

Il personale è politico. Donne razzializzate e metodo autoetnografico in pedagogia

The personal is political. Racialized women and the autoethnographic method in pedagogy

Lavinia Bianchi
Professoressa associata
Università degli Studi Roma Tre

Sommario

L'autoetnografia, metodo incarnato e via trasformativa per le prospettive interculturale e di genere, coniuga la riflessività critica e l'intersezionalità con la lotta decoloniale. Non è solo un metodo, ma atto politico per una pedagogia orientata alla giustizia sociale. Questo approccio unisce l'esperienza personale (*autós*) con l'analisi culturale (*éthnos*) attraverso la narrazione (*graphé*), trasformando la soggettività in una risorsa epistemica. Attraverso l'esplorazione delle pratiche di scrittura di bell hooks, Sandy Grande e Catalina Montenegro González, si intende dar conto dell'utilizzo della narrazione di sé per disvelare il razzismo strutturale e l'oppressione. hooks teorizza il margine come spazio di apertura radicale e resistenza per il recupero personale e politico, contrastando il silenziamento; Montenegro González impiega l'autoetnografia come *disapprendimento* della formazione occidentale standardizzata, valorizzando i saperi indigeni Mapuche, situati e relazionali e criticando il patriarcato nell'educazione; Grande, attraverso il concetto di *rifiuto*, critica l'università come apparato coloniale e rigetta le politiche di riconoscimento che non modificano le strutture di potere, esortando a pratiche di co-resistenza al di là degli imperativi individualisti. Nell'esperienza impegnata di queste donne, l'autoetnografia, diviene strumento per la giustizia sociale e la costruzione di un sapere incarnato e trasformativo.

Parole chiave: autoetnografia, decolonialità, studi di genere, riflessività, intersezionalità.

Abstract

As a method of embodiment and a transformative approach to intercultural and gender perspectives, autoethnography combines critical reflexivity and intersectionality with decolonial struggle. It is a political act that serves a pedagogy of social justice. Merging personal experience (*autós*) with cultural analysis (*éthnos*) through narrative (*graphé*), this approach transforms subjectivity into an engaged epistemic and political resource. Examining the writing practices of bell hooks, Sandy Grande, and Catalina Montenegro González, this study emphasises the use of self-narration to expose structural racism and oppression. hooks proposes that the margins are a space of radical openness and resistance, enabling personal and political recovery while combatting silencing. Montenegro González uses autoethnography to *unlearn* standardised Western education, celebrating situated and relational Mapuche indigenous knowledge, while also critiquing the role of patriarchy in education. Grande critiques the university as a colonial apparatus through the concept of *refusal* rejecting recognition politics that fail to alter power structures. She advocates co-resistance that transcends individualist imperatives. Through these women's experiences, autoethnography emerges as a tool for social justice and the generation of transformative, embodied knowledge.

Keywords: autoethnography, decoloniality, gender studies, reflexivity, intersectionality.

1. Il personale è politico

La riflessione proposta in questo paper nasce da una ricerca qualitativa che integra le metodologie della Grounded theory costruttivista, della Thematic Analysis e dell'autoetnografia (Charmaz, 2014; Braun e Clarke, 2021; Bianchi, 2025). In questa sede si dà conto, nello specifico, della parte di esplorazione archeologica e micropedagogica (Demetrio, 2020) del processo di ricerca – in divenire – che ha inteso indagare tre aree di senso interagenti e correlate, secondo la prospettiva dell'intersezionalità (Crenshaw, 1991): il posizionamento decoloniale e impegnato che la pedagogia di genere e

Copyright © 2026 The Author(s)

This work is licensed under the Creative Commons BY License.

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

interculturale dovrebbero assumere come *imperativo categorico*; l'esperienza delle donne razzializzate nel mondo accademico e, più ampiamente, la produzione del sapere scientifico *minoritario*; la metodologia di ricerca autoetnografica come esercizio di traduzione nella didattica. Tra i concetti sensibilizzanti (Blumer, 1969) che hanno orientato l'avvio della ricerca, si colloca l'idea che riconoscere il proprio posizionamento e, dunque, anche il proprio privilegio, rappresenti il primo passo verso una pedagogia critica e trasformativa. Da qui si è sviluppata la domanda-guida: come insegnanti, ricercatrici/tori, come soggetti che hanno responsabilità educativa, quanto tempo dedichiamo ogni giorno a riflettere su chi siamo, da dove parliamo e come la nostra esistenza sia, inevitabilmente, un atto politico?

