



2  
Aprile 2025

**Un-doing gender and decolonizing the imaginary. Pedagogical perspectives and educational practices for a transformative welcome<sup>1</sup>**

**Dis-fare il genere e decolonizzare l'immaginario. Sguardi pedagogici e pratiche educative per un'accoglienza trasformativa**

**Silvia Nanni<sup>1</sup>, Ilaria Santilli<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Università degli Studi dell'Aquila*

<sup>2</sup> *Università Sapienza di Roma*

silvia.nanni@univaq.it  
ilaria.santilli@uniroma1.it

Doi: [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17203](https://doi.org/10.14668/QTimes_17203)

ABSTRACT

*The paper intends to reflect on the parameters that define/re-define identity in the perspective of doing and undoing gender (Butler, 2004), through a decolonial methodology that wants to promote a worldview that embraces the plurality of differences (Burgio, 2022), questioning the western epistemologies that have historically dominated and imposed uniforming modes of thought and life (Latouche, 2014; Nanni, 2023). The picture books of bell hooks, promoter of an engaged pedagogy, will be explored and analyzed in order to promote an educational and transformative project (hooks, 2020; Bianchi, 2022) addressed to social workers involved with migrant subjects, refugees and*

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti unitamente dalle Autrici. Tuttavia, sono da attribuire a Silvia Nanni l'Introduzione i paragrafi 1 e 2 e a Ilaria Santilli i paragrafi 3,4, 5 e la Conclusione.

*applicants for international protection (Catarci, 2011), in a cross-sectional way of peaceful and inclusive encounter.*

**Keywords:** education, intersectionality, empowerment, applicants for international protection, refugees.

#### RIASSUNTO

*L'articolo intende riflettere sui parametri che definiscono/ri-definiscono l'identità nell'ottica del doing and undoing gender (Butler, 2004), attraverso una pedagogia decoloniale come promotrice di una visione del mondo che abbracci la pluralità delle differenze (Burgio, 2022), mettendo in discussione le epistemologie occidentali che hanno storicamente dominato e imposto modalità di pensiero e di vita uniformanti (Latouche, 2014; Nanni, 2023). Saranno, pertanto, esplorati ed analizzati gli albi illustrati di bell hooks, promotrice di una engaged pedagogy, per favorire una progettualità educativa e trasformativa (hooks, 2020; Bianchi, 2022) rivolta agli operatori sociali impegnati con soggetti migranti, rifugiati e richiedenti protezione internazionale (Catarci, 2011), in chiave intersezionale di incontro pacifico e inclusivo.*

**Parole chiave:** formazione, intersezionalità, empowerment, richiedenti protezione internazionale, rifugiati.

---

#### INTRODUZIONE

L'articolo muove i passi dagli interrogativi riguardo le pratiche di accoglienza di soggetti migranti rifugiati e richiedenti protezione internazionale, in particolar modo rispetto al ruolo della relazione che si esplica nell'atto stesso dell'accogliere l'Altro. Si prenderanno in considerazione i processi di discriminazione strutturale che minano i processi di empowerment.

All'interno della nostra società *globalmente interdipendente* (Catarci, 2011, p. 15) bisognerebbe dare per scontato, come afferma Catarci (2011), la tutela come irrinunciabile *istituto civile* nei confronti dell'accoglienza; pertanto, diviene necessario interrogarsi su come l'occidente accogliente riflette sull'azione stessa dell'accogliere. Gli studi post-coloniali ci mostrano come i termini utilizzati nelle prassi di accoglienza siano di derivazione coloniale: "integrazione, adattamento, assimilazione, minoranza, inserimento che [...] nascono dall'esperienza del colonialismo" (Catarci, 2011, p. 49), che spostano lo sguardo su chi accoglie decentrando la persona rifugiata in un posto secondario senza prendere in considerazione i vissuti e i percorsi dolorosi che ogni individualità porta con sé.

Decolonizzare l'immaginario nell'ambito dell'accoglienza dei rifugiati significa smantellare le narrazioni e le pratiche che perpetuano visioni eurocentriche e coloniali della migrazione soprattutto in ambito educativo. Questo processo implica un cambio di prospettiva: non considerare i rifugiati come oggetti di aiuto o problemi da gestire, ma come soggetti con diritti, storie e capacità di autodeterminazione.

Pertanto, promuovere nuovi linguaggi educativi capaci di visioni plurime, significa *de facto*

un'accoglienza trasformativa attraverso adeguate pratiche operative.

### 1. *DOING AND UNDOING GENDER* PER COSTRUIRE UNA SOCIETÀ “CONVIVIALE”

Se facciamo genere in ogni istante della nostra vita, abbiamo anche la possibilità di disfarlo. Disfare non significa, chiaramente, eliminare le differenze di genere nella direzione di uno scenario di neutralità, ma sfidare l'ordine di genere dominante e impegnarsi in molteplici ri-scritture del genere al di fuori della concezione binaria della maschilità e della femminilità». Le differenze di genere sono «socialmente costruite, simbolicamente mediate e ritualmente sostenute» e il femminile e il maschile «si costruiscono reciprocamente, intrecciandosi in un ordine, in un sistema di relazioni, conflitti e accomodamenti» (Gamberi, Maio & Selmi, 2010, p. 20)

Tutte le comunità umane – famiglie, scuola, gruppi sociali, culturali, religiosi, politici, sportivi, lavorativi – sviluppano processi al fine di suggerire o imporre quali modi di essere donne e uomini siano i più efficaci per far parte delle comunità medesime e per ottenere vantaggi non solo materiali, anzi, più spesso sul piano identitario e del riconoscimento sociale.

