

## **Voci femminili e identità *mestizas*. L'autobiografia come dispositivo educativo di contronarrazione intersezionale**

### **Female voices and *Mestiza* identities. Autobiography as an educational device of intersectional counter-narrative**

Aurora Bulgarelli  
Ricercatrice  
Università degli Studi Link

#### **Sommario**

La pratica femminile – e femminista – della narrazione autobiografica permette alle voci storicamente inascoltate e silenziate di riportare il proprio vissuto individuale, che assume un valore storico, sociale e culturale. Tramite lo sguardo della pedagogia della parola, la narrazione autobiografica è intesa come una pratica di emancipazione e di giustizia sociale, in cui la parola è spazio e dispositivo di libertà, in grado di riconoscere e validare i bisogni e le rivendicazioni identitarie. Le voci di bell hooks, Audre Lorde e Gloria E. Anzaldúa rappresentano in modo paradigmatico il ruolo della narrazione e della parola nel decostruire la socializzazione imposta, controvertendo i sistemi di potere che agiscono sui corpi e sulle identità (Anzaldúa, 1987/2022; hooks, 1989/2015; Lorde, 1984/2022; Moraga e Anzaldúa, 1981/2002) e alimentando il pensiero critico e la connessione collettiva. Il presente elaborato intende analizzare la narrazione autobiografica – nelle opere di donne e soggettività marginalizzate e in pratiche educative fondate sulla parola – come atto dialogico ed educativo, costitutivo di un processo collettivo di *coscientizzazione* e liberazione (Freire, 1968/2018).

**Parole chiave:** intersezionalità, intercultura, autonarrazione, contronarrazione, alterità.

#### **Abstract**

The feminine – and feminist – practice of autobiographical narration allows historically unheard and silenced voices to reclaim their individual lived experience, which takes on historical, social, and cultural significance. Through the lens of the pedagogy of the word, autobiographical narration is understood as a practice of emancipation and social justice, in which speech becomes a space and a device of freedom, capable of recognizing and validating identity-related needs and claims. The voices of bell hooks, Audre Lorde, and Gloria E. Anzaldúa paradigmatically illustrate the role of narration and language in deconstructing imposed socialization, challenging the systems of power that act upon bodies and identities (Anzaldúa, 2010, 1987/2022; hooks, 1989/2015; Lorde, 1984/2022; Moraga and Anzaldúa, 1981/2002), and fostering critical thinking and collective connection. This paper aims to analyze autobiographical narration – both in the works of women and marginalized subjectivities and in educational practices grounded in the spoken and written word – as a dialogic and educational act that contributes to a collective process of conscientization and liberation (Freire, 1968/2018).

**Keywords:** intersectionality, interculture, self-narration, counter-narrative, otherness.

## **1. Per una rinnovata pedagogia della parola**

Nelle diverse società, i processi di silenziamento dei gruppi considerati inferiori sono numerosi e spesso sintomatici della volontà di salvaguardare forme di dominio e di controllo sociale. L'esclusione di individui o gruppi dalla possibilità di dialogare e narrare la propria soggettività produce relazioni di natura *antidialogica* (Freire, 1968/2018) e *monologica* (Buber, 2004), ovvero caratterizzate da una comunicazione unidirezionale e disumanizzante, in cui il bisogno di autoaffermazione e di autorappresentazione porta alla sopraffazione di coloro che sono ritenuti socialmente inferiori. In questa prospettiva, il silenzio non può essere considerato un fenomeno neutro o una posizione comunicativa volutamente assunta, ma un vero e proprio dispositivo di controllo sociale e una forma di

violenza simbolica e materiale, la cui matrice originaria va rintracciata nella differenza di classe, nel razzismo, nella differenza di genere, negli orientamenti sessuali, nei *background* culturali o, con più probabilità, nella somma di tutti questi fattori (Bulgarelli, 2025). Le questioni legate al silenzio e all'iniqua distribuzione del diritto di parola sono state affrontate da differenti filoni pedagogici, come la pedagogia popolare e quella sociale, approcci educativi profondamente legati ai bisogni delle comunità. Secondo queste prospettive pedagogiche, il processo educativo consente di intervenire sulle dinamiche che riproducono lo svantaggio sociale, promuovendo «la presa di coscienza e di *liberazione* del soggetto dai condizionamenti sociali, culturali ed economici che ostacolano, in generale, la capacità di governo a livello individuale e collettivo e, nello specifico, la possibilità di realizzazione dell'individuo» (Catarci, 2013, p. 91).