Il femminismo degli anni Sessanta ha sancito il principio secondo cui *il personale è politico* (Hanisch, 1970), scardinando la dicotomia tra privato e pubblico, mostrando come il lavoro domestico, la sessualità, la maternità e l'intera sfera privata siano intrecciati a strutture di potere sistemiche; come teorizzerà Guillaumin (2020), si porta alla luce il *sessaggio*, sin dentro l'Accademia. Anche su tale premessa si innestano l'origine e l'evoluzione dei *Women's Studies*, che vanno rintracciate lungo un percorso diacronico del pensiero femminista: una genealogia che nasce dalla necessità di rileggere e documentare l'origine sociostoricogeografica del capitale culturale accumulato dai movimenti delle donne nel mondo. In prima istanza, il femminismo si sviluppa in area anglostatunitense come progetto teoretico e politico, un movimento collettivo in lotta contro l'oppressione di una società patriarcale strutturata intorno al primato economico e sessuale dell'uomo (cfr. Scott, 1986; Evans, 1977). È dentro questo quadro che prende forma l'accademizzazione dei *Women's Studies* e, successivamente, dei *Gender Studies*, sempre più configurati come luoghi di ricerca e riflessione non soltanto legati al movimento politico degli anni Settanta, ma anche sostenuti da gruppi di studiose e docenti universitari impegnati nella revisione di concetti e questioni filosofiche di fondo (Harding, 1986; hooks, 1994). I *Women's Studies* assumono il principio di Hanisch come dispositivo epistemologico e pedagogico: la soggettività e il vissuto diventano risorsa critica per indagare le strutture, legittimando autobiografia e autoetnografia come pratiche di conoscenza situata (Rich, 1979; Smith, 1987). La postmodernità viene interpretata come un'occasione cruciale: il declino delle grandi narrazioni dissolve il privilegio di un punto di vista centrale, unico e la pretesa di interpretazioni universali e stabili, aprendo spazio a identità ibride e alternative che confondono i confini delle categorie con cui la modernità aveva ordinato il reale (Haraway, 1988; Butler, 1990). In questo contesto, studiose, teoriche e critiche femministe ripensano in profondità temi come identità, corpo, soggettività, differenza, portando al centro prospettive intersezionali che collegano genere, razza¹, classe, sessualità e posizione geopolitica (Crenshaw, 1989; Collins, 1990). La pedagogia femminista, come ricorda bell hooks, nasce «attraverso la sofferenza» (hooks e Nadotti, 2020b, p. 63) e si fa pratica di guarigione e trasformazione: la chiarezza del linguaggio e l'accessibilità diventano scelte politiche per condividere saperi oltre i confini dell'accademia; scrive:

noi giungiamo in questo spazio attraverso la sofferenza, il dolore e la lotta. Sappiamo che la lotta è il solo strumento capace di soddisfare, esaudire e appagare il desiderio. La nostra trasformazione, individuale e collettiva, avviene attraverso la costruzione di uno spazio creativo radicale, capace di affermare e sostenere la nostra soggettività, di assegnarci una posizione nuova da cui poter articolare il nostro senso del mondo (*ibidem*).

Tuttavia, non basta sapere che il personale è politico: occorre viverlo, narrarlo e trasformarlo in una pedagogia impegnata, orientata alla giustizia sociale, capace di generare conoscenza incarnata e relazionale, capace di decentrare il sapere e immaginare mondi possibili. Scrive hooks (2020a, p. 20):

quando ero laureanda i Women's Studies cominciano appena a ritagliarsi uno spazio nell'accademia. Quelle aule erano l'unico spazio in cui le docenti fossero disposte a riconoscere una connessione tra le idee apprese nei contesti universitari e quelle acquisite nella vita pratica. E, nonostante a volte le studente abusassero di quella libertà per soffermarsi esclusivamente sulla propria esperienza personale, le aule femministe erano, nel complesso, un luogo in cui chi insegnava si sforzava di creare spazi partecipativi di condivisione della conoscenza. Al giorno d'oggi, la maggior parte delle docenti di Women's Studies non si impegna così tanto nell'esplorazione di nuove strategie pedagogiche. Nonostante questo cambiamento, molte studente desiderano ancora prendere parte alle lezioni femministe perché continuano a credere che lì, più che in qualsiasi altro posto nell'accademia, avranno l'opportunità di sperimentare l'educazione come pratica della libertà. L'educazione progressista e olistica, la *pedagogia impegnata*, è più faticosa della pedagogia critica o femminista convenzionale. A differenza di queste due pratiche di insegnamento, promuove il benessere. Ciò significa che chi insegna deve impegnarsi attivamente in un processo di autorealizzazione capace di promuovere il proprio benessere personale, per poi essere in grado di fornire strumenti di autodeterminazione.

