

«Io non mi arrendo nel silenzio»: scritture femminili interculturali e possibili pratiche pedagogiche di decolonizzazione

«I will not surrender to silence»: intercultural women's writing and possible pedagogical practices of decolonization

Alessandra Altamura
Ricercatrice
Università degli Studi di Foggia

Sommario

Nel corso del Novecento le scritture al femminile iniziano ad essere riconosciute non solo per il loro valore letterario, ma anche perché capaci di *farsi* spazio di presa di consapevolezza (bell hooks, 2025; Freire, 2011). Parallelamente, si inizia a discutere anche del loro potenziale educativo e formativo, insito nella possibilità di fare emergere e veicolare narrazioni plurali e/o contronarrazioni volte a decostruire stereotipi e gerarchie sociali e prefigurare altri modi di essere e di pensar(si). Emerge, dunque, un'intersezione tra pedagogia narrativa (Bruner, 2002; Clandinin e Connelly, 2004) e pedagogia femminista e postcoloniale (bell hooks, 2020; Cavarero, 1998; Spivak, 2016), un'intersezione capace di sfidare l'ordine di genere esistente e di mettere in discussione prospettive euro- e androcentriche. Considerate tali premesse, l'intento del contributo è di riflettere sui romanzi di alcune autrici contemporanee che *danno forma e voce* a soggettività spesso occultate per promuovere lo sviluppo e l'emersione del pensiero critico, nomade e migrante (Pinto Minerva, 2002) e implementare – a partire dai contesti formativi formali – pratiche di decolonizzazione delle menti e contribuire, in tal modo, alla costruzione di una società realmente interculturale e globale (Borghì, 2020; Burgio, 2022; Lapov, 2025; Lopez, 2018).

Parole chiave: scritture femminili, genere, decolonizzazione, pensiero critico.

Abstract

During the twentieth century, women's writing began to be recognised not only for its literary value, but also for its ability to raise awareness (bell hooks, 2025; Freire, 2011). At the same time, discussions began about their educational and formative potential, inherent in their ability to bring out and convey plural narratives and/or counter-narratives aimed at deconstructing stereotypes and social hierarchies and foreshadowing other ways of being and thinking (about oneself). Thus, an intersection emerges between narrative pedagogy (Bruner, 2002; Clandinin, Connelly, 2004) and feminist and postcolonial pedagogy (bell hooks, 2020; Cavarero, 1998; Spivak, 2016), an intersection capable of challenging the existing gender order and questioning Eurocentric and androcentric perspectives. Given these premises, the aim of this contribution is to reflect on the novels of some contemporary authors who give shape and voice to subjectivities that are often hidden in order to promote the development and emergence of critical, nomadic and migrant thinking (Pinto Minerva, 2002) and implement – starting from formal educational contexts – practices of decolonisation of the mind, thereby contributing to the construction of a truly intercultural and global society (Borghì, 2020; Burgio, 2022; Lapov, 2025; Lopez, 2018).

Keywords: women's writing, gender, decolonization, critical thinking.

1. Le narrazioni come spazio di soggettivazione

Dall'età di dieci anni ho sognato di diventare una scrittrice. [...]. Sognavo di scrivere parole che offrissero ad altri lo stesso piacere. Gli adulti credevano che le troppe letture pregiudicassero il futuro di una ragazza. [...]. Papà diceva chiaro e tondo alla mamma che per lui tutta quella cultura libresco che stavo facendomi mi avrebbe dato alla testa – rovinando le mie possibilità di futuro. [...]. Ai suoi occhi il mio problema non era solo che volevo essere una pensatrice, ma che volevo parlare di idee [...]. Mio padre aveva ragione. Tutto quel leggere e imparare dai libri mi hanno

cambiata. Stavo tracciando la mappa di un destino diverso (bell hooks, 2025, pp. 11-12).

La testimonianza di vita di bell hooks rende visibile la natura intrinsecamente situata del rapporto tra narrazione, sapere e potere. Il desiderio infantile di leggere, scrivere e *parlare di idee* si scontra con un ordine simbolico-patriarcale che percepisce il sapere riveniente dai libri come una minaccia, soprattutto quando ad appropriarsene è una soggettività femminile. La reazione degli adulti non riguarda tanto l'atto del leggere in sé, quanto i suoi effetti trasformativi, ovvero la metamorfosi del soggetto. In questo senso, la narrazione si configura sia come spazio di espressione individuale, sia come possibilità di guardare al mondo, di adottare nuove inquadrature (Brogi, 2022) e scegliere parole inedite per raccontarlo. È a partire da tali presupposti che la narrazione può essere intesa come dispositivo epistemico attraverso cui le culture producono senso, organizzano l'esperienza e riconoscono/legittimano specifiche rappresentazioni dei soggetti e delle relazioni sociali intercorrenti. La scrittura, infatti, non è mai una pratica neutra: si configura, piuttosto, come spazio simbolico attraversato da rapporti di potere, asimmetrie di genere e meccanismi di inclusione ed esclusione, che definiscono, da una parte, ciò che è dicibile e pensabile e, dall'altra, chi è autorizzato a prendere parola e chi, invece, è interdetto, destinato al silenzio.

Per tali ragioni, alle donne, per lungo tempo, è stata preclusa, se non espressamente negata, la possibilità di raccontare, documentare, esprimersi attraverso il codice scritto. «Solo recentemente, [...] le *assenti* hanno preso parola [...] rompendo l'univocità della norma e creando uno spazio di pluralità [...]» (Mapelli, 2008, pp. 96-97). Le scritture femminili costituiscono, in questa prospettiva, un esempio particolarmente significativo di come la parola possa diventare strumento di visibilità, veicolo di riflessione critica, vettore di trasformazione della cultura e della società (Braidotti, 2010; Muraro, 2004). Come sostengono Braidotti (2010) e Muraro (2004), le narrazioni femminili definiscono e lasciano emergere uno sguardo *situato* e *incarnato*, rivelando prospettive spesso ignorate dai modelli culturali dominanti perché *messe a tacere* da «quella virilità egemonica che ha dettato regole [...] imposto i modelli del maschile, destituendo [...] di identità [...] coloro che non vi si conforma[va]no» (Mapelli, 2008, p. 96; cfr. Bellasai, 2004; Connell, 1996).

