le strategie attuate per farvi fronte; la loro esperienza come donne all'intersezione fra l'appartenenza a un certo gruppo etnico, la propria storia personale e il ruolo lavorativo ricoperto. È stata inoltre commentata la frase di bell hooks «Se vogliamo vivere in una società meno violenta e più giusta, dobbiamo impegnarci a lavorare contro il sessismo e contro il razzismo» (1998, p. 45).

È a partire da questo scambio, e non da un sistema di codifica definito a priori dalle ricercatrici, che sono state costruite linee di interpretazione e chiavi di lettura situate e contestuali. L'analisi delle interviste ha seguito, cioè, un approccio di tipo qualitativo e idiografico proprio della tradizione di etnografia dell'educazione (Pole e Morrison, 2003; Sartore, 2014; Gobbo, 2017a, 2017b) e radicato nei principi della *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 2009), cercando con uno sguardo inedito di far luce e sollevando interrogativi sui nostri contesti socio-educativi multiculturali e sulle persone che vi lavorano.

Così, ascoltando direttamente la voce di queste donne, è possibile educarci a considerare un'altra versione della Storia e scoprire come la loro storia individuale sia divenuta motore di azioni educative innovative che sfidano i nostri contesti formali e informali a riconoscere meccanismi di oppressione e le dinamiche di potere e a cambiarle in senso più equo.

4. Nuove voci tra discriminazioni, rappresentanza e posture decoloniali

Il percorso di ricerca ha permesso di dialogare con donne, attiviste, educatrici, mediatrici con background migratorio impegnate in modo molteplici nel mondo sociale, politico, della scuola e dell'educazione. Come espressione di una minoranza nei servizi educativi e nei contesti sociali italiani, lo sguardo di queste donne *plurali* costituisce uno spaccato sulla permanenza di oppressioni, discriminazioni e razzismi anche all'interno delle istituzioni e sottolinea il bisogno di decostruire la rappresentazione del panorama educativo come primo passo per scardinare pregiudizi e stereotipi, attivando una narrazione che riconosca l'impegno politico-sociale di tutte nella trama educativa del nostro territorio.

Ascoltando le parole delle protagoniste della ricerca è impossibile negare la permanenza di un sistema sociale discriminatorio. Come testimonia Nadia, i pregiudizi incontrati nel lavoro educativo e sociale che svolge «sono un'infinità: tutti quelli che hanno a che fare con la razza, tutti quelli che hanno a che fare con il genere, tutti quelli che hanno a che fare con l'identità sessuale in generale. E tutte le loro intersezioni» (Nadia, attivista LGBTQ+ e animatrice sociale, Torino). Il peso dell'intersezionalità è

sottolineato dalle parole di molte testimoni: «Le persone nere e le persone velate, le donne musulmane, subiscono ancora più razzismo, c'è odio, afrofobia e islamofobia» (Ada, mediatrice interculturale, formatrice, scrittrice, Torino); «Quando sei una donna e quando sei anche nera, queste due componenti si sommano e ti schiacciano, in qualche modo, perché sono due pesi che ti porti addosso» (Zainab, attivista di seconda generazione, Torino). La denuncia riguarda sia gli atti di violenza discriminatoria riportati dalle persone con cui le professioniste lavorano sia i vissuti personali, come nel caso di Faraa.

È una cosa molto dolorosa, a livello proprio personale. È una cosa molto complessa, perché io porto sul corpo il segno di una storia molto complicata per il contesto in cui vivo: da una parte c'è la negazione totale della mia esistenza, perché io sono somala, quindi sono il prodotto del colonialismo. Sono negazione. Per molti aspetti culturali, abitudini, però, dall'altra parte, c'è questa esperienza di sentirti sempre giudicata, di non poterti mai permettere di fare le cose con leggerezza. Ed è strano, perché lo interiorizzi, almeno per me, talmente tanto, che poi ti perseguita, ti condiziona il disagio, ti condiziona il fatto di poter rivendicare certi diritti, il fatto, anche semplicemente, di difendersi, di arrabbiarsi, banalmente, come tutti (Faraa, attivista e ricercatrice, Torino).