Tuttavia, la sfida contemporanea è tradurre questa consapevolezza in pratiche quotidiane che non si arrestino di fronte alla paralisi generata da ingiustizie sistemiche. In tale prospettiva, l'autoetnografia si configura come metodo incarnato e trasformativo, capace di coniugare riflessività critica, intersezionalità e lotta decoloniale (Braun e Clarke, 2021).

2. Il metodo autoetnografico in pedagogia: una buona strada per «darsi voce»

Il metodo autoetnografico in pedagogia non si configura come una semplice narrazione autobiografica, ma come un atto etico e politico fondamentale per connettere l'esperienza individuale alle dinamiche culturali, sociali e politiche più ampie. In ambito educativo, esso rappresenta una strada privilegiata per *darsi voce*, trasformando la soggettività della ricercatrice o dell'educatore da potenziale ostacolo a preziosa risorsa epistemica. Come afferma Ellis (2004, p. 733), «autoethnography is both process and product», un dispositivo che intreccia il vissuto personale con le strutture collettive. L'etimologia stessa del termine rivela la sua portata: *autós* indica il sé che diventa al tempo stesso soggetto e oggetto dell'indagine; *étnos* richiama la dimensione culturale, poiché il sé è sempre inscritto in un contesto collettivo e in relazioni di senso; *graphé* sottolinea la scrittura come pratica narrativa che rende visibile e pensabile l'intreccio tra il vissuto e l'orizzonte culturale.

Adottare l'autoetnografia significa sfidare la «superstizione dell'oggettività che occulta il posizionamento del soggetto» (Bianchi, 2025, p. 19), compiendo una rottura epistemologica rispetto ai paradigmi positivisti. L'osservatrice/tore non è mai neutro: ogni interpretazione è filtrata dal posizionamento, dai pregiudizi e dai privilegi di chi osserva. Per questo la metariflessività diventa imprescindibile: esplicitare il proprio ruolo e riconoscere le asimmetrie di potere è parte integrante del processo di ricerca. Il processo di «darsi voce» si configura come un atto di resistenza contro il silenziamento borghese

e neoliberista che produce classi mute e rigide. Parlare *da sé* e non semplicemente *di sé*, come sottolinea Montenegro González (2023, p. 97), «non è un esercizio egocentrico, ma un'indagine che parte dal sé per costruire dialoghi e condividere processi di apprendimento situati». In questa prospettiva, il linguaggio diventa un luogo di lotta: per le classi marginalizzate, riappropriarsi della lingua è necessario per ricominciare a esistere e resistere. Come afferma bell hooks (1994, p. 168), «language is also a place of struggle», e la lingua dell'oppressore può essere abitata e trasformata per dar voce al dolore che spesso nessuno vuole udire.

L'autoetnografia agisce anche come strumento di pedagogia decoloniale. Scrivere significa disfare gli apprendimenti scolastici e universitari percepiti come estranei, riscoprendo saperi ancestrali e relazionali legati alla terra (Montenegro González, 2023). Borghi (2020) invita a usare l'autoetnografia per far vacillare i propri privilegi accademici, passando dalla mera decostruzione teorica all'azione diretta. Questa pratica implica una responsabilità etica verso la memoria: il ricordo non è un archivio neutro, ma una ricostruzione attiva influenzata dal presente. È necessaria una vigilanza semantica per evitare il *contagio* retroattivo di categorie contemporanee applicate a eventi passati, che ne altererebbe il significato originario. Raccontarsi diventa così un gesto di solidarietà narrativa, capace di trasformare il risentimento e la ferita individuale in un motore politico e in una spinta trasformativa collettiva. Come scrive Davis (1975, prefazione), «la mia autobiografia è politica perché lega la mia storia alle forze storiche di oppressione».

3. Scrivere in prima persona

Anche il sapere critico non è stato, però, immune da quella accademizzazione edulcorata e da quell'arroccamento difensivo nell'oggettività scientifica: hooks, tra le altre, dà conto della complessificazione e dell'allontanamento dei femminismi dalle pratiche impegnate e partecipate accessibili a tutte: la maestosità del sapere accademico, crea nuove distanze, nuove separazioni, nuovi stigmi, mentre professa la lotta per l'equità. Il suo impegno costante è stato quello di agire una didattica avvertita, sensibile, inclusiva e mai tokenistica, sempre orientata alla decostruzione della riproduzione del potere: «I write so that my sister, who has never gone to college, can understand me» (hooks, 1994, p. 64). Scrivere in prima persona è, per le voci di donne razzializzate, una strada possibile per ribilanciare le forze in campo e rompere il silenziamento.