Il riconoscimento e la valorizzazione della voce del soggetto-donna e della prospettiva situata rivelano il legame tra *pedagogia narrativa* (Bruner, 2002; Clandinin e Connelly, 2004) e *pedagogia femminista postcoloniale* (bell hooks, 2020; Cavarero, 1998; Irigaray, 2017; Spivak, 2016) e *decoloniale* (Borghi, 2020). Entrambe condividono un nucleo epistemico che le rende complementari: riconoscono il potere costitutivo della narrazione nella costruzione dell'esperienza e dell'identità e, contestualmente, problematizzano le gerarchie di potere e i meccanismi di controllo che regolano il sapere, le relazioni sociali e le pratiche educative. In particolare, dal punto di vista della pedagogia narrativa, le narrazioni tratte dalla vita si configurano come *perturbate e perturbanti* (Bruner, 2002) perché capaci di prendere le mosse dal familiare per interrogarlo e problematizzarlo. Le storie costituiscono la *moneta corrente* di una cultura: attraverso esse le società producono e trasmettono modelli di mondo, forme di intelligibilità del reale e dispositivi di regolazione simbolica della vita. In tal senso, «la grande narrativa è un invito a trovare i problemi, non una lezione su come risolverli. È una profonda riflessione sulla situazione umana, sulla caccia più che sulla preda» (Bruner, 2002, p. 23). Le storie, dunque, si offrono come un invito a *so-stare* nelle tensioni e nelle ambivalenze della condizione umana per imparare (anche) ad «addomesticare l'errore e la sorpresa» (*ivi*, p. 35), senza neutralizzarne la portata trasformativa.

Un elemento centrale della pedagogia narrativa è la capacità della narrazione di *coniuntivizzare* la realtà (Bruner, 2002): le storie non si limitano a rappresentare ciò che è, ma aprono lo spazio di ciò che avrebbe potuto essere e di ciò che potrebbe ancora divenire. Questo movimento mantiene il familiare in costante tensione con il possibile (Bertin e Contini, 2004). La narrazione diventa così lo spazio in cui il vissuto viene rielaborato, reso dicibile e proiettato in orizzonti di possibilità, configurandosi altresì come pratica formativa fondamentale attraverso cui elaborare itinerari di significazione e di ri-significazione della realtà (Gramigna, 2013). In questo quadro, la narrazione assume valore conoscitivo: essa innesca processi di elaborazione, interpretazione e comprensione dell'esperienza, consentendo la rievocazione e la riorganizzazione di accadimenti, fatti ed eventi vissuti. Attraverso il racconto, l'esperienza può divenire sapere, rendendosi disponibile alla riflessione critica e alla costruzione di significati condivisi (Striano, 2005). E questo rappresenta uno dei principali punti di contatto con la *pedagogia femminista postcoloniale e decoloniale* per cui la narrazione si configura come *spazio epistemico di tensione e ridefinizione*, in cui la scrittura del sé e delle storie di vita diviene pratica di posizionamento, di resistenza (bell hooks, 2014, 2020) e di ri-significazione dell'esperienza. La possibilità di *coniuntivizzare* la realtà assume adesso una valenza specificamente emancipativa: raccontare ciò che è stato, insieme a ciò che avrebbe potuto essere e a ciò che ancora è possibile prefigurare, consente di decostruire le narrazioni egemoniche e di aprire spazi simbolici per immaginari alternativi (Bruner, 2002).

In questo senso, l'atto narrativo non è solo un dispositivo di comprensione del mondo, ma una pratica formativa volta a incidere sui processi di soggettivazione e di costruzione del sapere. L'esperienza narrata – soprattutto quando assume la forma di contro-narrazione – rende visibili le fratture, le discontinuità e i fallimenti prodotti dai sistemi di dominio, sottraendoli alla normativizzazione e restituendo loro una dimensione storica e politica: situata. La pedagogia narrativa, intrecciata con le prospettive femministe post/decoloniali, diventa così uno strumento per promuovere un pensiero critico e relazionale, che permette anche di «riconoscere quei privilegi, quelle espropriazioni e quelle forme di dominio attive nei contatti tra culture che, a seguito delle migrazioni transnazionali, hanno oggi luogo nelle nostre metropoli» (Caparrós Martín e Burgio, 2023, p. IV; cfr. Burgio, 2016, 2022). Il punto di convergenza tra queste *pedagogie* si manifesta, dunque, nel carattere critico e trasformativo della narrazione e, nel caso specifico, delle scritture: attraverso l'ascolto, la lettura e la scrittura di storie, gli individui e i gruppi subalterni possono riappropriarsi della parola, esplorare posizionamenti multipli e articolare esperienze complesse, decostruendo le strutture di esclusione e producendo conoscenze situate e interculturali (Freire, 2011). L'intersezione tra questi approcci consente quindi di considerare la narrazione non solo come processo individuale di costruzione del sé, ma anche come pratica critica e politica, capace di mettere in discussione gerarchie sociali, norme di genere e prospettive euro- e androcentriche.

2. Contronarrazioni perturbanti

In questa direzione, il post-decolonialismo offre una cornice interpretativa essenziale per comprendere come le pratiche narrative siano attraversate da eredità coloniali che continuano a informare linguaggi, immaginari e dispositivi di legittimazione del sapere. Scrive Borghi (2020):

[a]bbiamo vissuto con l'illusione di aver superato il colonialismo nel momento in cui tutti i Paesi sono diventati indipendenti politicamente [...]. Ma questo in realtà è un processo che riguarda più [...] l'invenzione della nazione [...], niente ha a che

vedere con la vita materiale delle persone. [...] con la decolonizzazione del pensiero, con la cancellazione di gerarchie tra individui e con la sconfitta dei rapporti di dominazione (p. 33).