Happy, giovane operatrice di un'associazione di donne che promuove azioni mutualistiche per sviluppare una rete femminile di reciprocità, di sostegno, di aiuto, sottolinea il rapporto tra la constatazione della violenza sistemica e l'assunzione di responsabilità dovuta a «un insieme di sensazioni, emozioni e frustrazioni legate al contesto, quindi legate alla discriminazione di essere una donna nera in Italia» (Happy, operatrice sociale, Torino). Come racconta Ada, l'esperienza vissuta e subita si trasforma in volontà di animare i margini con nuove possibilità:

perché non è facile quando sei uno straniero, un immigrato e arrivi in un posto in cui non conosci l'ambiente, la lingua, la cultura; è faticoso e frustrante, e quindi il mio obiettivo è quello di aiutare ad uscire da quel buio, da quello spazio piccolo, per far vedere quella luce che sembra molto lontana. [...] Mi sento, in qualche modo, un punto di riferimento, un esempio... perché non è facile essere una donna, soprattutto una donna nera, africana, musulmana che arriva ed entra nelle istituzioni a fare battaglia, cercando di portare *contro-discriminazioni* (Ada, mediatrice interculturale, formatrice, scrittrice, Torino).

L'impegno delle professioniste intervistate si avvia dalla consapevolezza delle difficoltà attraversate e dal riconoscimento di un bisogno di rappresentanza di cui ci parla Happy:

in questo Paese manca rappresentanza, mancano delle voci nere che raccontino cosa vuol dire e cosa può significare essere neri in Italia e soprattutto essere neri e uscire dallo stereotipo del nero o della nera. Vorrei che l'essere nero non fosse una cosa che ti porta a vergognarti. [...] C'è bisogno di rappresentanza (Happy, operatrice sociale, Torino).

Emerge, inoltre, la consapevolezza di una postura decoloniale e di competenze interculturali maturate attraverso i percorsi di vita personali e professionali. Come condivide Bintu, operatrice sociale attiva, soprattutto con giovani e adolescenti, tra i quartieri multiculturali più vivi di Torino:

il fatto di avere più origini mi permette di entrare in sintonia, se vogliamo, con un po' più di facilità, ecco, e, alle volte, anche mettersi in discussione rispetto alle cose; ma mi permette anche di mettere in discussione gli altri, rispetto alla questione etnica, religiosa, e anche rispetto a cosa definiamo normale e cosa no (Bintu, educatrice, Torino).

Le testimonianze dimostrano una capacità di decostruire i paradigmi sociali maggioritari e di ricostruire significati condivisi in contesti caratterizzati da pluridiversità mantenendo una costante apertura mentale. La voce di Faraa è un esempio.

Cerco di creare quello che mi manca, quello che sento di aver bisogno. Che ne so, cercare il dialogo con qualcuno, perché ho bisogno di capire determinate tematiche, partendo sempre con l'idea che è tutto nuovo per me, no, quindi cercando veramente di imparare. Apertura totale (Faraa, attivista e ricercatrice, Torino).

È costante nelle narrazioni un rispetto incondizionato per la persona umana, una sospensione del giudizio e allo stesso tempo l'attenzione all'unicità di ciascuna che emerge dalla narrazione di Happy.

La mia esperienza, il mio bagaglio personale e quello culturale mi rendono più vicina alle persone con cui lavoro. [...] dobbiamo trovare sempre nuove strategie, [...] abbiamo a che fare con delle persone che sono diverse l'una dall'altra e questi modelli devono sempre essere adeguati e calibrati sulla persona che abbiamo di fronte. Questa è la parte creativa, cercare di raggiungere l'obiettivo, ma in modalità diverse. Poi nel mio lavoro la parte creativa credo che risieda molto nel mediare, nel cercare diverse modalità, diverse gestualità, diversi atteggiamenti fisici e mentali per dire la stessa cosa sapendo che di fronte hai una persona unica. La parte creativa è cercare di capire che hai davanti a te delle persone diverse e cercare di modificarti in ogni situazione (Happy, operatrice sociale, Torino).

Prende forma, nelle parole delle operatrici e delle educatrici, la capacità di «comprendere che non c'è solo un modello [...], che un modello non esclude un altro e che è necessario indossare gli *occhiali culturali* degli altri per comprendere: non partiamo dal pregiudizio, siamo portati dalla curiosità per conoscere l'altro» (Gift, coordinatrice e mediatrice etno-clinica, Torino). Le testimonianze raccontano di un percorso trasformativo nel quale le professioniste, all'interno dei progetti e degli spazi educativi e sociali, si sfidano ad ascoltare, ad aspettare, a dare tempo e spazio, a restituire voce ai beneficiari e alle beneficiarie, con attenzione a non sovrapporre le loro opinioni, a non schiacciare l'intenzionalità altrui, ma a costituire un ponte con la società civile e con le istituzioni attraverso «confronto, dialogo, comunicazione. [...] Perché tutte abbiamo parole» (Gift, coordinatrice e mediatrice etno-clinica, Torino).

