



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze Filosofiche

Tesi di Laurea

Corpi che resistono, sguardi che costruiscono

Ecofemminismo ed ecopedagogia: l'importanza della contaminazione disciplinare in
ambito pedagogico

Relatrice

Prof.ssa Ines Giunta

Correlatrice

Prof.ssa Barbara Baschiera

Laureanda

Giulia Furlan

Matricola 870610

Anno Accademico

2023 / 2024

Abstract

Come si educa al rispetto dei corpi? Quali sono gli strumenti di pensiero necessari a guidare verso un nuovo modo di vedere e vivere il corpo e tramite quali metodologie fornirli? È possibile andare oltre la frammentazione disciplinare e unire positivamente i contributi di educazione di genere e educazione ambientale?

L'obiettivo della tesi è provare che si ottengono maggiori risultati adottando un approccio integrato, l'educazione di genere e l'educazione ambientale non devono più essere intese come discipline separate, ma agire l'una a supporto dell'altra. A legarle, infatti, c'è un uguale problema sociale: il corpo dell'Altro (dell'Altra) oggettificato, controllato, violato e sfruttato. Siccome per favorire la trasformazione dei comportamenti è necessaria in primis la trasformazione del pensiero, il collante da prediligere è l'*educazione al rispetto*, un'educazione che miri tanto alla decostruzione della visione patriarcale-capitalista che legittima squilibri di potere, gerarchie e rapporti di dominio, quanto alla costruzione di modelli di vita e relazione innovativi, paritari e collaborativi, alla cui base ci sia l'interdipendenza positiva fra gli umani e fra gli umani e l'ambiente che abitano.

All'interno delle scuole il modo migliore per formare studenti e studentesse a questo modo radicalmente democratico di abitare la Terra è aumentare le occasioni di messa in atto dello stesso, una volta forniti gli strumenti teorici.

Indice

Introduzione

1. Oppressione e sfruttamento dei corpi umani e non-umani
 - 1.1 Corpo e genere: natura o cultura?
 - 1.1.1 Il corpo. Una costruzione
 - 1.1.2 Il corpo. Una costruzione di genere
 - 1.1.3 Il corpo. Una costruzione di genere al servizio del capitale
 - 1.2 Corpi politici. Femminismi a confronto
 - 1.2.1 Cenni storici
 - 1.2.2 Identità in rivolta
 - 1.3 Oltre l'umano. La comunità dei vulnerabili
 - 1.3.1 Il lutto e le vite umane
 - 1.3.2 Il lutto e le vite non-umane
 - 1.4 *Gender studies, queer studies, animal studies*
 - 1.4.1 Alleanza fra animali non-umani e persone *queer*
 - 1.4.2 Alleanza fra animali non-umani e donne
2. Due ecologie
 - 2.1 Pedagogia, un'armonia di teoria e prassi
 - 2.1.1 Il ruolo della scienza pedagogica
 - 2.1.2 La pedagogia di genere
 - 2.1.3 La pedagogia incontra i *queer studies*
 - 2.2 Ecofemminismo
 - 2.2.1 Il movimento femminista incontra il movimento ecologista
 - 2.2.2 Dall'organicismo al meccanicismo: la Rivoluzione scientifica e la morte della natura
 - 2.2.3 Una scienza ecologica, una tecnica ecologica
 - 2.3 Ecopedagogia
 - 2.3.1 Contaminazioni contro la frammentazione disciplinare
 - 2.3.2 L'etica ecologica è da insegnare nei boschi, tra gli alberi e il canto degli uccelli
 - 2.3.3 Educazione ambientale e desiderio di partecipare
3. Educazione al rispetto
 - 3.1 Un ponte da costruire
 - 3.1.1 Il rispetto, collante fra corpi e discipline

- 3.1.2 La pedagogia critica
- 3.1.3 Paulo Freire: l'educazione come strumento di liberazione
- 3.1.4 bell hooks: l'educazione come atto di resistenza
- 3.2 Due strade da percorrere
 - 3.2.1 Interdisciplinarietà e democratizzazione a scuola
 - 3.2.2 Edgar Morin: l'importanza della cooperazione interdisciplinare
 - 3.2.3 Massimo Baldacci: l'importanza dell'educazione etico-sociale per una scuola democratica
- 4. Un questionario esplorativo
 - 4.1 Obiettivi, struttura e limitazioni
 - 4.2 Il questionario somministrato
 - 4.3 Analisi dei dati