Essendo il genere il prodotto di un processo di costruzione socio-culturale, i ruoli di genere rappresentano una serie di ruoli sociali, norme riguardanti il comportamento, gli atteggiamenti, le caratteristiche, le modalità relazionali considerati adatti ed attesi dalle persone a seconda che vengano assegnate maschio o femmina alla nascita.

I ruoli di genere si sviluppano anch'essi in un preciso contesto socio-culturale, cambiando con esso, e ogni persona, a sua volta, in base al setting e all'ambiente in cui si trova ad agire ed interagire, assumerà un ruolo più o meno conforme al genere assegnatole.

Il binarismo di genere crea, quindi, altrettanti ruoli binari che si sovrappongono ad altri dualismi culturali-educativi: privato/pubblico, natura/cultura; corpo/mente, libertà/autorità.

Questa bi-associazione porta ad aspettative e competenze attese differenti per uomini e donne. I ruoli e le differenziazioni che ne conseguono hanno avuto origine dall'interpretazione forzata e ricondotta a generalizzazione di alcuni elementi, che hanno variamente interagito tra loro, per esempio: la differenziazione biologica tra i corpi considerati maschili e femminili, che andrebbero a giustificare le differenti norme, gli obblighi e le funzioni ad essi attribuite; differenze nella sessualità di maschi e femmine; le prescrizioni religiose che, a prescindere dal tipo di credo, tendono a differenziare i ruoli ed i comportamenti tra uomini e donne.

L'esperienza di ciascuno di noi tempera come ci percepiamo e come veniamo “rispecchiati” dalle altre persone, in ragione delle esperienze che viviamo in ogni ambito dell'esistenza, in relazione al rapporto tra l'identità di genere che ci è stata assegnata e quella sentita e in base all'ambiente sociale e culturale di riferimento.

Le parole di Edgar Morin ci aiutano a ricentrare la *questio* sull'“unicità” della persona umana a scapito di visioni segreganti e gerarchicamente definite.

L'educazione dovrà fare in modo che l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua diversità non cancelli l'idea della sua unità. Vi è una unità umana. Vi è una diversità umana. [...] è l'unità umana che porta con sé i principi delle sue molteplici diversità. Comprendere l'umano significa comprendere la sua unità nella diversità, la sua diversità nell'unità. Dobbiamo concepire l'unità del molteplice, la molteplicità dell'uno (Morin, 2001, p. 56)

Si tratta di una riflessione pedagogica che pratichi la *convivialità* - come direbbe Ivan Illich (1974) - in cui ognuno di noi si definisce nel rapporto con gli altri e con l'ambiente e per la struttura di fondo

degli strumenti che utilizza. Questi “strumenti” si possono ordinare in una serie continua avente a un estremo lo strumento dominante e all’estremo opposto lo strumento conviviale. Illich ci indica la strada nel passaggio dalla produttività alla convivialità, una condizione, quest’ultima che inevitabilmente conduce alla bellezza della spontaneità del dono.

Si tratta di un aspetto autenticamente democratico, un aspetto della convivialità che è stato sottolineato in modo particolare da un autore come Alain Caillé (Caillé, Latouche *et al.*, 2014), per il quale solo in una società conviviale, in cui spariscono le sovrastrutture sociali, ognuno ha la possibilità di essere veramente se stesso e vivere il senso autentico della democrazia.

A questo discorso non sfugge il tema, irrisolto, del dominio maschile che ha comportato l’interdizione (o la privazione?) della narrazione femminile su se stesse.

Lo sguardo maschile ha costruito nel tempo l’identità femminile che si è, a sua volta, strutturata attraverso quel linguaggio e quella angolazione alla quale la donna si è conformata.

Un’esclusione talmente tanto radicata nella cultura da poter essere definita nei termini di una *forclusion*e, secondo la declinazione che Spivak (1999) ha elaborato dello stesso concetto lacaniano; essa, cioè, produce un disallineamento, una discrasia tra significante e significato, che smaschera il paradosso secondo il quale si parla e si narra dell’altro con l’unico scopo di rafforzare il proprio ruolo di soggetto dominante (Strongoli, 2023).

Le donne non sono state e sono soltanto escluse, ma silenziate, perché sono gli altri a parlare di loro e per loro, e depotenziate, perché non hanno risorse e mezzi per definire loro stesse e compiere scelte. Le donne pertanto risultano *forcluse* perché non hanno voce; nessuno le ascolta perché c’è qualcuno, che è ritenuto più autorevole e affidabile, che può e deve farlo al loro posto (Spivak, 1999).