Conclusioni

Il progetto basato sulle storie di vita professionali, su modalità di relazione dialogiche e narrative e sul susseguirsi di incontri nei servizi sul territorio ha dato vita a uno *spazio di conversazione interculturale* fra le donne intervistate, le ricercatrici, le comunità e le istituzioni in cui lavorano. Attraverso la ricerca di un vocabolario comune e il riconoscimento di altre visioni, è stato possibile legittimare il valore educativo e

l'innovazione culturale che l'esperienza di queste donne ha portato nei nostri contesti socio-educativi. La narrazione e la condivisione di spazi di parola sono divenuti mezzi di contrasto alle discriminazioni, al razzismo e alla visione coloniale delle relazioni di cura, offrendo chiavi di lettura per decostruire schemi e relazioni abituali di potere e interrogare alcune posizioni pedagogiche dominanti e maggioritarie. Seguendo tale direzione, l'impiego delle storie di vita professionale e la loro lettura condivisa potrebbe avere un valore non indifferente sia per la formazione interculturale di educatori, pedagogisti e professionisti della cura, sia per il ripensamento e il modellamento delle politiche educative locali.

Inoltre, mettersi in relazione con storie interculturali può anche sollecitare la ricerca stessa a problematizzare il ruolo di chi produce il sapere, i limiti della sua visione e le relazioni di potere in cui è iscritto. Entrare in dialogo con queste donne, in questo caso, ha sfidato le ricercatrici a trovare modi e posture che fossero in grado di rendere dinamico e molteplice il proprio posizionamento all'interno dei contesti d'indagine, interrogandosi in modo intersezionale sulla propria condizione di privilegio e allo stesso tempo di marginalità. La ricerca, d'altra parte, non è mai neutra e ci sfida a ripensare quali competenze epistemologiche, etiche e metodologiche possano orientare i processi d'indagine, promuovendo reali spazi di parola, di co-costruzione del sapere e di agency da parte dei partecipanti (Giorgis *et al.*, 2021; Pescarmona, Sità e Bove, 2023).

Proprio a partire da tale consapevolezza, il lavoro di ricerca con queste donne ci può (ri)consegnare una posizione inedita da cui poter articolare la conoscenza e il senso del mondo capace di dare vita a visioni e prassi più eque e decoloniali e contribuire a sviluppare una cultura professionale critica capace di affrontare le sfide della complessità.

Note

¹ Il presente contributo, completamente condiviso dalle autrici, è stato così stilato: Giulia Gozzelino è autrice dei paragrafi 1 e 4; Isabella Pescarmona è autrice dei paragrafi 2, 3 e Conclusioni.

² Il progetto di ricerca è stato sviluppato dalle due autrici in convenzione tra l'Associazione delle Donne dell'Africa Subsahariana e seconde generazioni e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università di Torino. Attraverso la collaborazione con l'Associazione si sono presi i primi contatti con alcune delle donne intervistate, mentre altri contatti erano già in atto oppure sono maturati durante il progetto intessendo e consolidando relazioni con il territorio multiculturale della città.

³ Tutte le interviste sono state condotte in presenza, registrate, interamente trascritte e processate secondo le norme di tutela e trattamento dei dati personali vigenti per proteggere la voce e l'identità di queste donne. Per lo stesso motivo le testimonianze sono qui riportate con pseudonimi.

Bibliografia

- Adichie C.N. (2020), *Il pericolo di una storia sola*, Torino, Einaudi.
- Biagioli R. (2019), *I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori*. In «Lifelong, Lifewide Learning», Vol. 15, n. 34, pp. 23-34.
- Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Milano, Meltemi.
- Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*. In «Studi sulla formazione», n. 2, pp. 103-124.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano, FrancoAngeli.
- Cadei L. (2017), *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, Brescia, La Scuola.
- Crenshaw K. (2017), *On intersectionality: essential writing*, New York, The New Press.
- Dal Fiume G. (2005), *Un'altra storia è possibile. Scontro di civiltà, consenso sociale, globalizzazione*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Di Sapio A. e Medi M. (2009), *Il lontano presente: l'esperienza coloniale italiana. Storia e letteratura tra presente e passato*, Bologna, EMI.