Conclusione

Bibliografia primaria

Bibliografia secondaria

Appendice

Ringraziamenti

Introduzione

Perché concentrarsi sul corpo? Noi siamo corpo, abitiamo il nostro corpo e con esso la Terra; tutto ciò che sperimentiamo, il nostro modo di stare al mondo e interagire con il mondo passa attraverso il corpo. Se vogliamo avviarcì verso un futuro migliore, dunque, non potremo che farlo a partire dal corpo¹. Come si educano studenti e studentesse, che saranno le principali persone protagoniste – e quindi promotrici – di questo agognato futuro migliore, al rispetto dei corpi? Corpi oggettificati, deumanizzati, sessualizzati, violati, abusati, sfruttati. L'educazione al rispetto si propone come risposta a quest'importante, fondamentale, domanda educativa, come ponte sopra il quale incamminarsi verso quel futuro. È la pedagogia, dopotutto, che, ponendosi in ascolto dei bisogni sociali, li reinterpreta come domande di formazione.

Nel primo capitolo si procederà quindi con l'analisi dettagliata del problema sociale: l'oppressione dei corpi nella società occidentale contemporanea. In particolare, verranno presi in considerazione corpi umani e non-umani e verrà dimostrato il loro essere entrambi frutto di una costruzione: costretti dentro rigidi confini stabiliti a tavolino e, forse proprio per questo, ora finalmente pronti a decostruirli e superarli. Nel primo caso il focus sarà sui corpi femminili e sui corpi *queer*. Come scriveva Simone de Beauvoir (1949/2016): «Donna non si nasce, lo si diventa. Nessun destino biologico, psichico, economico definisce l'aspetto che riveste in seno alla società la femmina dell'uomo; è l'insieme della storia e della civiltà a elaborare quel prodotto intermedio tra il maschio e il castrato che chiamiamo donna» (p. 271). Per quanto riguarda i corpi *queer*, coloro che li indossano ci insegnano un diverso modo di guardare al mondo e alle relazioni perché stando ai margini, sfidando lo status quo e rifiutando di adeguarsi alle richieste della società mettono in pratica – con la loro sola esistenza – il cambiamento. I corpi infatti sono politici, su di loro pesano i rapporti di potere che li schiacciano e li imprigionano, ma, allo stesso tempo, dentro di loro nascondono il seme della resistenza.

Nel secondo caso ci si concentrerà sui corpi degli animali non-umani. A partire dal pensiero di Judith Butler si indagheranno gli effetti mortiferi che l'appartenere alla categoria del non-umano porta con sé; quelle che vivono gli animali non-umani, infatti, sono vite considerate meno degne di essere vissute, *non-vite* che quando giungono al termine non hanno il diritto di essere compiante e, per questo, la cui uccisione non è criminalizzata. Il corpo degli inumani (in quanto tale) è da sempre

¹ L'ambiente ci modifica tanto quanto noi modifichiamo lui, gli studi fatti su autopoiesi e cognizione da Humberto R. Maturana e Francisco J. Varela ce lo dimostrano.

oggetto legittimo del potere degli umani; per togliere a una categoria la potestà sull'altra è necessario cambiare lo sguardo: facciamo tutti e tutte parte di un'unica comunità, che condivide lo stesso precario destino, la comunità dei vulnerabili. Quest'appartenenza apre nuovi orizzonti dove la non-violenza, il comandamento "non uccidere" e il perseguimento del bene comune sono il principale interesse collettivo, da raggiungere grazie a continue negoziazioni e solide collaborazioni interspecie.