È proprio a partire da tale consapevolezza che le narrazioni di matrice *post- e decoloniale* possono contribuire a svelare e a interrogare le epistemologie dominanti, mettendo in questione l'approccio egemonico e le gerarchie conoscitive prodotte dal colonialismo e dal patriarcato, azioni necessarie affinché sia possibile moltiplicare i luoghi di enunciazione e riconoscere la situatività di ciascuna/o. Considerate tali premesse teoriche, alcune narrazioni letterarie contemporanee si configurano come (potenziali) dispositivi pedagogici situati, capaci di portare alla luce le trame concrete dei rapporti di potere e di attivare processi di rielaborazione critica delle esperienze. Nello specifico, in questa sede, si intende fare riferimento alle opere di Adichie e di Daré, due autrici con voci e stili differenti in grado di *dar forma a contronarrazioni perturbanti* l'ordine sociale (e simbolico) costituito. Tale scelta, dal punto di vista scientifico e metodologico, è motivata dalle seguenti questioni.

La prima: la coerenza procedurale con i presupposti della pedagogia narrativa di matrice bruneriana e claudiniana. Le narrazioni proposte si configurano come dispositivi pedagogici, ovvero come una forma epistemica attraverso cui l'esperienza viene organizzata, interpretata e resa comunicabile. Le storie scelte, infatti, non si limitano a descrivere il mondo, ma contribuiscono a decostruirlo, offrendo schemi di senso che orientano e sostengono la comprensione di sé e della realtà. Narrazioni simili attivano processi metariflessivi poiché sollecitano chi legge a interrogare le proprie categorie interpretative, a confrontarsi con prospettive *altre* e a rinegoziare il significato del sistema-mondo in cui si è immersi. In questo senso, esse divengono spazi potenziali di apprendimento narrativo, nei quali il sapere emerge dall'interazione tra testo, vissuto e contesto.

La seconda: la legittimazione dei saperi situati. In linea con le argomentazioni su espone, la scrittura di Adichie e Daré si offre come esempio concreto di produzione di conoscenza situata (bell hooks, 2025; Haraway, 1991), in cui l'esperienza *incarnata* di soggetti razzializzati, migranti e tradizionalmente esclusi diventa fonte ulteriore e alternativa di elaborazione del sapere. Queste scritture non si pongono in una prospettiva *contro*, oppositiva, bensì di resistenza e di formulazione di linguaggi inediti e di nuove epistemologie, riflessioni, teorie, prassi. Facendosi portavoce di epistemologie *altre* rispetto a quelle occidentali rendono possibile la concettualizzazione di nuove proposte coerenti con la prospettiva decoloniale perché affermano, dicono, enunciano e denunciano (Borghi, 2020).

La terza: la funzione problematizzante e tras-formativa. Le opere individuate sono potenzialmente in grado di attivare processi autentici di coscientizzazione (Freire, 2011), ovvero un percorso di svelamento e di *disalienazione culturale*. Coscientizzazione significa «inserimento critico nella storia, implica che [...] uomini [e donne] assumano il compito di soggetti che fanno e rifanno il mondo» (Freire, 1980, p. 26). Le pagine scelte, in tal senso, consentono a lettori e lettrici di riconoscere il nesso profondo tra le esperienze individuali di oppressione e le strutture socio-politiche più ampie che le producono e le legittimano, e di svincolarsi da uno *sguardo disincarnato* e universalizzante. In questo modo, il vissuto personale smette di apparire come un destino individuale o come una condizione *naturale*, per essere ricondotto a rapporti di potere storicamente determinati e, a lungo, invisibilizzati. Nel panorama socio-culturale odierno, in cui le gerarchie di genere, etnia e classe continuano ad essere normalizzate o occultate, questi testi operano come mediatori simbolici atti a scuotere lo *status quo* e ad aprire spazi di

problematizzazione attraverso l'adozione di un pensiero nomade e migrante (Pinto Minerva, 2002), capace di spaziare tra le differenze e di sostare nella complessità senza annullarla/ridurla.

La quarta: la valenza interculturale e, dunque, la capacità di mettere in dialogo culture, esperienze e prospettive differenti, intrecciando dimensione locale e globale, mostrando come i vissuti individuali e collettivi siano sempre inseriti in reti complesse di relazioni culturali, sociali e storiche. Ciò permette di portare all'attenzione di chi legge e/o di chi ascolta le interdipendenze tra culture – storicamente concepite come dominanti o subalterne – e tra esperienze marginalizzate ed egemoniche.

Muovendo dai presupposti su menzionati, e che hanno orientato la selezione di possibili stralci da proporre in chiave laboratoriale, l'analisi adotta un approccio ermeneutico-qualitativo (Flick, 2009; Gadamer, 2000; Mortari, 2009; Trincherò, 2002), orientato a interpretare i testi letterari come dispositivi pedagogici attraverso cui costruire significati, *dar forma* a nuove soggettività emergenti e rendere visibili le relazioni di potere che attraversano l'esistenza. La scelta delle opere¹ è avvenuta adottando i seguenti criteri:

- temporale: le opere sono state scelte facendo riferimento al periodo 2010-2025, ovvero gli ultimi quindici anni;
- accessibilità: i testi, che sono prevalentemente di origine straniera, risultano tradotti in lingua italiana e sono stati pubblicati sia in formato digitale (e-book con DRM) sia in edizione tascabile (più economica), fattori che li rendono adatti ad un possibile impiego in contesti formativi formali;
- chiarezza espositiva ed esemplarità narrativa: le opere narrative selezionate sono ricche di passaggi particolarmente significativi ed esemplificativi, capaci di rendere maggiormente comprensibili concetti complessi;
- rilevanza tematica e pertinenza rispetto al *framework* delineato;
- potenziale pedagogico e metariflessivo.