## 2. ATTRAVERSO LALENTE DECOLONIALE

Il *focus*, in questo articolo, è proprio su quei corpi docili, quei corpi esclusi, quei soggetti vulnerabili che all’interno della “categoria” di rifugiati e richiedenti protezione internazionale, rischiano di essere doppiamente *forcluse*, le donne. A loro va condotto lo sguardo inclusivo e trasformativo degli operatori sociali attraverso la lente decoloniale.

La pedagogia decoloniale, nello specifico, mette al centro l’analisi dei dispositivi di potere coloniali-razziali e il loro legame con la cultura capitalista.

La “differenza”, secondo tale lettura, non è solo culturale, ma anche materiale ed epistemica ed in ogni caso funzionale al mantenimento di un sistema di potere coloniale (Muraca, 2017).

La demistificazione in questo contesto si rivolge specificamente allo svelamento della parzialità delle retoriche coloniali, che esibiscono un punto di vista localizzato definendolo “naturale” e valido per tutti.

Se il processo storico della decolonizzazione ha permesso di eliminare il controllo politico ed economico sulle colonie, il pensiero decoloniale non fa riferimento alla decolonizzazione del colonialismo ma alla colonialità (Borghi, 2020).

Tale matrice della colonialità non può non essere pervasiva anche nel campo culturale e formativo. Questo schema continua a riprodursi attraverso rappresentazioni e pratiche quotidiane, anche formative, creando una certa gerarchia di valori che andrebbe contrastata con forme educative di decolonizzazione delle nostre menti (Burgio, 2022) in un’ottica emancipatoria che tenga conto, tra l’altro, della continua relazione intersezionale tra le differenze al fine di dotarsi di quegli strumenti teorici che permettano di leggere l’intrecciarsi delle discriminazioni attive nella nostra società in

modo da costruire idonee prassi educative.

Uno dei riferimenti può riguardare le riflessioni di Martha Nussbaum e Amartya Sen attorno al tema dello “sviluppo delle capacità”.

Entrambi gli intellettuali concordano nel promuovere questo tipo di approccio come base di una teoria normativa del benessere umano che rappresenti il fondamento di una nuova concezione di condizione umana, utile anche per nuove strategie educative e sociali.

È evidente che la teoria dell’*Approccio delle capacità* di Sen (2014), percorra la strada dei diritti umani, dell’idea di equità, libertà ed opportunità, in convergenza con la teoria del *Capability Approach* di Nussbaum (2012).

Lo scopo comune risiede nello sviluppo delle capacità in ogni essere umano, rispettandone la libertà di scelta, i diritti e le singole individualità.

Questo è l’impegno pedagogico delle due teorie: sviluppare una coscienza collettiva mediante un processo di umanizzazione che porti costantemente ognuno di noi ad accogliere la persona umana nella sua dimensione olistica, rispettandone i diritti e incentivandone il senso di inclusione e partecipazione.

L’atto dell’accoglienza può rappresentare l’occasione per promuovere quel processo di decolonizzazione dell’immaginario, di liberazione del pensiero umano da forme coloniali di oppressione, promuovendo una visione del mondo che guidi verso forme di valorizzazione delle differenze (Latouche 2014; Nanni 2023) tra cui quelle di genere.

### 3. LE VIE DELLA RESISTENZA FEMMINILE COME PRESIDIO TRASFORMATIVO E DI EMANCIPAZIONE

Le vie della resistenza femminile si intrecciano in un tessuto complesso di esperienze, lotte e speranze, che forniranno il presupposto per sviscerare le tematiche legate alle forme di supremazia che hanno visto razzismo e sessismo come «sistemi interconnessi di dominio che si rafforzano e si sostengono a vicenda» (hooks, Nadotti, 2020, p. 46).

A partire da queste considerazioni bell hooks ci regala uno spaccato della vita delle donne afroamericane offrendoci spunti per cambiarne la condizione e promuovere uno sguardo rivolto all’intersezionalità come lente per leggere le forme di prevaricazione ereditate dalla storia e tuttora presenti nelle società complesse.

L’intersezionalità e la *engaged pedagogy* si affermano nel tempo, anche attraverso il prezioso contributo di bell hooks, che traccia un’analisi delle questioni intersezionali a partire dal femminile che le appartiene, ossia dalle donne della sua famiglia matrici e sostenitrici del *focolare domestico* (hooks, Nadotti, 2020, p. 30) che l’autrice interpreta come un vero e proprio presidio politico; in questo spazio euristico di cui le donne erano custodi e portatrici di principi educativi, seppure inconsapevoli e necessari, si attua l’agire trasformativo che influenzerà, secondo bell hooks, le generazioni che a lei sono succedute.

Nel testo “Elogio del margine” (hooks, Nadotti, 2020) esplica, in un narrato autobiografico, l’angoscia che le sue sorelle e i suoi fratelli provavano quando la madre lasciava la casa per andare a servizio dei bianchi, la paura di non rivederla all’ora del rientro era il pensiero che accompagnava le loro giornate, eppure, nonostante lo sfruttamento e il lavoro duro richiesto dalle famiglie dei bianchi schiavisti ed oppressori, la madre era felice di rientrare a casa, mostrando ai propri figli che niente potesse toglierle la fierezza e la dignità personale. Le gesta delle donne nere che hanno resistito all’oppressione della supremazia razziale, che ha connotato lo stato di schiavitù del popolo

afroamericano, sono per bell hooks la base di quel processo politico-trasformativo, una base sicura, che ha permesso a donne e uomini di trovare in quelle gesta la forza di emancipazione, partendo dall'analisi delle logiche di potere e supremazia che hanno interessato il periodo della schiavitù.