I sistemi di dominio che legittimano queste oppressioni, patriarcato e capitalismo, vanno da secoli a braccetto, sostenendosi a vicenda, comprendere il forte legame che li unisce permetterà di vedere con chiarezza il quadro generale e proteggerà dal rischio di considerare l'educazione di genere e l'educazione ambientale discipline scollegate, ognuna saldamente rinchiusa nel proprio ambito di studi. I movimenti femministi, che per primi hanno indagato la questione del corpo delle donne, hanno infatti già da tempo intrecciato le loro riflessioni ai movimenti ecologisti: la Terra, i corpi non-umani (fra i quali sono inclusi quelli *queer*) e i corpi delle donne subiscono nei secoli lo stesso destino, schiacciati dal morboso sguardo dell'Altro, frammentati e consumati. Le ecofemministe, appoggiandosi agli studi di storia ambientale, datano l'inizio del processo di oggettivazione della natura nel Diciassettesimo secolo, con la Rivoluzione scientifica, che ha legittimato la manipolazione e lo sfruttamento della Terra, delle sue risorse e dei suoi abitanti al fine di perseguire i suoi scopi di ricerca e sperimentazione. Questo particolare tipo di sguardo, attuato principalmente dal Soggetto Uomo e a suo beneficio, ha peggiorato la condizione già precaria delle donne – che condividono con la natura un legame ritenuto stereotipicamente più diretto e viscerale – e delle minoranze: se gli uomini-soggetto hanno il potere e il diritto di agire liberamente sulla natura-oggetto, perché ciò dovrebbe non valere anche per i corpi-oggetto che non appartengono a uomini bianchi e ricchi?

Nel secondo capitolo si indagheranno quindi ecofemminismo ed ecopedagogia, queste due ecologie, che si auspica accompagneranno studentesse e studenti a trasformare il proprio modo di pensare e il proprio sguardo sui corpi, forniranno occhiali diversi da quelli che patriarcato e capitalismo avevano loro costretto a indossare e attraverso i quali leggere la realtà con rinnovato rispetto, cura e spirito creativo. Dopo aver individuato e approfonditamente esplorato dal punto di vista storico, filosofico e sociologico l'oppressione dei corpi nel contesto occidentale, sarà la scienza pedagogica a raccogliere le sollecitazioni esposte, rielaborando i contributi delle altre discipline e formulando la proposta educativa che guiderà al raggiungimento degli ideali prefissati. Studenti e studentesse entrano in aula con il proprio corpo, tramite lui apprendono, attraverso di lui si relazionano con l'altro, con sé stessi e con il contesto che abitano; interrogarsi sul corpo, dunque, è centrale per la riflessione pedagogica contemporanea. La proposta è evitare la frammentazione

disciplinare: fra il movimento ecofemminista, la pedagogia e l'educazione di genere, l'ecopedagogia e l'educazione ambientale deve esserci un dialogo vivo, una contaminazione continua. Una volta coniugati i loro assunti e rese le aule luoghi di protesta e sperimentazione, è il momento di lasciar essere studenti e studentesse, soggetti che una scienza pedagogica consapevole di sé stessa ha reso *politici*, desideranti e capaci di partecipare alla creazione di un futuro diverso da quello a cui la crisi climatica unita alla nostra immobilità ci condannerà inevitabilmente.

Il terzo capitolo introdurrà l'educazione al rispetto, collante prediletto fra queste due ecologie. L'educazione di genere e l'educazione ambientale, prese singolarmente, non forniscono la visione d'insieme di cui studenti e studentesse hanno bisogno per prendere coscienza dei sistemi di dominio – che unitamente operano al fine di controllare i corpi e l'ambiente in cui vivono – e sfidarli. Non c'è *rispetto* dell'altro senza *conoscenza* dell'altro, comprendere la realtà del margine, che la scuola e l'università riproducono, è preciso compito di ognuno e ognuna e la pedagogia critica è un ottimo punto di partenza. Fra le sue voci si propongono quelle di Paulo Freire e bell hooks che, dopo aver evidenziato il ruolo dell'istituzione scolastico-universitaria nella conservazione e riproduzione del potere degli uomini, dei bianchi, delle classi più agiate ecc., a partire dalla critica dell'educazione depositaria, offrono indicazioni preziose su come rendere veramente l'educazione strumento di liberazione e atto di resistenza. L'aula deve essere una *comunità*, uno spazio di dialogo e gioiosa trasgressione, all'interno del quale non devono esistere gerarchie fra corpi; una comunità di apprendimento dove l'educazione, l'ascolto, la cura e il rispetto reciproco si praticano. Permettere a studenti e studentesse di partecipare attivamente, però, vuol dire coinvolgerli realmente nel processo di apprendimento, attuare un'educazione che sia *con* loro, non *per* loro, che incontri i loro interessi, che rispecchi la loro esistenza. A questo proposito i lavori di Edgar Morin e Massimo Baldacci ricalcano i contributi di hooks e Freire fornendo le metodologie utili a dotare studenti e studentesse degli strumenti che le due ecologie precedentemente citate hanno messo a loro disposizione. Dunque, secondo i due autori, da una parte a scuola c'è bisogno di maggior interdisciplinarietà, che metta fine alla frammentazione del sapere e consenta la formazione di un ampio sguardo d'insieme sulla complessità della realtà che abitiamo; dall'altra di maggior democratizzazione, grazie ad un'educazione al rispetto (a un'educazione etico-sociale) che, collocandosi all'interno del curricolo di secondo livello, riesca ad essere trasversale alle singole discipline e a favorire la formazione di abiti che privilegino il senso di comunità, il pensiero critico e l'approccio dialogico.