È stata tuttavia la pedagogia della parola, come articolazione di quella popolare, ad aver inteso la parola come una dimensione complessa di relazione con l'alterità, connotata dall'essere, al contempo, dispositivo comunicativo e linguistico, spazio relazionale e diritto da esercitare. Per quanto riguarda il contesto italiano, furono tre i pensatori, gli attivisti e gli educatori che contribuirono a definire l'ambito di applicazione della pedagogia della parola: Aldo Capitini, don Lorenzo Milani e Danilo Dolci. Queste figure segnarono profondamente il panorama dell'educazione popolare e comunitaria, validando proprio la parola come dispositivo/processo/spazio di emersione dei bisogni e di liberazione dalle dinamiche sociali marginalizzanti. Aldo Capitini, nel luglio del 1944, a Perugia, diede avvio a un'esperienza fondamentale per la partecipazione democratica: i Centri di Orientamento Sociale (COS). Luoghi caratterizzati da discussioni periodiche, aperti a tutti/e, in cui si trattavano questioni sociali e amministrative al fine di trovare soluzioni comuni e condivise. Si potrebbero definire come veri e propri laboratori di cittadinanza, in cui si praticava quella che è stata definita *pedagogia del dissenso*, ovvero un orientamento educativo volto alla contestazione dell'iniqua distribuzione di opportunità sociali e di diritti (Nanni, 2014). Tramite le assemblee *decentralizzate* veniva offerto uno spazio dialogico, dove si realizzava una tipologia di educazione

vissuta e pensata come proliferazione di forme di esistenza e presenza collettiva, di nuove, inedite modalità di coniugare intellettualità, moralità, religiosità con l'impegno diretto per l'estensione e il radicamento della vita democratica nel nostro Paese, in grado di incidere effettivamente sulle condizioni della riproduzione sociale e culturale (Pomi, 2005, p. 112).

Una seconda esperienza significativa è quella realizzata da don Lorenzo Milani con la Scuola popolare di Calenzano (1947-1954) e la Scuola di Barbiana (1956-1967). Per don Milani, la condizione di subalternità di contadini, operai e persone segnate dalla povertà economica si riproduceva a partire dall'esclusione dalle opportunità educative e tramite la negazione del dominio del linguaggio. Consapevole del legame tra esclusione, visione classista e mancata accessibilità ai contesti educativi, don Milani rese lo studio della parola – nelle sue molteplici forme – l'ambito di lavoro più impegnativo, investendo nell'idea che fosse proprio la mancata abilità linguistica a corroborare la cristallizzazione delle classi sociali, come afferma in *L'obbedienza non è una virtù* (1965/2023):

io non sono sicuro dunque che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore, ma in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa: la Parola. I tesori dei vostri figlioli si espandono liberamente da quella finestra spalancata. I tesori dei miei sono murati dentro per sempre e insteriliti. Ciò che manca ai miei è dunque solo questo:

il dominio sulla Parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude (p. 67).

A seguire, vi è l'iniziativa educativa e popolare del Borgo di Dio, avviata da Danilo Dolci nel 1953 a Trappeto, borgo marinaro in provincia di Palermo. In un contesto territoriale segnato dal banditismo, dalle mafie e dall'abbandono delle istituzioni, oltre che da una generalizzata miseria e povertà della popolazione, Dolci diede avvio a una delle più importanti esperienze di sviluppo di comunità, realizzata attraverso la *maieutica reciproca*. Quest'ultima può essere definita come un processo di autoanalisi popolare, dinamico e condiviso, in cui bisogni e soluzioni emergono dal basso, assumendo le caratteristiche di un movimento trasformativo collettivo e reciproco, che si radica nei problemi concreti della comunità al fine di cambiare la realtà (Benelli, 2015; Bulgarelli, 2025; Chemello, 1988). Il valore della parola nei processi educativi, secondo Dolci, risiedeva nell'adozione di una metodologia comunitaria e partecipata, per cui «per comunicare non basta l'iniziativa di un singolo: occorre anche l'attivo corrispondente di un altro, di altri» (Dolci, 2015, pos. 396). Le iniziative finalizzate ad ampliare lo spazio/diritto di parola furono numerose e si originarono anche dall'attenzione rivolta al linguaggio. A tal proposito, risulta molto interessante la rivoluzione della nomenclatura del linguaggio riguardante il mondo scolastico, per cui il termine *insegnante* era sostituito da *educatore*, la *classe* da *gruppo* e la *disciplina* dalla parola *responsabilità* (Dolci, 1973).

Sul piano internazionale, un grande pedagogista che potrebbe essere considerato una figura fondamentale rispetto alla relazione tra educazione e parola è Paulo Freire. È sufficiente fare riferimento alla campagna di alfabetizzazione popolare, che avviò tra il 1961 e il 1964, per comprendere la portata rivoluzionaria dell'autore: un'esperienza socioeducativa rivolta ai *campesinos* brasiliani, in cui la conquista della parola, oltre a essere finalizzata all'acquisizione dell'abilità di letto-scrittura, era orientata alla *coscientizzazione* e alla liberazione dalle maglie della riproduzione delle dinamiche di dominio *oppressori-oppressi*. In riferimento a ciò, Freire riflette anche sulla funzione del silenzio e sulla parola rispetto al controllo sociale e all'esercizio del potere, sostenendo che

non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nel lavoro, nell'azione-riflessione. Se il parlare autenticamente, che è lavoro, che è prassi, significa trasformare il mondo, parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma diritto di tutti gli uomini. Precisamente per questo, nessuno può parlare veramente da solo, o per gli altri, in un atto di prescrizione, per cui ruba la parola ai più (2018, p. 98).