Secondo bell hooks è stato proprio il *dominio maschile e il fallocentrismo* (hooks, Nadotti, 2020, p. 45) a giocare il potere della supremazia; l'autrice racconta di come gli uomini bianchi per affermare la loro superiorità stupravano le donne nere, in modo individuale e di gruppo per affermare loro stessi e depotenziare il potere "sessuale" dell'uomo nero. In questa logica di forma e superiorità gli uomini bianchi non solo affermavano la loro idea di superiorità ma compivano un'altra forma di discriminazione verso la donna bianca, che veniva spesso relegata a domestica e fatta dormire per terra perché gli uomini capo-famiglia dovevano portare nei loro letti le donne nere. Di contro, finito lo stato di schiavitù, gli uomini neri utilizzano la stessa forma di potere per riaffermare la loro supremazia. Il gioco di potere ha come oggetto la donna e come movente il gioco-forza di sesso e potere: "il sessismo è sempre stato un utile atteggiamento politico di mediazione del dominio razziale: grazie a esso maschi bianchi e maschi neri hanno potuto condividere un'identica sensibilità rispetto ai ruoli sessuali e all'importanza del dominio maschile" (hooks, Nadotti, 2020, p. 45) e inoltre bell hooks descrive le donne nere delle generazioni che l'hanno preceduta con parole di resistenza e libertà, "intellettualmente e intuitivamente esse capivano qual era il significato del focolare domestico all'interno di una realtà sociale oppressiva e violenta, il senso del focolare domestico come luogo di resistenza e di lotta per la libertà" (hooks, Nadotti, 2020, p. 36).

La casa come *sito politico*, spazio di resistenza alle oppressioni, luogo politicamente attivo e trasformativo "dove insegnare una coscienza critica" (hooks, Nadotti, 2020, p. 39) che bell hooks ben differenzia dagli spazi politicamente neutri delle *case dei bianchi* (ibidem), presidi distopici, luoghi polarizzati cedevoli alle nuove logiche di dominio in modo acritico e de-politicizzato ponendo una visione distorta delle vie che hanno condotto alla resistenza, percorse dalle donne nere.

Tale distorsione ci porta nell'espressione e ri-produzione del vulnerabile come condizione umana che necessita di essere presa per mano, accompagnata nel più squallido copione di retorica paternalista, come possiamo ritrovare nelle parole di J. Galtung: "Le percezioni distorte della realtà sono sia causa che conseguenza della violenza strutturale e culturale massiccia" (Galtung, Ikeda, 1995, p. XIII).

È necessario cambiare copione, andare oltre la *pietas* per scovare la forza nello status di vulnerabilità. Judith Butler (2020) ci permette di cogliere nel termine "*vulnerabilità*" l'aspetto della forza e della resistenza, partendo proprio dalle forme di marginalizzazione subite dalle donne, facendo riferimento alla materia di violenza subita da queste categorie in America Latina (Butler, 2020). L'autrice, come bell hooks, individua nelle strutture arcaiche di potere maschile che storicamente hanno connotato la vita delle donne, l'asse dominante su cui ruotano le forme di dominio e oppressioni sessiste e razziste, intrise di quel giustificazionismo rispetto a chi produce violenza maschile sulle donne e la colpevolizzazione della vittima per le sue condotte (Butler, 2020). Le visioni che le autrici ci pongono, in un continuo ritorno all'opporsi a violenza e supremazia, posizionandosi contro il dominio, è l'espedito che ci conduce al resistere, ci estromette dal paternalismo e ci guida al senso profondo attraverso i solchi, tracciati dalle donne resistenti (questa forma di violenza, resa invisibile dalle distorsioni sistemiche, si intreccia con le quattro dimensioni del potere individuate da Galtung: culturale, economica, militare e politica)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Grewal, B.S., (2003). Johan Galtung: Positive and negative peace. School of social science. Auckland university of technology. (Passaggio tradotto dalla scrivente).

Ma il vulnerabile diventa per Butler forma e sostanza di resistenza e rimanda a quel senso profondo di forza delle donne nere di cui ci parla bell hooks.

Ma cosa si intende per violenza? Com'è possibile che queste forme di potere e dominio attraverso atti illeciti e violenti continuino la loro riproduzione?

Per rispondere a queste domande è necessario fare riferimento al concetto di *violenza strutturale*, come una forma di oppressione insita nelle istituzioni e nei sistemi sociali, che genera disuguaglianze e impedisce a determinati gruppi di soddisfare i propri bisogni fondamentali. Questa violenza è spesso invisibile (Galtung, 2006), si riproduce attraverso forme culturali che creano distopie di interpretazione sociale.