Il quarto capitolo sarà dedicato al questionario esplorativo somministrato a trentacinque liceali di classe quinta che, pur con le sue limitazioni, indagherà la percezione che questi studenti e queste studentesse hanno – e come si posizionano – riguardo all'oppressione dei corpi delle donne, delle persone *queer* e degli animali non-umani, ipotizzando una correlazione fra i risultati raccolti e il

fatto che abbiano fatto – e in che modo – educazione di genere e educazione ambientale a scuola. Quest’ultimo capitolo chiude il percorso intrapreso riprendendo le domande di ricerca che l’hanno guidato e suggerendo, ancora una volta, di integrare pedagogia (e educazione) di genere e pedagogia (e educazione) ambientale attraverso un’educazione al rispetto che decostruisca e ricostruisca lo sguardo delle studentesse e degli studenti.

Al fine di sfuggire al binarismo insito nella lingua italiana si alterneranno maschile universale e femminile universale all’utilizzo di entrambi insieme². Le parole sono uno strumento potente, danno forma – *corpo* – alla realtà, non sottovalutare questo loro potere è il primo passo verso la creazione di una relazione di autentico rispetto con tutte le persone – e le creature – che abitano la Terra. Per vivere bene occorre pensare bene e parlare bene³. L’oppressione, infatti, passa innanzitutto per il linguaggio: *slur*, pronomi non rispettati, professioni declinate solo al maschile, *hate speech*, narrazioni stereotipate, tutto ciò concorre a legittimare e consolidare il sistema egemonico vigente, a raccontare e categorizzare i viventi non tenendo conto del loro sentire, della loro volontà, di ciò che realmente sono e di cui hanno diritto, bensì secondo ciò che contribuisce a mantenere l’ordine sociale così com’è. Dare un nome, assegnare un’etichetta, circoscrivere la realtà è un bisogno umano, diventa pericoloso solo nel momento in cui le parole scelte sono imposte dall’esterno per deridere, per sminuire, per patologizzare, per escludere o dal momento in cui è negata la loro risemantizzazione. Abbracciare la complessità significa invece impegnarsi per comprendere l’Altra, fermarsi ad ascoltarla, rispettare le parole con cui sceglie di descriversi, questo vuol dire accettare – consentire – pienamente la sua esistenza.

² Per approfondire si consigliano i testi *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole* (2019) di Vera Gheno e *La lingua che cambia. Rappresentare le identità di genere, creare gli immaginari, aprire lo spazio linguistico* (2021) di Manuela Manera. Quest’ultimo testo delinea una panoramica dei vari modi proposti per nominare tutte quelle persone che non si riconoscono nel binarismo di genere classico, mentre nel capitolo aggiunto all’edizione del 2021 di *Femminili singolari*, *L’avventura dello schwa*, è presente un focus puntuale su uno di questi modi, lo schwa.