L'analisi si è sviluppata attraverso alcune dimensioni interpretative ricorrenti, intese come categorie euristiche flessibili. Tali dimensioni hanno riguardato: i processi di costruzione dell'identità in contesti post- e decoloniali; le dinamiche di potere; la narrazione come spazio di resistenza e di costruzione di una visione contro-egemonica; la possibilità di scegliere chi si è e chi si vuole diventare. In primo luogo, dunque, è stata esplorata la costruzione della soggettività e la presa di parola, con particolare attenzione ai processi di silenziamento, resistenza e riappropriazione del discorso (bell hooks, 2014), leggendo la narrazione come spazio di emersione di coscienza critica e di *agency*. In secondo luogo, i testi sono stati analizzati alla luce di una prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989), che considera le interazioni tra genere, etnia, classe, età e appartenenza culturale, al fine di problematizzare visioni universalistiche e mettere in evidenza la natura situata dell'esperienza. L'analisi ha considerato, inoltre, sia la dimensione educativa esplicita, attraverso la rappresentazione dell'istruzione e dei contesti formativi, sia quella implicita, legata ai processi di apprendimento informale e trasformativo che attraversano le traiettorie di vita dei personaggi. In questo modo, i romanzi vengono letti come testi che interrogano il senso stesso dell'educazione.

L'obiettivo metodologico, dunque, non era solo interpretativo, ma trasformativo: l'analisi pedagogica delle narrazioni ha inteso individuare elementi trasferibili nei contesti formativi, capaci di sostenere pratiche di decolonizzazione delle menti, di promozione del pensiero critico e di costruzione di una cittadinanza interculturale e di genere. Ed è qui che è possibile ravvisare il potenziale contributo che lo studio condotto

intende offrire. Sebbene, infatti, la pedagogia post- e decoloniale e la pedagogia narrativa siano ampiamente discusse in letteratura, sono ancora pochi i lavori che hanno posto attenzione alla narrativa contemporanea come strumento in grado di far emergere e dare visibilità a questioni non presenti, attualmente, nel curriculum ufficiale, offrendo in tal modo, alle nuove generazioni, delle concrete possibilità per esplorare il mondo oltre i confini della didattica e dei saperi tradizionali.

Adichie: Americanah

Adichie, nigeriana classe 1977, è considerata una delle voci più autorevoli della narrativa contemporanea postcoloniale e femminista. Nelle sue opere convergono letteratura, lettura critica della realtà e considerazioni educative e/o formative in virtù della convinzione dell'autrice secondo cui le storie rappresentano «un modo per capire e interpretare l'umanità, per riconoscerla negli altri e in se stessi» (Mazzè, 2018, s.n.p.). Dal punto di vista letterario, Adichie costruisce narrazioni fortemente ancorate alla storia e alla realtà nigeriana – dal colonialismo alla guerra del Biafra, fino alle migrazioni contemporanee – rifuggendo però ogni forma di semplificazione culturale. I suoi testi mettono costantemente in relazione dimensione locale e globale, mostrando come le esperienze individuali siano *plasmate* da dinamiche economiche, politiche e culturali transnazionali. In questo senso, la diaspora, ad esempio, non è mai rappresentata come semplice spostamento geografico, ma come spazio di ridefinizione identitaria, attraversato da tensioni, disallineamenti e negoziazioni continue.

Sul piano epistemologico, Adichie è nota per la sua critica alla pretesa universalistica dei saperi dominanti. Il celebre concetto di *The Danger of a Single Story* (2020) esprime con chiarezza la sua posizione: le narrazioni egemoniche producono conoscenza parziale, riducono la complessità e contribuiscono alla riproduzione di rapporti di potere asimmetrici. «L'unica storia crea stereotipi. E il problema degli stereotipi non è che sono falsi, ma che sono incompleti. Trasformano una storia in un'unica storia» (p. 15). La sua scrittura, dunque, mira a moltiplicare i punti di vista, restituendo voce, dignità e pluralità alle soggettività africane e diasporiche. Le sue protagoniste sono spesso donne giovani, istruite, in viaggio, che vivono conflitti identitari e relazionali che rendono visibili sia le possibilità di *agency* sia i vincoli strutturali che le limitano. *Americanah*, in tal senso, rappresenta un'opera centrale per chi vuole esplorare e interrogare le intersezioni tra identità, etnia, migrazione e genere ed è particolarmente interessante per una lettura pedagogica e postcoloniale perché mette in scena sia la dimensione individuale sia le strutture sociali e culturali che incidono sulle vite dei personaggi. È un romanzo «impastato col lievito delle idee, ma anche con quello dell'esortazione, che [può] [...] aiutarci a parlare di cose difficili» (p. VII). *Americanah* narra la storia di Ifemelu, una giovane nigeriana di Lagos, autrice di *Razzabuglio*, un importante blog incentrato sulle questioni razziali e teso – anche se non dichiarato esplicitamente – a smantellare le pareti del privilegio e dell'oppressione (p. 350). Nell'introduzione Adichie (2023) scrive:

[è] in America che sono diventata nera. Non è stata una scelta [...] ma è diventata una rivelazione. Non mi ero mai pensata come *nera* [...]. Essere neri in America significava [...] rendersi conto dell'impossibilità di avvicinarsi l'uno all'altro con la semplice meraviglia dell'essere umani, senza che lo spettro della razza si celasse nell'ombra da qualche parte. L'essere nera ha significato per me provare [...] frustrazione, rabbia, irritazione [...], ma mi ha portato anche a scoprire la rara ricchezza della letteratura afroamericana [...]. La scrittura nera americana mi ha istruito e divertito e, a livello inconscio, sentivo di voler dare il mio contributo a quella

tradizione, ma in modo obliquo, come può farlo chi sta fuori dalla cultura americana, una persona nera senza sulle spalle la tormentata storia dell’America (pp. VI-VII).