## 2. Educazione e pluralità di voci: narrazione, dialogo e autonarrazione

Tra educazione e narrazione esiste un profondo legame: entrambi i processi sono caratterizzati dalla dimensione dialogica e comunicativa che, oltre a porre le diverse soggettività in relazione, produce una tensione generativa. Tale tensione è in grado di dar vita a processi inclusivi sostenuti da una progettualità pedagogica e, al contempo, politica, orientata all'*empowerment* di comunità (Zizioli, 2017). In questa prospettiva, la narrazione autobiografica non è assunta in senso meramente descrittivo, ma come dispositivo analitico attraverso cui interpretare le dinamiche di potere, i processi di soggettivazione e le forme di resistenza che attraversano i contesti educativi e sociali. In tal senso, Bruner, nel volume *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (2009), evidenzia come le storie svolgano un'importante funzione di decentramento

rispetto alla narrazione della cultura dominante – di natura descrittiva e cristallizzata –, promuovendo nuovi interrogativi e interpretazioni che, a loro volta, generano il cambiamento. Affinché le voci delle soggettività plurime possano emergere ed essere ascoltate, è fondamentale che il dispositivo narrativo sia regolato dal principio della *polisemia* (Bruner, 2009), ovvero che resti aperto all'accoglienza di prospettive molteplici, non conformi al pensiero dominante e, talvolta, esplicitamente sfidanti. In questa direzione, diventa necessario ampliare l'accesso allo spazio di parola in ambito socioeducativo, riconoscendo valore anche alla dimensione dell'autonarrazione, in cui le storie di vita personali possano essere ascoltate e interpretate attraverso uno sguardo pedagogico consapevole della loro portata identitaria e contro-narrativa.

Ciò che accade più frequentemente, in realtà, è la permanenza di un discorso monologico, che spesso si limita a narrare l'alterità senza renderla partecipe della costruzione di significati. Un esempio paradigmatico di questa pratica è quello attuato nei confronti delle persone migranti da parte dei Paesi di accoglienza, per cui i media dipingono una rappresentazione generalizzata – e generalizzante – di questi soggetti, i quali incarnano il *paradigma della diversità* (Ghirelli, 2004). La persona migrante, allora, è uno *straniero*: un'entità definita per esclusione e caratterizzata unicamente dal dato etnico (Dal Lago, 1999, 2001; Gheno, 2021). L'*emarginazione informativa* (Ghirelli, 2004) si configura, dunque, come un circolo vizioso, in cui la categorizzazione sociale, prodotta dalla creazione di rappresentazioni volutamente discriminanti, genera stereotipi e pregiudizi, i quali alimentano, a loro volta, processi di differenziazione tipici della dialettica *Noi-Loro*. Il dramma dell'essere narrati senza avere margine per partecipare alla definizione della propria identità – intesa come una dimensione complessa e plurima, al contempo soggettiva e collettiva – è efficacemente espresso da Kübra Gümüşay, giornalista, attivista e oratrice di origini turco-tedesche, quando afferma: «come si può riuscire a vedere un essere umano in un essere umano, se entra sempre nella nostra percezione attraverso una storia mediatica – una storia disumanizzante, fortemente deformante, stereotipata e negativa?» (2021, pos. 1944).

Non sono solo le persone migranti a essere soggetti narrati invece che narranti. In realtà sono numerose le identità sottoposte al processo di *Othering*, ovvero di creazione dell'alterità/*alterizzazione* (Bhabha, 1994; Colombo, Leonini e Rebughini, 2023; Hall, 1997; Morrison, 2019; Okolie, 2003a, 2003b; Said, 1978; Spivak, 1985, 1988). Le origini di tali processi sono rintracciabili nel colonialismo, inteso come pratica di dominio attuata storicamente, ma anche nella *colonialità*, termine coniato da Anibal Quijano (1992), che si riferisce all'origine coloniale del potere che fa sì che le gerarchie discriminanti si riproducano. Un esempio dei processi di alterizzazione e di colonialità del potere è riportato efficacemente da Rafia Zakaria nel volume *Contro il femminismo bianco. Appunti per un cambiamento radicale* (2023), quando descrive la pratica delle *missioni zenana* condotte dalle donne bianche occidentali in Oriente. Queste missioni, che consistevano nell'organizzare incontri tra le donne occidentali e quelle orientali, presero piede nel Settecento e si protrassero per tutto l'Ottocento. L'obiettivo non dichiarato delle *missioni zenana* era evidente: avvalorare la figura della donna bianca in quelle terre in cui «i privilegi dell'impero compensavano gli svantaggi del genere» (Zakaria, 2023, p. 29). Ciò che emerge è una narrazione prodotta dalle donne bianche, occidentali e benestanti, in cui si avalla l'idea del femminile occidentale emancipato, in netta contrapposizione con il femminile orientale, caratterizzato da servilismo, inferiorità e sottomissione.

È evidente la forza e il valore che assume la pratica della narrazione autobiografica nel definire i rapporti sociali tra gruppi e identità e nel disvelare i sistemi egemonici che caratterizzano il rapporto con chi è *altro-da-noi*. Inoltre, la narrazione autobiografica è una pratica estremamente democratica in quanto, non prevedendo specifici requisiti,

tutti/e possono compiere il processo di scrittura e di narrazione del sé (Demetrio, 1996), promuovendo, al contempo, riscatto ed emancipazione di individualità e gruppi soggetti a emarginazione e esclusione. In ambito socioeducativo, la narrazione autobiografica adopera la parola come dispositivo creativo, tramite cui procedere alla (ri)costruzione del sé. Quest'ultimo non è un processo lineare, tanto che i luoghi e gli spazi dove si realizza l'autonarrazione non possono che definirsi ibridi, *zone di occulta instabilità* (McLaren e Giarelli, 1995) abitate da soggettività frammentate che, nel tentativo di articolare sé stesse, vivono in perpetua tensione tra la propria singolarità, la quale diviene un atto di resistenza, e i sistemi di socializzazione e di categorizzazione sociale.