³ Beatrice Cristalli in *Parla bene pensa bene. Piccolo dizionario delle identità* (2022) contribuisce alla causa fornendo proprio questo: un breve ma puntuale dizionario per orientarsi nell’odierno linguaggio delle identità, un dizionario che, tenendo fede a una delle caratteristiche principali del linguaggio (il suo essere mutevole, proprio come lo è la realtà a cui fa riferimento), non pretende di essere esaustivo, anzi, rimane aperto e desideroso di essere modificato e/o aggiornato. Francesco Cicconetti lo puntualizza nella Prefazione al testo: «Tutti i dizionari sono aperti e così anche questo, perché le parole per raccontare le nostre identità sono potenzialmente infinite. Sono infinite le parole che dobbiamo dimenticare e sostituire, infinite quelle che dobbiamo ancora conoscere, infiniti i modi in cui possiamo parlare meglio, essere meglio» (p. 11).

1. Oppressione e sfruttamento dei corpi umani e non-umani

1.1 Corpo e genere: natura o cultura?

In questo paragrafo si risponde alla domanda se il corpo e il genere a lui assegnato siano solo un dato biologico ed essenziale o il complesso risultato dell'unione inscindibile fra la realtà materiale e quella sociale e si comincia a tracciare le conseguenze che la risposta a questa domanda comporta sui corpi umani (nello specifico sui corpi delle donne).

1.1.1 *Il corpo. Una costruzione*

Il corpo, *ti esti*⁴? Prima di trattare del suo essere oppresso e sfruttato è necessario introdurre la dimensione corporea. Nelle prime pagine del testo *Corpo, genere e società* (2018) leggiamo che il corpo si costruisce, prende forma nel corso della nostra vita e delle nostre relazioni, lo modelliamo noi attivamente nelle scelte di ogni giorno e lo plasmano le istituzioni con le loro richieste; allo stesso tempo il corpo ci appare come un dato essenziale, qualcosa che non scegliamo e che ci precede. Questa particolare percezione è il risultato della divisione fra natura e cultura tipica del pensiero occidentale e successivamente confermata dalla scienza occidentale moderna: il corpo, nella sua materialità, è *il reale*. Discipline quali l'antropologia, la storia e la sociologia però ci dimostrano che questo presunto "reale" è indubbiamente «vissuto e gestito in modi diversi a seconda delle culture e delle epoche storiche» (Ghigi & Sassatelli, 2018, p. 21). Ciò non vuol dire che la dimensione materiale non esista, bensì che a essa non possiamo accedere, perché sul dato materiale la società agisce. È il motivo per cui non possiamo prescindere dal contesto in cui siamo immersi: la nostra cultura, il nostro percorso biografico e le reti di relazioni in cui siamo inserite ci definiscono. Nella nostra specie, ci ricordano le autrici, natura e cultura si intersecano inestricabilmente, non sono una struttura – quella naturale – su cui si innesta una sovrastruttura – quella culturale – e allo stesso modo non esiste un corpo fisico (l'oggetto delle scienze biomediche) "staccato" da pratiche e rappresentazioni sociali dello stesso (studiate dalle scienze sociali), esiste invece un corpo biologico che è tutt'uno con quello sociale.

⁴ Il "che cos'è" socratico.

L'ontologia costruttivista, che si segue la direzione simbolico-comunicativa di Mary Douglas⁵ o quella pratico-mimetica proposta da Marcel Mauss⁶, ci insegna a vedere i corpi come dati socialmente costruiti. L'idea stessa che il corpo sia un dato naturale, conoscibile oggettivamente e sul quale detentori e detentrici del sapere scientifico possono efficacemente intervenire è solo la percezione che di esso si ha nella società contemporanea occidentale. Ogni cultura regola pratiche e caratteristiche corporee diverse e poi nega di averlo fatto e asserisce che è così "naturalmente", aggiungendo a ciò un timbro morale: andare contro natura è sbagliato, la naturalità è, concludono Ghigi e Sassatelli (2018), lo spazio di possibilità entro il quale i soggetti sono autorizzati a muoversi. Restringendo il focus al corpo moderno dell'Occidente capitalista, quello che ci si presenta è un corpo "civilizzato", nel senso di costretto all'autogoverno, all'autocontrollo, per il quale ciò che conta è dare la giusta impressione al suo gruppo sociale, più che proteggersi dai pericoli, e che per questo ha sviluppato nei secoli sempre migliori capacità di lettura dei segnali corporei dell'altro. Nel passaggio dal codice di condotta della nobiltà a quello borghese, alla civilizzazione si aggiunge la razionalizzazione del corpo; nell'Ottocento acquisiscono sempre più valore la competenza professionale e il possesso di denaro, si privilegiano costumi che esaltano la virtù piuttosto che la raffinatezza, perché il corpo dev'essere un corpo che produce⁷, in linea con le richieste sorte in seguito al processo di industrializzazione e all'affermazione dei sistemi capitalistici di produzione. Al fine di contenere i corpi vengono predisposti spazi appositi ad ogni situazione, al divertimento, al tempo libero, al consumo e al lavoro; la disciplina che forniscono gli apparati burocratici e produttivi della modernità, infatti, è il miglior modo di governare le masse:

⁵ Il corpo appare come sistema di segni e simboli – una superficie da iscrivere o iscritta, un testo – e, in quanto sistema di simboli naturali, significa altro. Il corpo dell'essere umano (il corpo individuale) è infatti immagine della società (del corpo sociale) in cui è inserito, non esiste un modo naturale di considerare il corpo che non implichi la sua dimensione sociale. Dell'autrice si consiglia la lettura di *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù* (1966) e *I simboli naturali. Sistema cosmologico e struttura sociale* (1973).

⁶ Il corpo è il principale veicolo dell'acculturazione del soggetto, che prende corpo mediante il processo di incorporamento, quel processo durante il quale la materialità dell'individuo si plasma nell'interazione sociale e, allo stesso tempo, attraverso quel corpo costruito il soggetto prende posto nel sociale. Quelle che Mauss chiama "tecniche del corpo", inoltre, danno modo al soggetto di occupare posti differenti nella struttura sociale: si tratta del modo in cui usiamo il nostro corpo, ci muoviamo con esso nel mondo "mimando" i comportamenti che sappiamo essere i più corretti per il contesto (l'insieme di disposizioni materiali e simboliche di origine mimetica che il soggetto inscena è definito *habitus*). Dell'autore si consiglia *Le tecniche del corpo* (1934).

⁷ Karl Marx scrive nel *Capitale* (1867) che il corpo dell'operaio e dell'operaia è diventato mero strumento di lavoro, disciplinato dai ritmi della fabbrica.

rendono il corpo ormai denaturalizzato docile e responsivo alle esigenze della società⁸. Nelle grandi metropoli, inoltre, la “vita nervosa” favorisce l’intellettualizzazione, lo sradicamento dal territorio, l’anonimato e l’individualismo⁹, tutti fenomeni oggi giunti all’estremo.

Dal Novecento ai giorni nostri il corpo ha nuovamente cambiato significato, è diventato il luogo della riconquista di sé: il soggetto, forte delle sue capacità creative, ha il potere e il dovere di apparire al suo meglio, di sfruttare tutte le sue potenzialità, ma sempre nei limiti imposti dalle norme sociali (pena l’accusa di depravazione). La realizzazione personale, insomma, non è qualcosa che si concede a tutte le soggettività e in tutte le direzioni¹⁰. Il copro è il biglietto da visita con il quale ci si presenta agli altri, la responsabilità di curarlo e addobbarlo al meglio è del singolo (Gancitano, 2022). In quest’ottica l’imperativo alla ricerca della “bellezza civile” è una prigione dorata – soprattutto per le donne¹¹: assicurano che farà ottenere un buon posto all’interno della società di cui questa fa parte, ma raggiungerla (essere e *rimanere* belle) non è né semplice né scontato, richiede fatica, rinunce e si presenta più come una serie infinita di tentativi che come un obiettivo che è possibile raggiungere una volta per tutte.