La narrazione di Adichie si rivela, sin da principio, un esempio paradigmatico di come la letteratura possa fungere da strumento di *decolonizzazione* delle menti, offrendo a chi legge e/o a chi ascolta, a chi si fa *veicolo di storie*, non solo uno specchio delle iniquità sociali, ma anche un modello di lettura critica e situata delle differenze culturali e dei rapporti di potere. L’autrice riconosce nella letteratura afroamericana una risorsa formativa ed emancipativa, un mezzo attraverso cui comprendere la propria esperienza e inserirsi in un *continuum* culturale più ampio. Qui emerge una dimensione fondamentale della scrittura di Adichie: la capacità di trasformare l’esperienza del vissuto razziale in conoscenza situata, mettendo in dialogo memoria, identità e immaginario letterario. L’atto di scrivere diventa, quindi, un atto pedagogico e politico. L’affermazione con cui Adichie dichiara che Ifem, all’inizio, «si era dimenticata di essere un’altra» (ivi, p. 135) segna l’ingresso della protagonista in uno spazio sociale in cui la differenza non è ancora percepita come categoria strutturante. Tale *dimenticanza* è effetto di un posizionamento precedente, legato al suo essere nigeriana, per cui l’etnia non opera come prioritario principio ordinatore dell’esistenza. È l’incontro con il contesto statunitense a produrre una *ri-semantizzazione del sé*, facendo emergere ciò che Fanon (2007, 2015) definirebbe la scoperta del corpo come *corpo razzializzato*. Ed è sempre l’incontro con quella terra a innescare la tensione tra desiderio di appartenenza e processi di assimilazione culturale, una tensione resa esplicita dal desiderio di «indossare subito una nuova pelle» (Adichie, 2023, p. 140) e, successivamente, dall’episodio dedicato all’accento americano acquisito.

«Wow, fantastico. Sembra totalmente americana». «Grazie». Solo dopo aver riattaccato iniziò a sentire la macchia di una vergogna crescente che le si diffondeva addosso, vergogna [...] per aver fatto delle sue parole «sembra americana» una ghirlanda da mettersi attorno al collo. Perché mai avrebbe dovuto essere un complimento, un risultato ottenuto, il fatto di sembrare americana? (ivi, p. 182).

Il complimento, inizialmente, è interiorizzato come successo, ma, al contempo, diviene rivelatore del *costo* soggettivo dell’assimilazione: l’accesso al riconoscimento passa attraverso la rinuncia temporanea alla propria voce. La decisione di smettere di simulare l’accento segna un momento di riappropriazione della soggettività, una presa di posizione che ha valore etico e politico. Le donne immigrate – le donne come Ifem – vivono una continua tensione tra *resistenza* e *cambiamento* (Lopez, 2018) e utilizzano frequentemente il racconto – in questo caso un blog – come strumento per superare il senso di estraneità che deriva dal processo di migrazione, consentendo «di trovare quella direzione di senso che concilia la loro identità culturale con la cultura del Paese di accoglienza» (p. 178). Una direzione di senso fortemente segnata dal genere e che permette di percepire la propria continuità (Jedlowski, 2002). Ancora. La lunga sequenza dedicata ai capelli costituisce uno dei nuclei più potenti e significativi del romanzo. Il consiglio di *lisciare i capelli* per ottenere un lavoro rende esplicito ciò che hooks e Hill Collins (2000) hanno ampiamente discusso: il corpo delle donne nere è un campo di regolazione sociale. I capelli lisci diventano segno di conformità, ma anche di estraneità a sé stesse. La costante attenzione di Ifem ai suoi capelli dopo il trattamento segnala uno stato di alienazione corporea, in cui il corpo non è più percepito come spazio di soggettività, ma come *oggetto* da correggere.

Infine, la sua trasformazione in *importante blogger* rappresenta l’approdo a una presa di parola consapevole. Il blog si configura come spazio di enunciazione che permette di

osservare criticamente sia la società americana sia le comunità nere al suo interno. Scrivere dall'esterno diventa una risorsa epistemica. Il richiamo allo «smantellare le pareti del privilegio e dell'oppressione» (Adichie, 2023, p. 350) sintetizza la funzione pedagogica della scrittura: rendere visibili strutture invisibili, trasformare l'esperienza in sapere critico. In termini freiriani, la narrazione diventa prassi, cioè riflessione e azione sul mondo.

Daré: La ladra di parole

Daré, anche lei di origine nigeriana e definita «la voce delle donne africane senza voce» (Piombino, 2022, s.n.p.), è autrice del romanzo *La ladra di parole*. La sua scrittura induce, sin da subito, a riflettere sulla necessità di vedersi riconosciuto – come donne, nel caso specifico – il diritto all'istruzione, fondamentale per garantire possibilità di espressione, ovvero spazi di libertà per consentire a ciascuna di mettere a fuoco la propria identità femminile sfidando le norme sociali che le vorrebbero in una posizione di subalternità. Adunni, infatti, la piccola protagonista che a soli 14 anni viene data in sposa dal padre, reclama costantemente – anche nelle situazioni più avverse che è costretta a vivere – una voce che le è stata prima sottratta e poi negata. Nel romanzo, le sue parole, i suoi pensieri diventano il veicolo attraverso cui si esprime una coscienza critica delle strutture di potere. La decisione di non avere figli sfida l'ordine patriarcale ed è segno tangibile di una responsabilità etica: non generare altre bambine e altri bambini privi di voce e, dunque, di futuro, privilegiando, invece, lo sviluppo della mente rispetto ai ruoli riproduttivi tradizionali.

Adunni è consapevole della sua posizione, ma riesce a immaginare per sé un futuro diverso, a progettare la propria identità non solo come donna, ma anche come soggetto sociale, intellettuale e politico. E questo diventa particolarmente evidente quando Daré le fa dire: «Un giorno la mia voce si sentirà forte nella Nigeria e nel suo mondo, e allora grazie a me altre ragazze si faranno sentire da tutti, con la loro voce, perché so già che quando finirò di studiare troverò un modo per aiutare anche loro ad andare a scuola» (p. 364). Lo stralcio mette in evidenza il valore pedagogico attribuito (nel romanzo) all'istruzione, che non è pensata soltanto come strumento di riscatto individuale, bensì come *leva* di emancipazione collettiva. La *voce* che Adunni immagina di poter far sentire non è una voce qualsiasi, ma una voce che possa essere identificata come sua (bell hooks, 2014) e che, dunque, possa arrivare alle *altre* come testimonianza di possibilità di esistenza alternative; come possibilità di azione e di scelta. In termini decoloniali, Adunni non cerca di allontanarsi dal proprio contesto, ma di trasformarlo dall'interno, facendo della propria voce un'eco per altre voci, secondo una prospettiva di *giustizia* epistemica (Fricker, 2007).