È in questa dimensione conflittuale che la narrazione autobiografica prende la forma della contronarrazione, per cui la rilettura della propria esistenza prevede che il pensiero del singolo dialoghi con l'influenza della cultura e del contesto in cui si vive, imponendo una costante revisione del sé. Allora, si può definire il processo di autonarrazione come un'azione controegemonica, il cui obiettivo è proprio quello di parlare dalla propria posizione ibrida, per sovvertire le logiche della socializzazione discriminante, della razzializzazione, della sessualizzazione e della colonialità. La narrazione autobiografica può divenire un'occasione per dare avvio a processi di autolegittimazione e autodeterminazione. Percorsi di coscientizzazione e liberazione radicati nella resistenza a forme di oppressione materiali e simboliche quotidiane e consolidate, storicamente radicate nei rapporti tra società-gruppi-individualità. L'autonarrazione, quindi, è un'opportunità comunitaria di uscire dalla condizione di silenziamento e in cui si operano tentativi di decostruzione delle narrative e delle sovrastrutture che ingabbiano le soggettività oppresse in identità prescritte.

### **3. Autonarrazione e decostruzione: un processo personale e collettivo**

La pratica del silenziamento attuata nei confronti delle minoranze – identitarie, sociali, culturali – o di coloro che sono stati oggettivati, è riconducibile a logiche di potere complesse, in cui la presa di parola e la risonanza di voci *altre* risultano essere azioni sovversive. Quando si vive in una cultura segnata dal dominio e dalla violenza, parlare rappresenta un atto di libertà e di coraggio (hooks, 1994/2020; Moraga e Anzaldúa, 1981/2002) che apre a nuove possibilità e restituisce soggettività e umanità alle persone oggettivate (Freire, 1968/2018; hooks, 1989/2015; Lorde, 1984/2022). Va inoltre sottolineato che il riconoscimento dell'autonarrazione come strumento di memoria e riscrittura della realtà è merito delle minoranze silenziate, come scrive Talpade Mohanty in merito alla relazione tra femminismo e narrazione:

l'analisi femminista ha sempre riconosciuto l'importanza di memorizzare e riscrivere le storie, un processo che è fondamentale non solo perché permette di colmare le lacune, recuperare ciò che è stato cancellato e correggere gli errori della Storia maschile egemonica, ma anche perché proprio la pratica del ricordare e del riscrivere è alla base della coscienza politica e dell'auto-identificazione. La scrittura diviene spesso il luogo in cui si vengono a forgiare le nuove identità politiche. Viene ad essere lo spazio della lotta e della contestazione reale (2020, p. 108).

Sono numerosi/e gli/le autori/autrici e le pratiche che, ponendo al centro la parola e la narrazione autobiografica, hanno l'intento di avviare un processo di presa di coscienza individuale e comunitaria. Tra le più efficaci esponenti di questo percorso di contronarrazione autobiografica, realizzato anche negli spazi accademici ed educativi, vi è bell hooks, la quale ha lasciato un segno indelebile nelle lotte politiche e sociali della

comunità afrodiscendente americana. Ricoprendo il ruolo di docente in diverse università, ha potuto sfidare il sistema di dominio della riproduzione del sapere dall'interno, criticando direttamente approcci e pratiche riguardanti le tematiche di genere, *razza*<sup>1</sup> e classe. La pedagogia di bell hooks non può che essere definita come impegnata e decoloniale (Bianchi, 2024), caratterizzata dalla scrittura del sé come impegno intimo e collettivo nel trattare le questioni sociali vissute dalle persone afrodiscendenti negli Stati Uniti, dalle donne nelle società patriarcali e dalle donne *altre*. Particolarmente significativo, in questa prospettiva, è il volume *Teaching to Transgress: Education as a Practice of Freedom* (1994/2020), in cui vengono affrontate questioni inerenti al mancato accoglimento e ascolto della voce di identità *altre* e non conformi. È interessante, ad esempio, la riflessione sul ruolo del silenzio delle minoranze in aula, per cui, nonostante desti preoccupazione tra colleghi/e bianchi/e, non si ricercano strategie per promuovere maggiore partecipazione:

nel corso della mia carriera di insegnante, i professori bianchi hanno spesso espresso la propria preoccupazione per gli studenti non bianchi che non parlano. Di fronte a classi sempre più eterogenee, gli insegnanti devono sovente affrontare la questione della riproduzione delle politiche di dominio in ambito educativo. [...] Accettare il decentramento dell'Occidente a livello globale e abbracciare il multiculturalismo obbliga gli educatori a focalizzare l'attenzione sulla questione della voce. Chi parla? Chi ascolta? Perché? (hooks, 2020, pp. 71-72).