bell hooks

Per bell hooks, la scrittura non è mai stata una semplice pratica accademica, ma una vocazione profonda, un impegno costante e dedito, affine a una disciplina spirituale. Scrivere, per lei, rappresenta un atto politico di ribellione volto a sfidare, decostruire e infine distruggere le strutture gerarchiche radicate nella politica del dominio, sia all'interno che all'esterno dell'università. La lingua, sostiene hooks, è un luogo di lotta: per gli oppressi, riappropriarsi della parola significa ricominciare a esistere, riconoscersi e resistere. Scrivere nella lingua dell'oppressore – quella che consente di accedere all'università e ottenere legittimità – diventa un gesto di sfida. hooks sceglie consapevolmente di usare il parlato, inserendo espressioni colloquiali e intime della cultura nera del Sud nel discorso pubblico, per impedire che la sua voce venga cancellata o appropriata dal centro egemonico. La scelta dello pseudonimo bell hooks, scritto rigorosamente in minuscolo, è anch'essa un atto politico. Questa autocancellazione individuale sposta l'attenzione dal nome dell'autrice al contenuto delle sue parole e all'identità collettiva che esse intendono costruire. È un omaggio alla matrilinearità,

poiché il nome apparteneva alla bisnonna, e insieme una sfida al culto della personalità tipico del sistema patriarcale. La teoria, per hooks, non è mai stata un esercizio astratto: vi è giunta attraverso la sofferenza, trasformandola in una prassi politica di guarigione. Scrivere di sé, come avviene in *Bone Black* (1996) o nei suoi *memoir*, non è un atto narcisistico, ma un'analisi autoetnografica che connette il trauma individuale – razziale, sessista, di classe – alle dinamiche strutturali del patriarcato capitalista suprematista bianco. La scrittura diventa così uno strumento per dare un nome alla resistenza e per trasformare il dolore in motore di impegno educativo.

All'interno dell'aula, hooks lavora incessantemente per promuovere una pedagogia impegnata capace di rompere il silenziamento borghese e le classi mute e rigide. L'insegnante, per prima, si espone raccontando di sé, creando un rapporto di reciprocità e fiducia; le/gli studenti sono incoraggiate/i a scrivere annotazioni personali che mettano in relazione i testi studiati con il proprio vissuto, scoprendo la propria voce in un contesto che spesso li vorrebbe passivi. Questa pratica decostruisce il potere e restituisce agency agli apprendenti: contro l'elitarismo accademico, che predilige linguaggi astrusi per mantenere le distanze, hooks sceglie la chiarezza come scelta politica. Farsi capire è, per lei, un atto di giustizia: significa rifiutare di riprodurre l'elitismo del sapere e garantire che le idee circolino anche tra chi non ha privilegi educativi, come i/le detenuti/e o le donne vulnerabilizzate nei centri antiviolenza o nei centri di accoglienza. Per bell hooks scrivere diventa una forma di estasi e trascendenza (danzare con le parole) che non accetta limitazioni di razza o genere. È il gesto radicale di chi non vuole semplicemente descrivere il mondo, ma cambiarlo, una parola alla volta. Come lei stessa ricordava sulla sua scrivania (2000, p. 8): «Vuoi le parole o vivrai come sai? Io scrivo per vivere».

Catalina Montenegro González

Catalina Montenegro González, è ricercatrice presso l'Università di Los Lagos (ULagos), in Cile, dove insegna nel Dipartimento di Scienze Umane e Arte. La sua attività accademica si concentra sull'Educazione artistica e sull'intersezione tra arte e differenza sessuale, con particolare attenzione alla formazione degli insegnanti e alla promozione della giustizia sociale. Appartenente alla minoranza etnica Mapuche, dà conto della sua esperienza formativa e del suo percorso dottorale, tentando di disvelare la violenza monoculturale e suprematista agita nei confronti delle donne appartenenti a minoranza etniche, attraverso la scrittura autoetnografica come un atto politico di *disapprendimento* (*desaprendizaje*), indispensabile per decolonizzare la mente e ripensare radicalmente la pratica educativa. Non si tratta di un esercizio di introspezione individuale, ma di una forma di resistenza epistemica che sfida le logiche di un sistema accademico e scolastico fondato sull'oggettività e sulla grandiloquenza occidentale come uniche modalità legittime di produzione del sapere. Scrivere in prima persona diventa, in questa prospettiva, un gesto di ribellione contro la neutralità imposta, un modo per restituire valore alla soggettività e trasformarla in risorsa critica; l'autrice denuncia come la formazione accademica tradizionale contribuisca a costruire soggetti funzionali a un progetto neoliberale, orientato alla crescita macroeconomica e alla standardizzazione, piuttosto che al benessere umano e alla giustizia sociale. Scrive in proposito (2014, p. 98):

da una parte abbiamo apprendimenti che nascono dalla relazione con la natura, che indicano il cammino da seguire per essere utili alle comunità, ovvero una conoscenza pratica, contestuale e consapevole delle capacità di ogni individuo. Dall'altra parte, invece, c'è l'educazione occidentale, con una tradizione grandiosa, rigida e

standardizzata, che tenta di abbracciare tutte le aree dell'apprendimento, senza tenere conto degli interessi e delle abilità delle persone che frequentano la scuola.