A tal proposito è necessario fare riferimento a Galtung, che ci parla di violenza culturale come quell'aspetto della cultura che può essere utilizzato per giustificare e legittimare la violenza diretta. Partendo da Galtung possiamo sicuramente ri-pensare approcci e visioni pedagogico-educative in grado di disinnescare forme culturali di violenza, che riproducono dinamiche di potere e subalternità; possiamo quindi rintracciare in Butler e hooks strumenti critici per ripensare l'educazione come pratica emancipatoria, capace di sovvertire le logiche di oppressione e promuovere soggettività autonome e consapevoli. Butler afferma: "la vulnerabilità non deve essere necessariamente identificata con la passività; al contrario acquisisce un senso solo alla luce di un insieme di relazioni sociali incarnate, fra cui anche le pratiche di resistenza. Intendere la vulnerabilità come parte di relazioni e azioni sociali incarnate può aiutarci a comprendere perché si resiste alle varie forme di potere, e come ciò avviene [...] non sempre una forma di dominio fa seguito ad una forma di resistenza, ma se la nostra concezione del potere mancasse di cogliere il modo in cui la vulnerabilità e la resistenza agiscono di concerto, rischieremo di non comprendere quelle sacche di resistenza indotte proprio dalla vulnerabilità" (Butler, 2020).

Pertanto, quando pensiamo ai soggetti migranti, rifugiati o richiedenti asilo dobbiamo rintracciare nella condizione di *vulnerabilità*, la forza per l'autodeterminazione sociale; risulta, perciò, cruciale nei luoghi dell'accoglienza ri-pensare i setting e la relazione con l'obiettivo di mitigare sentimenti di marginalità ed esclusione, attraverso percorsi di empowerment. (Catarci, 2011).

La vulnerabilità capace di resistenza produce apparati di autodeterminazione fungendo da "temi generatori" che sono per Freire (Freire, 2002) indispensabili per innescare il processo emancipativo (Catarci, 2011) che rompe l'invisibile, ma palpabile nelle sue forme sociali, oppressione strutturale, che genera *vulnerabilità* con l'intento di orientarla verso forme rigenerative che ri-producono discriminazione e violenza (Galtung, 2006).

#### 4. EDUCARE ALL'IMMAGINARIO: L'USO DEGLI ALBI ILLUSTRATI COME PRATICA PER DECENTRARE LO SGUARDO

Negli albi illustrati l'interazione tra parole e immagini non è mai casuale, ma crea un dialogo che amplifica la narrazione. L'illustratore ha la capacità di arricchire e talvolta anche di contraddire le parole, aggiungendo dettagli, emozioni o sfumature che il testo non trasmette esplicitamente. Gli albi nella loro costruzione intricata assumono una *forma poetica complessa* come afferma anche Maurice Sendak (Terrusi, 2023), noto scrittore e illustratore di albi illustrati. A partire da questa forma complessa e intricata si ritiene che l'utilizzo degli albi illustrati nei setting educativi sia la via possibile per connettere la *forma complessa* di bellezza con le possibili forme poetiche dei fruitori (*ibidem*).

Le evidenze scientifiche ci mostrano come gli albi illustrati siano strettamente connessi con le

potenzialità di sviluppo delle abilità di *visual literacy* ossia la capacità di saper leggere e interpretare le immagini con il loro portato simbolico e inferire significati, andandoli a integrare in modo trasformativo per sviluppare sensibilità critica e lo sviluppo di un approccio critico volto ad educare le menti all'eloquenza visiva e all'apertura estetica (Campagnaro, 2023). Quando l'immagine incontra e si completa con la potenza ermeneutica del testo nasce la forma complessa che spalanca le porte della *Fantastica*, del luogo possibile dove sogno e immaginazione traggono nutrimento e produzione immaginativa.

“To make believe” e “c’era una volta” sono formule che rimandano a quel mondo magico fatto di finzione; in questo ambito assumono un ruolo centrale i temi della pedagogia dell'immaginazione (Terrusi, 2024), che Calvino ci mostra con parole attuali e specifiche che rendono lo stretto legame tra albi illustrati e le potenzialità che questo dispositivo ha nel proprio interno come veicolo di forme di bellezza e stimolo immaginativo (Calvino, 2016, Terrusi, 2023).

Nelle sue Lezioni americane (Calvino, 2016) egli evidenzia la necessità di mantenere viva la capacità di visibilità, intesa come la facoltà di evocare immagini interiori, a fronte del rischio di un'umanità sommersa dal flusso continuo di immagini prefabbricate della civiltà mediatica (Calvino, 2016). Da un punto di vista pedagogico, la *pedagogia dell'immaginario* si propone di stimolare la creatività attraverso la lettura, la narrazione e l'arte, si incoraggia la creazione di mondi alternativi e il pensiero simbolico, si favorisce il pensiero critico mettendo in discussione la realtà e la generazione di nuove idee (Terrusi, 2024). Resistere alla standardizzazione culturale e coltivare un immaginario personale che aiuta a sviluppare un'identità culturale e a opporsi all'omologazione (Zizioli, 2017).