Strettamente legato a questo aspetto è la scelta linguistica che Daré compie: Adunni parla un inglese che riflette il suo *background* e le sue origini nigeriane e che, proprio per questo, non è privo di errori grammaticali; errori che, tuttavia, non sono casuali ma riflettono il suo percorso di apprendimento, il tentativo di emergere e di acquisire competenze linguistiche all'interno di un contesto che, almeno inizialmente, tende a respingerla. La scrittura, dunque, non è soltanto un mezzo di espressione, ma diventa anche indicatore di emancipazione, segnando il passaggio da una condizione di subalternità ad una in cui si diviene capaci di autodeterminarsi. Questo utilizzo della lingua trova una chiara legittimazione in uno dei discorsi materni che Adunni ricorda e che rappresenta per lei una stella polare.

«Adunni, io non ho sposato il mio amore perché non ero andata a scuola. Ero una che voleva andare via dal villaggio, per farne, di soldi, e leggerne, di libri, ma è stato tutto impossibile». [...] «Adunni, te lo giuro che ti mando a scuola, [...], perché ti voglio dare una possibilità nella vita. Voglio che parli un inglese bello, perché in Nigeria tutti lo capiscono, l'inglese, e se lo parli meglio trovi un lavoro meglio». [...] «[...] L'istruzione è la tua voce, bambina» (p. 32).

La madre di Adunni, deceduta prematuramente a causa di una malattia, esplicita il nesso tra acquisizione della lingua, istruzione e vita, attribuendo all'inglese un valore eminentemente pedagogico e sociale. Parlare «un inglese bello» non è qui segno di assimilazione culturale, ma requisito di accesso al riconoscimento, al lavoro e alla libertà di scelta. La figura della madre, in questa prospettiva, aiuta a definire una pedagogia contro-egemonica, una contro-narrazione che rompe la normalizzazione della subordinazione femminile: è lei stessa a riconoscere come la mancata scolarizzazione abbia determinato il suo destino e tenta di spezzare questa catena impegnandosi attivamente per l'istruzione della sua unica figlia femmina. L'affermazione «l'istruzione è la tua voce» implica non solo l'acquisizione di specifiche competenze, ma la possibilità di divenire soggetto parlante, capace di esistere, di essere visibile e udibile, nello spazio pubblico, oltre le mura domestiche. Inoltre, l'insistenza sull'inglese – lingua coloniale – introduce una tensione tipicamente postcoloniale: da un lato viene percepita come strumento di dominio, dall'altro come risorsa per riscattarsi.

Daré non risolve questa tensione, ma la rende visibile, mostrando come l'appropriazione critica della lingua dominante possa diventare una strategia di sopravvivenza e di resistenza (Spivak, 2016). Questa strategia è tangibile anche nell'episodio della biblioteca della casa di Big Madam – presso cui Adunni lavora – uno spazio protetto, in cui l'apprendimento diviene processo attivo e graduale. L'azione di spolverare i libri e di aprirli uno ad uno mostra come l'accesso alla conoscenza non sia immediato, ma richieda pazienza, cura e perseveranza: l'istruzione non è un *deposito* di saperi (Freire, 2011), ma conquista lenta e progressiva, che implica sforzo e coinvolgimento personale. L'attenzione, poi, all'alfabeto e la possibilità di cercare autonomamente le parole desiderate segnala la costruzione, da parte della protagonista, di competenze metacognitive: Adunni non si limita solo a memorizzare informazioni, ma sviluppa strategie per navigare tra i segni e dare senso al linguaggio, aumentando il proprio controllo sulle parole e, simbolicamente, sul mondo che la circonda. È quella conoscenza che, secondo Freire (2011), si conquista attraverso l'azione consapevole, la riflessione e la manipolazione concreta del linguaggio, trasformando un'esperienza di esclusione in un'opportunità di emancipazione. La biblioteca diviene così luogo di (auto)formazione, di *empowerment* e di definizione della voce, preludio alla capacità di Adunni di utilizzare il sapere come strumento di autonomia e di trasformazione personale e sociale.

Sapere che Adunni dovrà capitalizzare quando le verrà offerta la possibilità di presentare domanda per una borsa di studio riservata al personale domestico femminile e volta ad offrire l'opportunità a ragazze nigeriane intelligenti, dotate e vulnerabili, di cominciare o completare i loro percorsi di istruzione (pp. 185-186). Un progetto, quello della borsa di studio che, tuttavia, lascia emergere un dato essenziale: la libertà delle ragazze non è garantita come diritto formale, strutturale, ma resta legata a circostanze eccezionali. In questo senso, l'istruzione si configura simultaneamente come strumento di *empowerment* e come indicatore dei limiti di un sistema che continua a delegare la libertà individuale a interventi contingenti, riflettendo tensioni tra autonomia, paternalismo e merito, tipiche dei contesti postcoloniali.

3. Possibili pratiche decoloniali: a partire dalla scuola

L'analisi dei romanzi proposti intende offrire un *framework* di riferimento per esplorare ulteriori scritture femminili interculturali come possibili strumenti di pedagogia decoloniale. Questo tipo di scritture, infatti, se adeguatamente mediato, permette alle studentesse e agli studenti di far nascere nuove domande, di interrogare quelle *scorciatoie cognitive* che, per lungo tempo, hanno orientato – e ancora orientano – la comprensione della realtà, valorizzando voci storicamente marginalizzate o decentrate rispetto al sistema culturale occidentale (Mohanty, 2003; Spivak, 1988). In tal senso, può essere utile attivare pratiche laboratoriali che consentano di decostruire gli immaginari egemonici e promuovere un pensiero realmente decoloniale, che potrà prendere forma soltanto nel momento in cui si diverrà capaci di cambiare sguardo sul mondo per cambiare il mondo (Borghi, 2020). Come sottolinea Grosfoguel (2017), decolonizzare l'educazione significa innanzitutto superare l'egemonia del sistema di valori d'Occidente, ampliando i paradigmi di riferimento, valorizzando la complessità e il confronto critico, e promuovendo una prospettiva pluriversale. E significa anche creare nei contesti educativi, formativi e sociali un confronto esplicito su razzismo, classismo, genere, origini e pregiudizi (Pescarmona e Gozzelino, 2023).