Per hooks, l'aula è da sempre lo *spazio più radicale dell'accademia*, dove il dispositivo narrativo può garantire la partecipazione equa di tutte le soggettività, a partire dall'insegnante, prima figura della relazione educativa che deve essere disposta a narrare intimamente sé stessa. Secondo l'autrice, infatti, l'impegno nel raccontarsi deve coinvolgere equamente docenti e studenti/esse, dando significato al processo di insegnamento-apprendimento:

la pedagogia impegnata non cerca di fornire strumenti di crescita personale soltanto agli studenti, poiché l'aula in cui si impiega un modello olistico di apprendimento diventa anche un luogo in cui chi insegna cresce e acquisisce competenze nel corso del processo. Tale crescita personale non può avere luogo se ci rifiutiamo di essere vulnerabili, mentre allo stesso tempo incoraggiamo gli studenti ad assumersi dei rischi. Se ci si aspetta che gli studenti condividano narrazioni confessionali senza voler condividere le proprie, si esercita il potere in modo potenzialmente coercitivo (hooks, 2020, p. 53).

La pratica della narrazione autobiografica, quindi, è indubbiamente caratterizzata da una dimensione di condivisione ed è, conseguentemente, collettiva. Così come bell hooks, anche Audre Lorde ne riconosce il valore comunitario. Si autodefinisce nera, lesbica, madre, guerriera e poeta e, tramite poesia e attivismo, affronta intimamente tematiche ad alto impatto sociopolitico, come razzismo, sessismo e violenza, intrecciando i fatti di cronaca, le storie dei subalterni e la propria identità *outsider*. Un esempio di efficace contronarrazione è *The Cancer Journals* (Lorde, 1980/2020), volume in cui documenta la propria battaglia con la malattia, integrando riflessioni e conflitti politici e sociali. L'autrice riteneva che la produzione letteraria sul tema della malattia fosse confezionata da donne bianche e, conseguentemente, che queste ne fossero le destinatarie. Per questa ragione nasce *The Cancer Journals*, per far sì che emergessero anche le voci delle donne Nere sul tema della rappresentazione sociale del corpo femminile in relazione alla salute

e alla narrazione delle malattie. Un volume rivoluzionario in merito al nesso tra parola e politica è *Sister Outsider. Essays and Speeches* (Lorde, 1984/2022), in cui Lorde affronta con un approccio intersezionale i rapporti di dominio e di potere che sorreggono la società, concentrandosi sulla triade razza, sesso e classe. Secondo l'autrice impera la *tirannia del silenzio*, condizione di oppressione che riguarda le identità *difformi*, costrette ad alimentarsi quotidianamente con l'odio generato dalla condizione di subalternità e di disuguaglianza. La rabbia diviene nutrimento e sostiene il bisogno di auto-rivelazione, possibile grazie alla parola. Quest'ultima rappresenta un dispositivo di resistenza collettivo dalla condizione di silenzio: «i miei silenzi non mi avevano protetta. Il vostro silenzio non vi proteggerà» (Lorde, 2022, p. 23). Audre Lorde riflette anche sul tema del linguaggio, sostenendo che sia in atto quella che Freire definisce come *invasione culturale* (Freire, 1968/2018), per cui la classe privilegiata agisce il proprio potere imponendo il linguaggio bianco, maschile ed eteronormato, al quale le minoranze sono costrette a familiarizzare e ad adeguarsi. *Gli strumenti del padrone non smantelleranno mai la casa del padrone* (Lorde, 2002) e al fine di decostruire e co-costruire il linguaggio, l'autrice propone il processo di *namings* (ri-nominazione), strategia decoloniale e comunitaria, per cui ci si riunisce collettivamente in un atto di cura e di formazione identitaria, collettiva e politica.

Un'altra autrice che ha fatto della narrazione autobiografica il dispositivo per far emergere la propria voce e le questioni identitarie inerenti alle soggettività *mestizas* è Gloria Evangelina Anzaldúa, autodefinitasi scrittrice, poeta, teorica femminista-*queer*, *chicana* texana e *patlache*. Le identità che lei stessa dichiara consentono una prima riflessione sull'importanza della parola nell'opera di autonarrazione dell'autrice: il termine *chicana* sta a indicare sia una persona messicana immigrata negli Stati Uniti, sia una persona americana di seconda generazione – ovvero i cui genitori sono immigrati dal Messico; il termine *patlache*, ovvero lesbica, ha una forte connotazione identitaria sia rispetto all'orientamento sessuale e sia in riferimento alla dimensione culturale, in quanto eredità della lingua Nahuatl, popolazione indigena precoloniale. Anzaldúa ritiene che la scrittura sia un'arma potentissima, che consente alle soggettività di compiere un atto di autoaffermazione sovversiva, che rende le donne temute al pari di una pericolosa bestia in grado di distruggere il sistema sociale (Anzaldúa, 1981/2002). È nel volume *Borderlands / La Frontera. The New Mestiza* (1987/2022) che è possibile definire l'importanza della parola e dell'autonarrazione. Infatti, proprio a partire dallo stile dell'autrice si percepisce l'urgenza di narrare sé stessa, cogliendo tutte le complessità che costituiscono l'identità. Anzaldúa usa la tecnica dell'*autohistoria* per creare un intreccio inedito tra la propria storia individuale, le memorie familiari, quelle collettive e la teoria critica, *queer* ed etno-femminista. L'ibridazione narrativa dell'autrice investe anche la dimensione della lingua/linguaggio, che risulta plurilingue e meticcica, in cui poesia e prosa si fondono. Così come l'autrice si definisce *mestiza*, ovvero ibrida, fluida, non conforme alla socializzazione forzata, di riflesso anche il volume è poroso, contaminato, di confine, rendendo le frontiere ambigue e, soprattutto, valicabili:

Perché io, una *mestiza*,  
non faccio che uscire da una cultura  
ed entrare in un'altra,  
perché io sono in tutte le culture allo stesso tempo,  
*alma entre dos mundos, tres, cuatro*,  
*me zumba la cabeza con lo contradictorio*.  
*Estoy norteadada por todas las voces que me hablan*  
*simultáneamente* (Anzaldúa, 2022, p. 105).

Le opere dell'autrice sono caratterizzate da un profondo legame tra identità culturale e individuale, sostenendo che «l'identità etnica è gemella di pelle dell'identità linguistica» (Anzaldúa, 2022, p. 82). Riflettere sulla questione della lingua e scegliere di adottare quella identitaria, tutelandola, è una forma di contronarrazione, un terreno di battaglia per l'autoaffermazione del sé in contrasto al monopolio linguistico e culturale: «non lascerò più che mi si faccia vergognare della mia esistenza. Avrò la mia voce: india, spagnola, bianca. Avrò la mia lingua di serpente – la mia voce di donna, la mia voce sessuata, la mia voce di poeta. Supererò la tradizione di silenzio» (Anzaldúa, 2022, p. 83).

Tradurre i processi di autonarrazione identitaria in pratiche educative richiede che vi sia coscienza della portata rivoluzionaria dell'apertura all'alterità e ai processi di contaminazione che ne conseguono, oltre che della conoscenza di metodologie affidabili ed efficaci. Tra queste, lo *storytelling* rappresenta una pratica narrativa afferente alla pedagogia critica, per cui è evidente la volontà di ascoltare e accogliere voci *altre*, subalterne, minoritarie, oppresse, storicamente escluse dall'accesso al diritto e allo spazio di parola. In ambito educativo, questa metodologia comunicativa e narrativa consente l'emersione di storie e apre a spazi di dialogo inediti, dove studenti e studentesse hanno la possibilità di autodeterminarsi e di riflettere criticamente sulle dinamiche di potere e sulla loro natura originaria. Lo *storytelling* è indubbiamente una metodologia comunitaria, in cui la voce del singolo comporta una riflessione condivisa orientata all'*empowerment di comunità* (Dolci, 1973; Freire, 1968/2018; hooks, 1994/2020; Razack, 1998).

Un'altra pratica di decostruzione delle narrative dominanti fondata sulla centralità della parola è quella del *palabrandar* (Almendra, 2017, 2018; Ferrari, 2024; Mignolo e Walsh, 2024), termine composto dalla parola *palabra* (parola) e *andar* (camminare), traducibile in italiano con la formula di *parole in cammino*. Incarna una nozione e una pratica processuale di natura trasformativa e comunitaria del popolo indigeno Nasa del Cauca colombiano. L'azione comunicativa è posta al centro del processo ancestrale, in cui riflessione e prassi si fondono insieme con l'obiettivo di difendere la propria dignità, la Terra e la vita. Richiama l'ancestralità del legame persona-comunità-natura, in cui l'azione collettiva si compie grazie alla parola, la quale riporta le soggettività alla Madre Terra tramite la presa di coscienza comunitaria delle forme di sfruttamento e delle realtà che quotidianamente si impegnano nel contrasto al capitalismo transnazionale, all'individualismo e alle dinamiche di oppressione materiale e simbolica. Nel volume *Entre la emancipación y la captura. Memorias y caminos desde la lucha Nasa en Colombia* (2018) Almendra guida nella comprensione della nozione/pratica del *palabrandar*, per comprendere come la comunicazione e la parola possano rappresentare vere e proprie azioni di resistenza quotidiana, capaci di sostenere e generare cambiamento per le comunità. Inoltre, riassume le finalità di questa nozione/pratica, che consente di: rivitalizzare la parola e l'azione ancestrale; rompere gli schemi di comunicazione socialmente imposti; comprendere e fronteggiare gli schemi e le strategie di dominio; conoscere, affrontare e condividere le proprie contraddizioni; convergere il proprio *palabrandar* con altri cammini di parole (Almendra, 2018, pp. 126-127).