L'autoetnografia, allora, si configura come un'azione di rottura: scrivere significa disfare gli apprendimenti scolastici e universitari percepiti come estranei, decontestualizzati e privi di senso rispetto alla realtà vissuta, per riappropriarsi di una conoscenza situata e incarnata. In questo processo, la scelta di utilizzare la prima persona non è un atto egocentrico, tantomeno narcisistico, ma una strategia epistemologica che sfida la pressione istituzionale cilena e occidentale a parlare in modo astratto e impersonale. Parlare *da sé* consente di rendere visibili i processi di apprendimento marginalizzati, di far emergere le tracce di esperienze che il discorso accademico tende a silenziare. La soggettività diventa così un punto di partenza per una riflessione politica, capace di interrogare le strutture di potere che attraversano l'educazione e di proporre alternative fondate sulla relazione e sul riconoscimento reciproco. La scrittura autoetnografica, per Montenegro González, è anche un ponte tra il sapere accademico e le conoscenze ancestrali del popolo Mapuche. Attraverso la narrazione, l'autrice valorizza forme di apprendimento relazionali e dialogiche, legate ai cicli della natura, ai sogni, alle piante, contrapponendole alla rigidità e alla standardizzazione della scuola occidentale. Questo gesto restituisce dignità a saperi storicamente esclusi e stigmatizzati come *barbarie* dalla storiografia coloniale, aprendo la strada a una pedagogia che riconosce la pluralità delle epistemologie e la loro connessione con la vita quotidiana.

Un ulteriore asse di riflessione riguarda la decostruzione del patriarcato-suprematista-capitalista-bianco (hooks, 2020a) nell'educazione. Montenegro González interroga il silenzio della scuola sull'essere donna e sul peso delle tradizioni patriarcali che permeano le istituzioni educative, proponendo relazioni alternative fondate sulla cura e sull'equilibrio spirituale, come quelle con le *sanadoras mapuche* (2014, p. 104) In questo senso, la scrittura diventa anche uno strumento per ripensare la condizione femminile e per costruire pratiche educative che non si basino sul dominio, ma sulla reciprocità e sulla guarigione. Infine, l'autoetnografia si configura come una pedagogia incarnata e tattile, uno spazio dialogico e in movimento che non mira a fissare verità assolute, ma a sperimentare il divenire dei soggetti e la loro capacità di riappropriarsi delle origini contro l'omologazione dei test nazionali ridotti a cifre. È un atto di resistenza collettiva che trasforma la scuola in un luogo di narrazioni plurali, dove l'apprendimento non è un dato oggettivo da consumare, ma una pratica viva, intrecciata alla reciprocità con la terra. Come suggerisce il titolo della sua opera, scrivere significa tessere (*tejiendo*) fili diversi – l'io, la comunità mapuche, la natura – per creare un arazzo pedagogico che rifiuta di conformarsi al centro egemonico e apre alla possibilità di un'educazione decoloniale, situata e relazionale.

Sandy Grande

Sandy Grande, professoressa di scienze politiche presso l'Università del Connecticut, che integra studi sui nativi americani e indigeni con la teoria critica, concepisce la scrittura e la ricerca pedagogica non come strumenti di integrazione, ma come atti radicali di rifiuto e di co-resistenza. Il suo lavoro si colloca, infatti, all'intersezione tra studi indigeni e teoria critica², configurando la narrazione di sé e della comunità come un progetto politico volto a smantellare le strutture dello stato coloniale di insediamento. In questa prospettiva, la scrittura diventa una pratica di opposizione che non cerca legittimazione dal centro egemonico, ma afferma modalità di essere e di fare radicalmente diverse. La politica del rifiuto proposta da Grande si pone come alternativa alle teorie liberali della giustizia

basate sul riconoscimento, che considera una tecnologia statale funzionale al mantenimento del potere coloniale; scrive in proposito:

insieme, potremmo rifiutare le forme liberali ed essenzialiste di politica identitaria, gli incentivi individualisti, gli imperativi capitalisti e le altre logiche produttivistiche di accumulazione. Questo è l'aspetto dell'amore come rifiuto. È la non-richiesta, il non-desiderio di essere né nell'università né dell'università. È l'affermazione radicale di essere sulla terra. L'amore decoloniale è terra (Grande, 2018, p. 62).