L'uso degli albi in questo scenario diventa un dispositivo educativo imprescindibile (Scosse, 2024), capace di promuovere un'alfabetizzazione efficace al visivo per avere il giusto sguardo per riconoscere e destrutturare stereotipi ed elementi omologanti (Scosse, 2024) che spesso possono trovarsi nelle immagini proposte.

Ragionare sulla *pervasività del visivo* (Terrusi, 2024) come strumento per una nuova coscienza critica, porta la pedagogia dell'immaginazione ad interrogare, riflettere e problematizzare rispetto alle figure con cui l'uomo si narra: “il libro e la letteratura si configurano in questa chiave come strumenti di resistenza civile e di impegno pedagogico ed esistenziale” (*ibidem*, p. 157). Questo spazio dedicato al processo immaginifico può diventare il luogo dove sperimentare “l'ideale estetico volto a smascherare le diverse forme di abbruttimento della nostra società” (*ibidem*, p. 157) ed essere terreno fertile per educare alla pluralità, all'accoglienza dell'altro e alle molteplici differenze di cui l'altro da noi è portatore.

In questa intercapedine di resistenza si inserisce l'atto dell'accoglienza etico e giusto per promuovere quel processo di decolonizzazione dell'immaginario, liberare il pensiero umano da forme coloniali di oppressione, promuovendo una visione del mondo che guidi verso forme di accoglienza delle differenze (Burgio, 2022).

##### 5. RI-PENSARE L'AZIONE PEDAGOGICO-TRASFORMATIVA ATTRAVERSO L'ALBO DI BELL HOOKS “SKIN AGAIN”, PER DECOLONIZZARE L'IMMAGINARIO E PROMUOVERE IL SENSO DEL SÉ

La visione democratica e riflessiva di bell hooks che si dischiude nell'ottica dell'intersezionalità consente di rintracciare nelle sue parole le basi per una progettualità educativa valida e utile per promuovere la riflessione e la tensione verso un registro comunicativo e una prassi empatica e trasformativa in chi si occupa di educazione, in particolare negli operatori sociali impegnati con

soggetti migranti, rifugiati e richiedenti protezione internazionale (Catarci, 2011). È nella “relazione tra operatore e utente che si costruiscono le basi di qualsiasi percorso di inclusione” (Catarci, 2011, p. 28) e da cui dipende la qualità dell’integrazione dei rifugiati e richiedenti asilo. All’interno della relazione pedagogica di aiuto che coinvolge tutte le identità presenti in un contesto di accoglienza, si fa riferimento, dunque, a quel processo di *intenzionalità a matrice pedagogica* che riveste il ruolo dell’*operatore pedagogico* (Catarci, 2011). Questa figura ha il compito di mettere in pratica le prassi che possiamo rintracciare in Freire (2002), ossia arrivare alla “coscientizzazione” (*ibidem*) attraverso i “temi generatori”, indispensabile nel rapporto educativo; questo è possibile solo facendo sentire i soggetti “esseri in situazione”, ossia padroni del loro “stare” (Freire, 2002; Catarci, 2011) promuovendo lo sviluppo del pensiero critico atto a far sì che l’agire acquisisca piena consapevolezza. Attraverso l’adozione di una visione trasformativa e in divenire è possibile pensare alla progettazione, sperimentazione e attuazione di dispositivi formativi nell’ottica di un’accoglienza sapiente che sappia sospendere forme di giudizio e orientarsi verso lo sviluppo del sé come appropriazione del vissuto e del suo portato valoriale, per de-costruire immagini falsate e falsanti di identità (Catarci, 2011). L’agire trasformativo attraverso le narrazioni, dunque, ci conduce in un contesto che rifiuta l’idea di un centro fisso, di un’autorità narrativa dominante o di un punto di vista unico e assoluto analizza come le narrazioni possano essere strutturate in modo più fluido e molteplice, garantendo che i diversi punti di vista e le diverse voci coesistano senza una gerarchia fissa (Zizioli, 2017). La proposta di narrazioni non lineari apre lo scenario all’idea di “decentramento” che permette alle storie di emergere da vari strati di esperienze, con molteplici soggetti, linguaggi e contesti che si intrecciano (*ibidem*). Decostruire stereotipi, dis-fare il genere, assume il ruolo di educare alla decostruzione dei costrutti sociali che nel tempo sono divenuti roccaforte e strumenti privilegiati della produzione di marginalità e discriminazione. Partendo dall’assunto di “decentramento” e del bisogno di uno “sguardo nuovo” si presenterà di seguito un’analisi dell’albo di bell hooks dal titolo “Skin again” che l’autrice scrive nel 2004 per la casa editrice LBkid e illustrato, come quasi tutti i suoi albi, dall’illustratore americano Chris Raschka, che regala all’albo forza espressiva, una ricca simbologia e forme colorate che accompagnano i lettori nel loro viaggio, rendendo ogni pagina un’esperienza visiva coinvolgente e poetica. È doveroso rintracciare l’urgenza dell’autrice a produrre albi illustrati destinati al mondo dell’infanzia, per darne uno sguardo nuovo, possibile, di emancipazione e affermazione sociale; a tal proposito l’autrice afferma in un’intervista: “Penso che un sacco di volte nei libri per l’infanzia orientati verso i bambini neri, un sacco di giocosità è tolta. È come se il mondo dicesse: la loro esperienza sarà difficile, e dobbiamo prepararli alla dura realtà. In realtà, se diamo ai nostri figli parole di amore per se stessi, essi saranno in grado di affrontare qualsiasi cosa la vita gli metta davanti (Carley-Rizzuto, 2024)<sup>3</sup>. Nel testo “Insegnare il pensiero critico” hooks (2023) specifica che la sua urgenza era in linea con quella di molte madri (come viene precisato dalla stessa bell hooks), che sentivano il bisogno di una nuova rappresentazione e narrazione per *sfidare sessismo e razzismo* (hooks, 2023, p. 175). In Skin again è rintracciabile nella *cover* quel mondo esteriore che cade come preda di facili forme di pensiero stereotipate, problematizzando il tema del colore della pelle, che si lega a forme di discriminazione; l’albo riesce a scardinare le letture superficiali e ad accompagnare il lettore in profondità (Bianchi, 2022). Il bisogno di andare oltre è ripetuto e ritmato quasi come a diventare un mantra che accompagna lettori e lettrici in un percorso rivolto allo sguardo