## Conclusioni

Nello scenario delle rivendicazioni e delle contronarrazioni identitarie contemporanee, la pedagogia della parola deve essere intesa come un filone educativo e sociale connotato da un approccio interdisciplinare, dinamico e complesso, nonché fondamentalmente situato e politico. La pedagogia, in questo senso, ha il dovere di cogliere le spinte identitarie delle soggettività marginalizzate, silenziate, escluse e disumanizzate,

rinnovando il potenziale educativo delle pratiche e delle metodologie fondate sulla narrazione autobiografica. In questo modo, è possibile ridefinire i luoghi dell'educazione come aperti, plurali, accessibili, non giudicanti e inclusivi, dove viene agita una pedagogia attenta all'alterità e ai bisogni soggettivi e collettivi. Aderendo alle caratteristiche della pedagogia interculturale, intersezionale e decoloniale, si orienta l'azione educativa alla volontà di realizzare forme di resistenza alle ingiustizie epistemiche, materiali e simboliche che definiscono le relazioni sociali e condizionano le possibilità dell'individuo e la propria proiezione nella società. In termini pedagogici, la prospettiva delineata non intende tradursi in un modello operativo prescrittivo, bensì offrire alcune chiavi interpretative utili per la pratica educativa. In particolare, consente di riconoscere la narrazione autobiografica come dispositivo di emersione e legittimazione delle soggettività marginalizzate, di problematizzare le dinamiche di accesso alla parola nei contesti educativi e di orientare le pratiche verso una maggiore apertura dialogica, intersezionale e decoloniale. In questo senso, la riflessione teorica proposta mira a contribuire alla costruzione di contesti educativi più equi, capaci di accogliere la pluralità delle voci e di promuovere processi di autodeterminazione e coscientizzazione.

In tale cornice, l'educazione ha il dovere di proporre l'*altrimenti* (Mignolo e Walsh, 2024), definibile come una dimensione controegemonica, abitata proprio da quelle soggettività *altre* che, grazie all'autonarrazione e all'autodeterminazione di sé, si riconoscono e si contaminano reciprocamente, accogliendo l'idea di identità *mestiza*. È un'opera di decostruzione comunitaria, in cui la parola e le voci di tutti/e consentono di decolonizzare i rapporti, di sovvertire un sistema di potere consolidato, ma non per questo inestetizzato o immune al cambiamento. In tal senso, decolonizzare e decostruire sono processi trasformativi che colgono nella parola una funzione sociale e pedagogica fondamentale, capace di aprire spazi di enunciazione plurali e di resistenza alla naturalizzazione dei sistemi di potere. Processi che però richiedono un impegno costante e quotidiano, tanto individuale quanto collettivo, a livello locale e globale. L'apertura all'alterità, non viziata da atteggiamenti che rimandano alla colonialità, al dominio patriarcale o a quello di classe, non può che realizzarsi nell'agire un dialogo autentico e reciproco (Buber, 2004; Freire, 1968/2018), nella predisposizione a narrarsi e nell'ascoltare in maniera autentica le narrazioni delle soggettività *altre*. In una realtà contrassegnata da discorsi monologici, a causa dei quali prosperano i sistemi di oppressione, è fondamentale definire le pratiche pedagogiche fondate sulla parola come pratiche decoloniali, indicando

non solo la volontà di uscire dal colonialismo ma anche l'azione costante di cercare, sperimentare, portare avanti pratiche, esercizi per uscire dalla colonialità e raggiungere la decolonialità. Perché la decolonialità è oggi ancora un obiettivo da raggiungere, un territorio da costruire. Decolonizzare significa, allora, condividere pratiche di decolonialità e crearne collettivamente i territori. Si tratta di un progetto collettivo ma non è unico: è un progetto plurimo, di *pluridiversità*. Bisogna creare le condizioni perché punti di vista diversi possano partire da punti del mondo diversi, perché si possano moltiplicare i luoghi di enunciazione. Guardare a stare nel mondo *pluridiversamente* è già un passo nella costruzione della decolonialità, un territorio che non è omogeneo, e non può essere compreso all'interno di confini delineati (Borghi, 2020, pp. 38-39).

#### Note

<sup>1</sup> Nel presente articolo, il termine *razza* è impiegato in una prospettiva critica, in linea con le elaborazioni teoriche sviluppate nell'ambito dei Black Studies e dei Postcolonial Studies, dove il concetto di *race* viene inteso come una costruzione storico-sociale e politica, prodotta all'interno dei rapporti di potere e dei processi di razzializzazione. Il termine non rinvia pertanto a differenze biologiche o essenzialiste, ma a una categoria discorsiva attraverso cui si strutturano gerarchie sociali e pratiche di discriminazione, esclusione e marginalizzazione legate alla colonialità e al razzismo strutturale.