- Fanon F. (2011), *Decolonizzare la follia. Scritti sulla psichiatria coloniale*, Verona, Ombre Corte.
- Foucault M. (2001), *Il discorso, la storia, la verità*, Torino, Einaudi.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Giorgis P., Peano G., Pescarmona I., Sansoé R. e Setti F. (2021), *Within different perspectives. Critical Experiences in Education, Interculture and Ethnography*, New York, DIO Press.
- Glaser B. e Strauss A. (2009), *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Roma, Armando.
- Gobbo F. (2004), *Cultural Intersections*. In «European Educational Research Journal», Vol. 3, n. 3, pp. 626-641.
- Gobbo F. (2017a), *Bringing Up the Babies: Men Educators in a Municipal Nursery School of an Italian Town*. In W. Pink e G.W. Noblit (a cura di), *International Handbook of Urban Education. Second Edition*, Dordrecht, Springer, pp. 1263-1289.
- Gobbo F. (2017b), *Educational Engagement, Care and Inclusion: A Narrative about La Giostra*. In «Studia Paedagogica», Vol. 21, n. 4, pp. 117-136.
- Gobbo F. (a cura di) (2008), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Roma, Carocci.
- Goodson I.F. e Sikes P. (2001), *Life History Research in Educational Settings. Learning from lives*, Buckingham, Open University.
- Gozzelino G. (2020), *In viaggio verso Sud. Una ricerca tra pedagogia e cooperazione internazionale*, Bari, Progedit.
- Grosfoguel R. (2017), *Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*, Milano, Mimesis Edizioni.
- Haraway D. (1988), *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In «Feminist Studies», Vol. 14, n. 3, pp. 575-599.
- hooks b. (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano, Feltrinelli.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi.
- Massey-Jones R. (2019), *Why Decolonizing Education Is Important*. In <https://www.decolonize-education-conference.org/reneeka-massey-jones/> (consultato il 13/10/23).
- Mohanty C.T. (2003), *Feminism without borders. Decolonizing theory, practicing solidarity*, Durham, Duke University Press.
- Mohanty C.T. (2020), *Femminismo senza frontiere. Teoria, differenze, conflitti*, Verona, Ombre Corte.
- Ngũgi W.T. (2015), *Decolonizzare la mente. La politica della lingua nella letteratura africana*, Milano, Jaca Book.
- Pescarmona I. e Gozzelino G. (2023), *Voci femminili, sguardi plurali. Conversazioni pedagogiche e storie interculturali*, Bari, Progedit.
- Pescarmona I., Sità C. e Bove C.M. (2023), *Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa*. In «Pedagogia e Vita», Vol. 81, n. 2, pp. 32-44.
- Pole C. e Morrison M. (2003), *Ethnography for Education*, Berkshire, Open University Press.
- Quijano A. (1992), *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. In H. Bonilla (a cura di), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Quito, Tercer Mundo Editores, pp. 437-447.
- Riessman C.K. (2008), *Narrative Methods for the Human Sciences*, London, SAGE.
- Said E.W. (1998), *Cultura e Imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, Roma, Gamberetti.
- Sartore E. (2014), *Quando la storia degli altri racconta di noi*, Roma, CISU.
- Scego I. (2008), *La ricostruzione dell'immaginario violato in tre scrittrici italofone del Corno D'Africa. Aspetti teorici, pedagogici e percorsi di lettura*, tesi di dottorato in Pedagogia (ciclo XX), Tutor prof. Francesco Susi, Roma, Università degli Studi Roma Tre.

- Scheffler I. (1988), *I quattro linguaggi dell'educazione*. In «Studi di Storia dell'Educazione», Vol. 8, n. 1, pp. 70-77.
- Seward M. (2019), *Decolonizing the Classroom*. In <https://ncte.org/blog/2019/04/decolonizing-the-classroom> (consultato il 13/10/23).
- Spivak G.C. (1998), *Can the Subaltern Speak?*, London, Macmillan.
- Ulivieri S. e Biemmi I. (a cura di) (2019), *Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Milano, Angelo Guerini e Associati.
- Verges F. (2019), *Un féminisme décolonial*, Paris, La Fabrique.
- Wolcott H.F. (1994), *Transforming qualitative data: Description, Analysis, and Interpretation*, London, SAGE.