---

<sup>3</sup> (Traduzione a cura delle autrici)

interiore, al bisogno di di-svelare la cover ed entrare nei mondi interiori dell'altro "some true to life and other all fun and fantasy, all the way I imagine me"<sup>4</sup> (hooks, Raschka, 2004).

Nella grafica è rintracciabile la volontà dell'autrice di non rappresentare tutti i corpi con caratteri stereotipati, liberare il concetto di genere di un normativo sistema rigido, per aprirlo alla pluralità delle esperienze e identità (Butler, 2023). L'albo si apre con una copertina che raffigura un corpo danzante avvolto da pixel colorati. L'assenza di una connotazione di genere marcata riflette l'intento di ridurre il peso delle sovrastrutture, invitando il lettore a immergersi nell'*inside* (termine che bell hooks contrappone spesso a *cover* all'interno dell'opera). È evidente come le *cover* di tanti e diversi colori siano l'accesso per il lettore ad una nuova apertura di sguardo plurale sulla rappresentazione preconcepita che possiamo avere del corpo, sia nella sua espressione genderizzata che nel colore della pelle. Sempre in *Skin again* bell hooks scrive "the skin I'm in will always be just a covering. It cannot tell my story"<sup>5</sup>; torna potente il messaggio dell'autrice rispetto al bisogno di narrare le proprie storie, di metterle al centro e fare di esse spazio prezioso di confronto e possibilità di inter-connettersi in una reciprocità trasformativa. Nel testo "Insegnare a trasgredire" (hooks, 2020) l'autrice sottolinea quanto questa pratica di narrazione del sé all'interno di un contesto educativo sia la modalità per promuovere l'incontro con l'altro, modificare lo sguardo sul mondo così come siamo abituati a vederlo e rappresentarlo in noi (hooks, 2024). Non può una cover parlare della storia di ognuno di noi, della profondità dei nostri vissuti.

L'uso consapevole dell'albo *Skin Again* nei setting educativi dedicati all'accoglienza può essere un potente strumento narrativo per facilitare la relazione con i bambini migranti e promuovere momenti di lettura condivisa con famiglie di rifugiati, migranti, richiedenti protezione internazionale e operatori. Attraverso una lettura partecipata, che apre spazi di riflessione maieutica e di autonarrazione, questo approccio favorisce il riconoscimento di sé, tappa essenziale per il processo di autodeterminazione e di costruzione di comunità. Attraverso uno sguardo critico-pedagogico adottare *Skin Again* in un progetto educativo con rifugiati e richiedenti protezione significa anche spostare il focus educativo dalla trasmissione alla relazione; dopo la lettura condivisa, è necessario lasciare spazio a un cerchio di parola in cui ognuno possa dividerne di proprie oltre l'apparenza, promuovendo un'azione pedagogica che sia realmente trasformativa, capace di de-costruire stereotipi, promuovere un senso del sé profondo e plurale e decolonizzare l'immaginario infantile ed educativo, decentrando lo sguardo e guardando da vicino l'*inside* che è per bell hooks il punto focale necessario per creare interconnessioni e relazioni. L'albo si chiude con *together on the inside*<sup>6</sup> un invito ad abitare uno spazio di costruzione di sguardi nuovi e affermazione di vissuti e identità.

## CONCLUSIONI

Partendo dalle analisi sociali dei ruoli di genere in contrasto con l'assolutismo ontologico che connota il presente, si è voluto scardinare ciò che più riveste il genere, alla luce delle analisi di Judith Butler. Smantellare queste norme e pratiche che vedono il genere come una realtà rigida e immutabile. È un processo che implica il mettere in discussione le logiche di potere che definiscono strutture e limitano

---

<sup>4</sup> "Alcuni aderenti alla realtà, altri tutto fantasia e divertimento, in tutti i modi in cui io mi immagino" (Traduzione a cura delle autrici).