Ecco, allora, che le scritture femminili interculturali non restano oggetto di analisi critica, ma si configurano come potenziali strumenti di formazione perché offrono la possibilità di confrontarsi con prospettive plurali e di sperimentare modalità alternative di narrazione, lettura e interpretazione del mondo. A partire dall'individuazione di alcuni nuclei tematici fondamentali sarà possibile proporre delle attività mirate che prevedano il coinvolgimento diretto delle studentesse e degli studenti e il confronto con il/la docente. Si è pensato, nel caso specifico, al triennio della scuola secondaria di secondo grado (ma le attività sono trasferibili, adottando alcuni accorgimenti, anche al contesto universitario, soprattutto in presenza di insegnamenti che indagano le tematiche oggetto del presente contributo).

Di seguito, a titolo esemplificativo e senza alcuna pretesa di esaustività, si riporta una tabella sintetica delle possibili attività da proporre.

Nucleo tematico	Finalità pedagogica-decoloniale	Obiettivi formativi	Attività	Processi attivati
La decostruzione degli stereotipi di genere e culturali	Imparare a riconoscere gli stereotipi sviluppando pensiero critico sui <i>bias</i> coloniali e culturali	Conoscere e comprendere il concetto di identità e di identità culturale; acquisire capacità di analisi; stimolare la riflessività e il pensiero critico; promuovere il lavoro di gruppo.	Leggere, ricercare, identificare e appuntare (in maniera individuale) stereotipi, elementi e/o atteggiamenti del pensiero coloniale (cap. 19 e 20 di <i>Americanah</i>); attraverso un padlet, condividere tutti gli elementi rilevati e avviare il confronto; elaborare un prodotto (manifesto, poster, breve video, podcast, ...) volto a far riconoscere gli stereotipi e teso a proporre strategie di decostruzione degli stessi.	Analisi (individuale) degli stralci proposti; negoziazione del significato e costruzione condivisa della conoscenza (in gruppo); traduzione dell'analisi prodotta in strumento operativo.

<p>La scrittura come strumento di resistenza</p>	<p>Dimostrare come la scrittura possa configurarsi come pratica emancipativa e, dunque, come strumento di <i>empowerment</i></p>	<p>Riflettere sul ruolo della scrittura come mezzo di espressione e di contestazione; sperimentare la scrittura come esercizio di <i>empowerment</i>.</p>	<p>Contestualizzazione storico-temporale delle autrici e dei romanzi scelti; letture di stralci selezionati in cui le protagoniste sono chiamate ad affrontare ostacoli (es. cap. 4-10 da <i>La ladra di parole</i>); brainstorming su strategie di resistenza attivate o attivabili; scrittura di un breve racconto, da parte dello studente e/o della studentessa, dal punto di vista della donna che sfida la norma egemonica per far emergere e delineare, in maniera esplicita, strategie di resistenza e/o di smantellamento; presentazione al gruppo classe e confronto sulle diverse strategie narrate.</p>	<p>Riflessività e metacognizione; produzione creativa; condivisione delle strategie individuate.</p>
<p>Voci femminili <i>altre</i></p>	<p>Valorizzare le voci marginalizzate come voci <i>altre e situate</i> e, dunque, generatrici di conoscenza</p>	<p>Acquisire conoscenze sulla presenza di voci femminili marginalizzate grazie all'apporto della narrativa contemporanea; comprendere il concetto di <i>conoscenza situata</i>.</p>	<p>Lettura guidata di alcuni capitoli selezionati di <i>Americanah</i> e/o di <i>La ladra di parole</i>; individuazione delle voci <i>altre</i> attraverso domande guida (es. che posizione occupa chi parla/narra?); creazione di un progetto multimediale (in piccoli gruppi, max 5 componenti) che, a partire da quanto raccontato da Ifem e Adunni, sappia intercettare altre storie di donne capaci di produrre contro-narrazioni e metterle in dialogo; presentazione dei progetti e discussione in plenaria; scrittura di una pagina di diario (in forma individuale) su che cosa voglia dire adottare uno sguardo <i>decoloniale</i> dopo le esperienze vissute e mediate dalle protagoniste dei romanzi proposti.</p>	<p>Decentramento dello sguardo e, dunque, del pensiero; riflessività e metacognizione; produzione creativa; negoziazione e costruzione di significati; coscientizzazione.</p>

Tabella 1: Modello didattico.

Il potere di simili pratiche risiede nella creazione di spazi *altri* – a partire da quelli formativi formali – per la produzione di culture ed epistemologie alternative, modi di pensare e conoscere differenti e cruciali al fine di generare una visione controegemonica del mondo (bell hooks, 2020). Il curriculum scolastico risponde, da sempre, all'esigenza di *fare gli italiani*. Quest'inculturazione avviene – secondo Ghebremariam Tesfau' (2020) – «attraverso una narrazione monolitica [...] una storia lineare e progressiva che esclude prepotentemente tutto ciò che non è utile alla propria promozione» (p. 23). Si produce, dunque, una visione parziale e centralizzata della storia e della cultura, che ignora voci, esperienze e storie d'altrove. La pedagogia decoloniale e l'uso di scritture femminili interculturali, come quelle di Adichie e Daré, offrono invece proprio chiavi di lettura alternative permettendo a chi legge e/o a chi ascolta di confrontarsi con narrazioni plurali e decentrate e di mettere in discussione le versioni *ufficiali* e lineari di quell'unica storia giungendo, auspicabilmente, a quella consapevolezza secondo cui «il vero obiettivo del cambiamento rivoluzionario non è mai stata solo la situazione oppressiva dalla quale si cerca di scappare ma quel pezzo di oppressore che è piantato nel profondo di ciascuno di noi» (Lorde, 2022, p. 200).