Il riconoscimento istituzionale, infatti, si traduce spesso in gesti simbolici – come scuse ufficiali o inclusioni superficiali nei curricula – che non restituiscono sovranità né terra; utile, in proposito, riportare l'esperienza della Commissione per la Verità e la Riconciliazione del Canada, che è spesso richiamata come esempio significativo di *riconciliazione vuota*, poiché mette in luce i limiti di pratiche istituzionali che riconoscono formalmente la violenza coloniale senza modificarne le radici strutturali. Pur avendo portato all'attenzione pubblica la storia dei Residential Schools e definito tali politiche come un *genocidio culturale* perpetrato ai danni di bambine/i e delle comunità indigene, la Commissione non ha prodotto cambiamenti sostanziali sul piano politico e territoriale. Analisi critiche sottolineano come non vi sia stata restituzione delle terre sottratte, né un ripensamento delle istituzioni che continuano a riprodurre forme di dominio coloniale, trasformando il riconoscimento del trauma in un gesto privo di conseguenze materiali. In questo senso, la riconciliazione assume un carattere eminentemente performativo e tokenistico: scuse ufficiali, cerimonie pubbliche e dichiarazioni simboliche non si accompagnano a misure concrete di giustizia riparativa, come l'autodeterminazione politica delle comunità indigene o la ridefinizione dei rapporti di potere con lo Stato. L'esperienza canadese diventa così un monito rispetto ai rischi di processi che, pur adottando un linguaggio riparativo, finiscono per consolidare l'ordine esistente, sostituendo la trasformazione delle relazioni coloniali con rituali istituzionali privi di effetti sostanziali.

Scrivere di rifiuto non significa, dunque, ritirarsi, ma agire attivamente per costruire spazi epistemici e politici che sfuggano alla logica coloniale. Grande decostruisce inoltre l'idea romantica dell'università, teorizzandola come un braccio dello stato coloniale di insediamento, accanto alla chiesa e alla nazione. L'accademia, lungi dall'essere neutrale, è parte integrante di un'architettura razzializzata che non può essere trasformata semplicemente aggiungendo facce più scure o *curricula* multiculturali, pratiche che l'autrice definisce tokenistiche. In *Red Pedagogy* (2015), Grande esplora il posizionamento epistemico e politico del soggetto che studia e insegna, distinguendo le logiche di razzializzazione: se i popoli neri sono stati razzializzati per l'accumulazione di capitale, i popoli indigeni lo sono stati per l'eliminazione. Da questa analisi emerge la necessità di una politica parallela di co-resistenza, in cui la lotta indigena per la decolonizzazione – intesa come restituzione della terra – si intrecci con la lotta nera per l'abolizionismo. La scrittura, in questa prospettiva, assume anche la forma di uno *zapatismo accademico*, che rifiuta l'auto-promozione e il branding individuale tipici del capitalismo cognitivo; esso si configura come una pratica di resistenza epistemica e metodologica volta a sovvertire le logiche individualistiche, competitive e coloniali che permeano l'università contemporanea. Tale concetto si iscrive nella più ampia politica del rifiuto che problematizza l'accademia come apparato del capitale e braccio dello Stato coloniale, invitando a disarticolare le sue tecnologie di riconoscimento. Uno dei pilastri di questa postura è l'oscuramento della singola voce: in opposizione alla prassi del branding individuale e dell'auto-promozione tipiche del capitalismo cognitivo, lo

zapatismo accademico propone la scrittura sotto pseudonimo o *nom de guerre*, al fine di decentrare l'autorialità e restituire centralità al lavoro collettivo e alla comunità epistemica di riferimento, proprio come per Gloria Jane Watkins, ossia bell hooks.

Grande invita a valorizzare le voci lente, anziane e collettive, persino a scrivere sotto uno pseudonimo per oscurare la singola voce a favore dello sforzo comunitario. La scrittura politica diventa così un mezzo per costruire case sicure sovrane fuori dall'università, ispirandosi a modelli di educazione libertaria. Il suo pensiero si conclude con una riflessione sull'amore decoloniale, inteso come pratica di reciprocità e di appartenenza alla terra. Per Grande, scrivere significa incarnare un amore che non chiede né desidera riconoscimento dall'istituzione coloniale, ma afferma la vita oltre lo stato colono. L'atto politico supremo della sua pedagogia è l'affermazione radicale di essere sulla terra, dove l'amore coincide con la lotta collettiva per la sovranità e la giustizia. La pedagogia di Sandy Grande si configura come una *praxis* di rifiuto attivo, in cui scrivere non è un gesto di integrazione, ma un'azione di resistenza che smette di chiedere un posto alla tavola del padrone per iniziare a costruire, collettivamente, un mondo nuovo fondato sulla sovranità indigena e sulla solidarietà intersezionale; scrive in proposito (2018, p. 51):