<sup>5</sup> "La pelle nella quale sono, sarà sempre solo una copertura. Non può raccontare la mia storia" (Traduzione a cura delle autrici)

<sup>6</sup> Insieme nel profondo (Traduzione a cura delle autrici)

le identità di genere, sfidando la dicotomia tradizionale tra femminile e maschile. Disfare il genere non significa solo rifiutare le categorie binarie, ma anche riconoscere il genere in continua re-definizione e re-interpretazione. La *engaged pedagogy* nell’ottica di bell hooks ci ha permesso di comprendere le vie di resistenza femminile che promuovono azioni educative e trasformative, che portano all’emancipazione. In un’ottica di una pedagogia intersezionale, dunque, è importante far emergere le strutture di discriminazione che si intersecano con identità e pregiudizi; è indispensabile quindi interrogarsi su quanto la valorizzazione delle differenze possa contribuire al superamento dei processi omologanti in una prospettiva sociale che mira alla trasformazione; bell hooks (2020) sottolinea l’esigenza di ripensare l’atto educativo come forma di autodeterminazione; “questa è una delle gioie dell’educazione come pratica della libertà, poiché consente [...] di assumersi la responsabilità delle proprie scelte.” (*ibidem*, p.175). L’obiettivo di bell hooks lo troviamo proprio in questa prassi educativa intesa come *pratica di libertà*: “sono convinta che il sentimento di comunità stimoli la sensazione di un impegno condiviso e di un bene comune che ci lega [...] Ascoltare il suono di voci diverse, ascoltarsi l’un l’altro è un esercizio di riconoscimento. Assicura inoltre, che nessuno studente rimanga invisibile” (hooks, 2020, p. 72-73). Torna potente e cruciale il ruolo degli operatori sociali impegnati con soggetti migranti, rifugiati e richiedenti protezione internazionale, pertanto è possibile rintracciare nell’uso dell’albo *Skin again* quell’agire che l’autrice vuole promuovere attraverso la sua pedagogia trasformativa e di genere, uno strumento di emancipazione e di empowerment individuale e di gruppo, strumento per gli operatori da affidare a loro volta alle rifugiate, migranti e richiedenti asilo per leggere e leggersi soggetti liberi e autodeterminati. Nel contesto dell’accoglienza, pertanto, è necessario ripensare le politiche e le pratiche educative, spingendo verso un modello più inclusivo e decolonizzato che metta al centro la dignità e l’autodeterminazione delle persone migranti.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bianchi, L., (2022). Genere, razza e classe. Prospettiva engaged e intersezionalità negli albi di bell hooks. In F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (a cura di). *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità*, (pp.167-185). Milano: Unicopli.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica del sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Butler, J. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis.
- Butler, J. (2020). *La forza della nonviolenza. Un vincolo etico-politico*. Milano: Nottetempo.
- Caillé, A., Latouche, S. et al. (2014). *Manifesto convivialista. Dichiarazione di interdipendenza*. Pisa: ETS.
- Calvino, I. (2016). *Lezioni americane*. Milano: Oscar Mondadori.
- Campagnaro, M. (2023). La pluridimensionalità della visual literacy. Albi illustrati e itinerari educativi. In Barsotti, S., Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carrocci.

- Carley-Rizzuto, K. (2024). bell hooks and Picture Books: Equity in Early Childhood Education. *Early Years*, 44:1, pp. 161-172, DOI: 10.1080/09575146.2022.2104818.
- Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA
- Galtung, J., Ikeda, D. (1995). *Scegliere la pace*. Milano: Esperia
- Galtung, J. (2006). *La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici. Il Metodo Transcend*. Pisa: Centro Studi Sereno Regis.
- Gamberi, C., Maio, M.A., Selmi, G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci
- Grewal, B.S. (2003). Johan Galtung: Positive and negative peace. *School of social science*. Auckland university of technology.
- Hooks, b., Raschka, C. (2004). *Skin again*. New York: LB Kids
- hooks, b. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Meltemi.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Meltemi.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- hooks, b., Nadotti, M. (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Illich, I. (1974). *La convivialità* (tit. orig. Tools for Conviviality, 1973). Milano: Mondadori.
- Latouche, S. (2014). *Decolonizzare l'immaginario. Il pensiero critico contro l'economia dell'assurdo*. Bologna: EMI.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Muraca, M., (2017). Decoloniale, proposte politico-pedagogiche. In Fiorucci M., *Gli alfabeti dell'Intercultura*. Pisa: ETS.
- Nanni, S. (2023). Ecofemminismo e intersezioni. Uno sguardo pedagogico. In F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (a cura di). *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità*, (pp. 219-227). Milano: Unicopli.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino
- Scosse, (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Pesaro: Settenove.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Spivak, G.C. (1999). *Critica della ragione postcoloniale: verso una storia del presente in dissolvenza*. Milano: Meltemi.
- Strongoli, R.C. (2023). Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze e educazione alla pace. In *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 242-257.
- Terrusi, M. (2024). *Albi illustrati. Leggere. Guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Zabonati, A. (2012) (a cura di). Ecofemmismo/Ecofeminism. In Deportate, esuli, profughe. *Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, n. 20, giugno.
- Zizioli, E. (2017), Narrazioni decentrate. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Zoletto, D. (2015). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.