Note

¹ Occorre precisare che il corpus delle opere selezionate comprende sei titoli; tuttavia, in questa sede, per ragioni di spazio, l'analisi si concentra su due testi in modo particolare.

Bibliografia

- Adichie C.N. (2020), *Il pericolo di un'unica storia*, Torino, Einaudi.
Adichie C.N. (2023), *Americanah*, Torino, Einaudi.
bell hooks (2014), *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*, London, Routledge.
bell hooks (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi.
bell hooks (2025), *Ferite di passione. Una vita di scrittura*, Milano, il Saggiatore.
Bellassai S. (2004), *La mascolinità contemporanea*, Roma, Carocci.
Bertin G.M. e Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando.
Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica del sistema-mondo*, Milano, Meltemi.
Braidotti R. (2010), *Soggetti nomadi*, Roma, Meltemi.
Brogi D. (2022), *Lo spazio delle donne*, Torino, Einaudi.
Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza.
Burgio G. (2016), *When Interculturality faces a Diaspora. The Transnational Tamil Identity*. In «Encyclopaideia», Vol. 20, n. 44, pp. 106-128.
Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano, FrancoAngeli.
Caparrós Martin E. e Burgio G. (2023), *Visioni caleidoscopiche che problematizzano l'educazione interculturale in una prospettiva decoloniale*. In «Educazione Interculturale», Vol. 21, n. 2, pp. I-VI.
Cavarero A. (1998), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli.
Clandinin D.J. e Connelly F.M. (2004), *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, Hoboken, John Wiley & Sons.
Connell R.W. (1996), *Maschilità. Identità e trasformazione del maschio occidentale*, Milano, Feltrinelli.
Crenshaw K. (1989), *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In «University of Chicago Legal Forum», n. 140, pp. 139-167.

- Daré A. (2021), *La ladra di parole*, Milano, Editrice Nord.
- Fanon F. (2007), *I dannati della Terra*, Torino, Einaudi.
- Fanon F. (2015), *Pelle nera, maschere bianche*, Pisa, ETS.
- Flick U. (2009), *An introduction to qualitative research*, New York, Sage.
- Freire P. (1980), *Conscientizacao. Teoria e pratica da libertacao. Uma introducao ao pensamento de Paulo Freire*, Sao Paulo, Ed. Moraes.
- Freire P. (2011), *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- Fricker M. (2007), *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford, Oxford University Press.
- Gadamer H.-G. (2000), *Verità e metodo*, Milano, Bompiani.
- Ghebremariam Tesfau' M. (2020), *Aspettando Gloria*. In b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi, pp. 11-25.
- Gramigna A. (2013), *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di Pedagogia narrativa*, Roma, Aracne.
- Grosfoguel R. (2017), *Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*, Milano, Mimesis Edizioni.
- Haraway D.J. (1991), *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Milano, Feltrinelli.
- Hill Collins P. (2000), *Black Feminist Thought*, New York, Routledge.
- Irigaray L. (2017), *Speculum. Dell'altro in quanto donna*, Milano, Feltrinelli.
- Jedlowski P. (2002), *Memoria, esperienza e modernità. Memorie e società nel XX secolo*, Milano, FrancoAngeli.
- Lapov Z. (2025), *Igiaba, Randa, Takoua: narrarsi al femminile per una cittadinanza interculturale e globale*. In «IUL Research», Vol. 6, n. 11, pp. 138-153.
- Lopez A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Pisa, ETS.
- Lorde A. (2022), *Sorella outsider. Scritti politici*, Milano, Meltemi.
- Mapelli B. (a cura di) (2008), *Soggetti di storie. Donne, uomini e scritture di sé*, Milano, Guerini.
- Mazzè G. (2018), *La Figlia del ventunesimo secolo – Chimamanda Ngozi Adichie*. In <https://www.dols.it/2018/09/03/la-figlia-del-ventunesimo-secolo-chimamanda-ngozi-adichie/> (consultato il 27/12/2025).
- Mohanty C.P. (2003), *Feminism Without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, United States, Duke University Press.
- Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere*, Roma, Carocci.
- Muraro L. (2004), *L'ordine simbolico della madre*, Milano, Feltrinelli.
- Pescarmona I. e Gozzelino G. (2023), *Esperienze interculturali e storie femminili di vita professionale per una pedagogia decoloniale*. In «Educazione Interculturale», Vol. 21, n. 2, pp. 41-51.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Piombino M.L. (2022), *Abi Daré, la voce delle donne africane senza voce*. In <https://www.missioniafricane.it/abi-dare-la-voce-delle-donne-africane-senza-voce/> (consultato il 30/12/2025).
- Spivak G.C. (1988), *Can the Subaltern Speak?* In C. Nelson e L. Grossberg (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Basingstoke, Macmillan Education, pp. 271-313.
- Spivak G.C. (2016), *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*, Milano: Meltemi.
- Striano M. (2005), *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*. In «m@gm@», Vol. 3, n. 3, p. 1.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.

Short bio

Alessandra Altamura

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. La sua produzione scientifica e i suoi studi sono orientati, principalmente, ai temi relativi alla pedagogia dell'infanzia e delle relazioni familiari e alla pedagogia delle differenze di genere. Ha al suo attivo due monografie – *Genitori in divenire. Un'ipotesi di intervento per una genitorialità consapevole*, 2021; *Servizi per l'infanzia 0-6. Principi pedagogici e prospettive educative di un sistema in divenire*, 2022 – e altre pubblicazioni in volumi collettanei e su riviste scientifiche nazionali e internazionali del settore.

Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Humanities at the University of Foggia. Her academic work and research focus primarily on issues relating to early childhood education, family relationships and gender studies. She has authored two monographs – *Genitori in divenire. Un'ipotesi di intervento per una genitorialità consapevole*, 2021; *Servizi per l'infanzia 0-6. Principi pedagogici e prospettive educative di un sistema in divenire*, 2022 – and contributed to various edited volumes and national and international academic journals in the field.