## Bibliografia

- Almendra V. (2017), *Palabrandando: entre el despojo y la dignidad*. In C. Walsh (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II, Quito, Ediciones Abya-Yala, pp. 209-244.
- Almendra V. (2018), *Entre la emancipación y la captura. Memorias y caminos desde la lucha Nasa en Colombia*, Messico, Barricadas colección.
- Anzaldúa G.E. (1981), *Speaking in Tongues: A Letter to Third World Women Writers*. In C.L. Moraga e G.E. Anzaldúa (a cura di) (2002), *This bridge called my back. Writings by radical women of color*, USA, Third Woman Press, pp. 183-193.
- Anzaldúa G.E. (1987/2002), *Terre di confine / La frontera. La nuova mestiza*, Firenze, Edizioni Black Coffee.
- Benelli C. (2015), *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a piu voci*, Pisa, Edizioni ETS.
- Bhabha H.K. (1994), *The Location of Culture*, London, Routledge.
- Bianchi L. (a cura di) (2024), *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale*, Brescia, Editrice Morcelliana.
- Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Sesto San Giovanni, Meltemi.
- Bruner J. (2009), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.
- Buber M. (2004), *Il principio dialogico e altri saggi. Nuova versione italiana con note di commento*, Milano, Edizioni San Paolo.
- Bulgarelli A. (2025), *Voci Plurali. Educare alla parola*, Roma, Roma-TrE Press.
- Catarci M. (2013), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Milano, FrancoAngeli.
- Chemello A. (1988), *La parola maieutica. Impegno civile e ricerca poetica nell'opera di Danilo Dolci*, Firenze, Vallecchi Editore.
- Colombo E., Leonini L. e Rebughini P. (2023), *Configurations of otherness and globalization of the Othring Machine*. In «Mondi Migranti», Vol. 1, n. 1, pp. 9-26.
- Dal Lago A. (1999), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano, Feltrinelli.
- Dal Lago A. (2001), *Giovani stranieri e criminali*, Roma, Manifesto Libri.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Dolci D. (1973), *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, Torino, Einaudi.
- Dolci D. (2015), *Dal trasmettere al comunicare. Non esiste comunicazione senza reciproco adattamento creativo*, Casale Monferrato, Edizioni Sonda, Kindle iOS version.
- Ferrari S. (2024), *Palabrandar. escrituras de resistencia desde el pueblo nasa en Colombia (1970-2020)*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire P. (1968/2018), *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Gheno V. (2021), *Le ragioni del dubbio. L'arte di usare le parole*, Torino, Einaudi.
- Ghirelli M. (2004), *L'immagine degli altri*. In G. Favaro e L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli, pp. 195-226.
- Gümüşay K. (2021), *Lingua e essere*, Roma, Fandango, Kindle iOS version.
- Hall S. (1997), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, London, Sage.

- hooks b. (1989/2015), *Talking Back. Thinking feminist, thinking Black*, New York, Routledge.
- hooks b. (1994/2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi.
- Lorde A. (1980/2020), *The Cancer Journal*, New York, Penguin Books.
- Lorde A. (1981), *The Master's Tools Will Never Dismantle The Master's House*. In C.L. Moraga e G.L. Anzaldúa (a cura di) (2002), *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*, USA, Third Woman Press, pp. 106-109.
- Lorde A. (1984/2022), *Sorella outsider. Scritti politici*, Sesto San Giovanni, Meltemi.
- McLaren P.L. e Giarelli J.M. (a cura di) (1995), *Critical Theory and Educational Research*, Albany, State University of New York Press.
- Mignolo W.D. e Walsh C.E. (2024), *Decolonialità. Concetti, analisi, prassi*, Roma, Castelvecchi.
- Milani L. (1965/2023), *L'obbedienza non è una virtù*, Milano, Garzanti.
- Moraga C.L. e Anzaldúa G.E. (a cura di) (1981/2002), *This Bridge Called My Back. Writings by Radical Women of Color*, USA, Third Woman Press.
- Morrison T. (2019), *L'origine degli altri*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Nanni S. (2014), *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Okolie A.C. (2003a), *Introduction to the special issue. Identity: Now you don't see it; now you do*. In «Identity», Vol. 3, n. 1, pp. 1-7.
- Okolie A.C. (2003b), *The Appropriation of Difference: State and the Construction of Ethnic Identities in Nigeria*. In «Identity», Vol. 3, n. 1, pp. 67-92.
- Pomi M. (2005), *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, Milano, La Nuova Italia.
- Quijano A. (1992), *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. In H. Bonilla (a cura di), *Los conquistados. 1942 y la población indígena de las América*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, pp. 437-447.
- Razack S.H. (1998), *Looking White People in the Eyes. Gender, Race and Culture in Courtrooms and Classrooms*, Toronto, University of Toronto Press.
- Said E.W. (1978), *Orientalism*, New York, Pantheon.
- Spivak G.C. (1988), *Can the Subaltern Speak?*. In C. Nelson e L. Grossberg (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Champaign, University of Illinois Press, pp. 271-313.
- Spivak, G.C. (1985), *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives*. In «History and Theory», Vol. 24, n. 3, pp. 247-272.
- Talpade Mohanty C. (2020), *Femminismo senza frontiere. Teoria, differenze, conflitti*, Verona, Ombre corte.
- Zakaria R. (2023), *Contro il femminismo bianco. Appunti per un cambiamento radicale*, Torino, add editore.
- Zizioli E. (2017), *Narrazioni decentrate*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 455-464.

### Short bio

#### Aurora Bulgarelli

Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale (Paed-01/A) e dottoressa in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale. I suoi studi si concentrano su pedagogia generale, interculturale e sociale, con attenzione all'approccio intersezionale e decoloniale. È coinvolta in numerosi progetti orientati all'educazione interculturale e alla cittadinanza globale. È autrice del volume *Lingua Seconda e inclusione sociale. I percorsi educativi per i migranti adulti* (2024) e *Voci Plurali. Educare alla parola* (2025).

Researcher in General and Social Pedagogy (Paed-01/A) and Doctor of Educational and Social Theory and Research. Her studies focus on general, intercultural and social pedagogy, with an emphasis on intersectional and decolonial approaches. She is involved in numerous projects focused on intercultural education and global citizenship. She is the author of *Lingua Seconda e inclusione sociale. I percorsi educativi per i migranti adulti* (2024) and *Voci Plurali. Educare alla parola* (2025).