quali tipi di solidarietà possono svilupparsi tra i gruppi emarginati che condividono l'impegno a lavorare al di là degli imperativi del capitale e dello Stato coloniale? Quali sono le differenze fondamentali tra la lotta decoloniale per la sovranità indigena e i progetti di giustizia radicale per l'abolizione, ovvero tra quelli plasmati dal genocidio, dalla cancellazione e dalla spoliazione e quelli plasmati dalla schiavitù, dall'esclusione e dall'oppressione? Sebbene le domande sopra riportate guidino questa indagine, il mio interesse principale è come si concretizzano sul campo, in particolare nell'ambito universitario. Nello specifico, intendo ampliare l'analisi di Kelley – la sua lettera d'amore radicale – mettendola in relazione con le teorie critiche indigene, offrendo una lettera d'amore decoloniale. Attingo da entrambi i quadri teorici come mezzo per riflettere su come potremmo lavorare *all'interno, contro e oltre l'università in quanto tale* – per, in effetti, rifiutare l'università. Infine, data l'urgenza del momento, mi sento spinto a percorrere il triumvirato concettuale di Kelley – amore, studio, lotta – con ancora maggiore attenzione ai luoghi di rifugio, ai punti di co-resistenza e agli spazi di lavoro collettivo.

Conclusioni

Il metodo autoetnografico non si limita a essere una tecnica di indagine, ma si configura come una postura epistemologica e politica che interroga radicalmente il senso dell'agire in educazione. Esso consente di trasformare la ricerca e la didattica in pratiche incarnate, capaci di restituire voce a soggettività storicamente marginalizzate e di decostruire le logiche di neutralità che hanno a lungo governato l'accademia; come ricorda Ellis (2004, p. 37), «autoethnography is both process and product»: un dispositivo che intreccia il vissuto personale con le strutture collettive, generando conoscenza situata e relazionale. In questa prospettiva, scrivere di sé non è un esercizio narcisistico, ma un atto di resistenza che, come afferma Davis (1975, prefazione, p. IX), «lega la mia storia alle forze storiche di oppressione», trasformando la memoria individuale in risorsa critica per la giustizia sociale. La sfida contemporanea, tuttavia, non si esaurisce nella consapevolezza teorica: occorre tradurre questa visione in pratiche quotidiane che non si arrestino di fronte alla paralisi generata da ingiustizie sistemiche. L'autoetnografia, in tal senso, diventa strumento e percorso di pedagogia impegnata, capace di abitare il margine

come spazio di apertura radicale e di possibilità, anziché di sola privazione (hooks, 2020b). Essa invita a ripensare il linguaggio come luogo di lotta, a riconoscere il posizionamento e il privilegio, a costruire alleanze epistemiche che sfuggano alla logica coloniale e neoliberale. L'oggettività è una superstizione che occulta il posizionamento del soggetto: assumere questa consapevolezza significa riumanizzare la ricerca e l'insegnamento, restituendo loro la capacità di generare mondi possibili.

In questo senso, il metodo autoetnografico non è solo una *buona strada* per darsi voce, ma un gesto politico che intreccia teoria e azione, memoria e futuro, individuale e collettivo capace di far emergere le latenze cognitive, affettive e procedurali del dispositivo educativo. È una pratica che, lungi dal cercare legittimazione nel centro egemonico, afferma la pluralità delle epistemologie e la loro connessione con la vita quotidiana, aprendo alla possibilità di un'educazione decoloniale, situata e relazionale. Scrivere, allora, non significa semplicemente raccontare, ma tessere fili di resistenza e di speranza, trasformando il dolore in motore di cambiamento e la pedagogia in una praxis di libertà.

Note

¹ Si mantiene l'utilizzo del termine *razza* in riferimento alla necessità di mantenere aderenza con la scelta della letteratura di riferimento.

² Per un opportuno approfondimento della prospettiva di riflessività critica (*critical reflexivity*) come approccio sia metodologico, sia epistemologico, si vedano i contributi di: Beth Blue Swadener, Kagendo Mutua, Linda Tuhiwai Smith, Gaile S. Cannella, Kathryn D. Manuelito in N.K. Denzin - Y.S. Lincoln - L. Tuhiwai Smith (a cura di), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*, SAGE Publications, Thousand Oaks CA 2008. La riflessività critica, pur rappresentando un elemento centrale del metodo autoetnografico, si intreccia con un quadro teorico ampio che comprende la pedagogia critica e decoloniale, gli Studi Critici Indigeni e la teoria critica della razza, da cui emerge un'attenzione costante al posizionamento epistemologico e alla denuncia delle strutture di potere, mostrando inoltre, come pedagogia, politica del rifiuto e pratiche autoetnografiche possano convergere nella costruzione di forme di resistenza che contestano il riconoscimento statale e le logiche coloniali ancora operative.

Bibliografia

- Bianchi L. (2025), *Il metodo autoetnografico in pedagogia*, Brescia, Scholè, Morcellina.
- Blumer H. (1969), *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Milano, Meltemi.
- Braun V. e Clarke V. (2021), *Thematic analysis: A practical guide*, London, Sage.
- Butler J. (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York, Routledge.
- Charmaz K. (2014), *Constructing grounded theory*, London, Sage.
- Collins P.H. (1990), *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Boston, Unwin Hyman.
- Crenshaw K. (1989), *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In «University of Chicago Legal Forum», Vol. 1, pp. 139-167.
- Crenshaw K. (1991), *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. In «Stanford, Stanford Law Review», Vol. 43, n. 6, pp. 1241-1299.
- Davis A. (1975), *Autobiografia di una rivoluzionaria*, Milano, Garzanti.

- Demetrio, D. (2020), *Micropedagogia. La ricerca educativa tra riflessione e narrazione* (Nuova ed.), Milano, FrancoAngeli.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. e Tuhiwai Smith L. (a cura di) (2008), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*, SAGE Publications, Thousand Oaks CA 2008.
- Ellis C. (2004), *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*, Walnut Creek (CA), AltaMira Press.
- Evans M. (1977), *Women and Social Change*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Grande S. (2015), *Red pedagogy: Native American social and political thought*, 10^a, London Bloomsbury Publishing.
- Grande S. (2018), *Refusing the University*. In E. Tuck e K.W. Yang (a cura di), *Toward What Justice? Describing Diverse Dreams of Justice in Education*, New York, Routledge, pp. 47-65.
- Guillaumin C. (2020), *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura*, Verona, Ombre corte.
- Hanisch C. (1970), *The Personal is Political*. In S. Firestone e A. Koedt (a cura di), *Notes from the Second Year: Women's Liberation*, New York, pp. 76-78.
- 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.
- Harding S. (1986), *The Science Question in Feminism*, Ithaca (NY), Cornell University Press.
- hooks b. (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge.
- hooks, b. (1996), *Bone black: Memories of girlhood*. New York, Henry Holt and Company.
- hooks b. (2000), *Remembered Rapture. Dancing with Words*. In «JAC - Journal of Composition Theory», Vol. 1, pp. 1-8.
- hooks b. (2020a), *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi, Kindle Edition.
- hooks b. e Nadotti M. (2020b), *Elogio del margine - Scrivere al buio*, Napoli, Tamu Edizioni, ebook.
- Montenegro González C. (2014), *Pedagogías en primera persona. Tejiendo una autoetnografía desde los aprendizajes de la tierra*. In «ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior», Vol. 14, pp. 95-108.
- Montenegro González C. (2023), *Escritura autoetnográfica y pedagogía decolonial*, Santiago, Ediciones Universidad de Chile.
- Rich A. (1979), *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966-1978*, New York, W.W. Norton & Company.
- Scott J.W. (1986), *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*. In «The American Historical Review», Vol. 91, n. 5, pp. 1053-1075.
- Smith D.E. (1987), *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*, Boston, Northeastern University Press.

Short Bio

Lavinia Bianchi

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli studi di Roma Tre, dove insegna Pedagogia interculturale e Pedagogia di genere nel Dipartimento di Scienze della Formazione e Pedagogia della comunicazione, nel Dipartimento di Filosofia, comunicazione e spettacolo. I suoi interessi di studio e di ricerca sono relativi alla Pedagogia interculturale e di genere, alla prospettiva decoloniale e intersezionale. Collabora attivamente con il *Comitato Verità e giustizia per i Nuovi Desaparecidos del Mediterraneo*.

Associate Professor of General and Social Pedagogy at Roma Tre University. She teaches Intercultural and Gender Pedagogy within the Department of Education and Communication Pedagogy at the Department of Philosophy, Communication and Performing Arts. Her academic and research interests focus on intercultural and gender pedagogy, as well as decolonial and intersectional perspectives. She is an active collaborator with the *Truth and Justice Committee for the New Disappeared of the Mediterranean*.