1.1.2 Il corpo. Una costruzione di genere

Il corpo a cui abbiamo fatto riferimento fin ora non è neutro: l’essere umano, infatti, ci appare sempre già sessuato. Tutti i corpi sono costretti a confrontarsi con le categorie culturali di uomo e di donna – o, in generale, con una delle varie categorie sessuali che la loro società definisce. Anche qui, però, essere uomo, essere donna o essere altro non è affatto una questione di natura, bensì un continuo prendere posto, una pratica di continuo posizionamento. Tener fede ad un approccio di genere alla costruzione sociale del corpo vuol dire sfatare il mito del genere come qualità naturale e cominciare a discutere di *performance*. Di fatto le differenze di genere rimangono fra le più salde e importanti perché estremamente funzionali per la riproduzione della struttura sociale e per la gestione delle nostre identità, di conseguenza ovunque confini fondamentali separano uomini e donne, ragazzi e ragazze, bambini e bambine (Ghigi & Sassatelli, 2018). In *Queer. Storia culturale della comunità LGBTQ+* (2021) Maya De Leo scrive che nel Diciannovesimo secolo al consolidarsi

⁸ A questo proposito si consiglia la lettura di *L’etica protestante e lo spirito del capitalismo* (1904-1905) di Max Weber e, dello stesso autore, *Economia e società. L’economia, gli ordinamenti e i poteri sociali* (1922).

⁹ Per approfondire: *La metropoli e la vita dello spirito* (1903) di George Simmel.

¹⁰ Pensiamo alla storia dei corpi che fanno parte della comunità LGBTQIA+.

¹¹ Per approfondire: *Il mito della bellezza* (1990) di Naomi Wolf.

dello Stato moderno corrispose un aumento di controllo in questa direzione. Gli spazi del corpo sociale e individuale dovevano essere ben disciplinati tramite istituzioni totali – prigioni, caserme, scuole, ospedali – dirette da specifici programmi statali e anche i processi riproduttivi dovevano essere regolati dai governi. L’ancoraggio delle differenze di genere alla dimensione biologica dei corpi, unita alla loro riconduzione a un rigido binarismo sono funzionali alla causa. La coppia coniugale eterosessuale¹² è infatti alla base di questa specifica architettura politica: i cittadini dei nuovi stati sono uomini e donne che hanno ruoli specifici e differenti da interpretare in sfere separate (pubblica e privata). Sessualità non eterosessuali ed espressioni e identità di genere non conformi sono una minaccia all’ordine costituito e vengono perciò risospinte nell’illecito e patologizzate.

Quindi, sebbene il genere passi innanzitutto attraverso il corpo, esso non è una sua proprietà, bensì una struttura di relazioni, relazioni fra soggetti dotati di corpi che si situano in posizione differente nell’organizzazione sociale rispetto alle proprie capacità riproduttive; l’insieme di queste relazioni definisce un particolare ordine di genere, all’interno del quale sussiste un innegabile sbilanciamento di potere (Ghigi & Sassatelli, 2018). Il genere, inoltre, essendo continuamente realizzato in modo diverso in base ai contesti¹³, diventa importante strumento di analisi sociale, di cui fanno ampio uso *women’s studies* e *men’s studies*, ma anche *queer studies*. Se i primi due si concentrano su dimensioni legate alla femminilità e alla mascolinità, questi ultimi invece, spingendo la riflessione oltre la dicotomia maschio/femmina, invitano a riconoscere la legittimità dell’esistenza di una pluralità di modi di vivere l’identità sessuale, il corpo, il desiderio erotico e la stessa femminilità/mascolinità.

Il genere è fissato sul corpo grazie ad altre due dimensioni: il sesso (i corpi sono attribuiti così a una categoria sessuale) e la sessualità (i corpi sono smistati in base al desiderio erotico di cui sono portatori). Genere, sesso e sessualità sono intrecciati: «Nella cultura occidentale moderna vige [...] un allineamento normativo rigido tra sesso, genere e sessualità, ed è questo allineamento che costruisce le donne e gli uomini come entità essenzialmente distinte con funzioni complementari, caratteristiche comportamentali e attributi fisici divergenti, reciprocamente attratte le une dagli altri. Si tratta di un allineamento dal forte valore normativo, nel senso che esso viene presentato non solo come “normale”, ma anche come “moralmente giusto”» (Ghigi & Sassatelli, 2018, pp. 38-39). Il soggetto per essere considerato uomo o donna deve sapersi comportare in modo convincente da

¹² Si può aggiungere anche *monogama*, a riguardo si consiglia la lettura di *In principio era il sesso. Come ci accoppiamo, ci lasciamo e viviamo l’amore oggi* (2010) di Christopher Ryan e Cacilda Jethá.

¹³ L’antropologa Margaret Mead raccoglie i risultati della ricerca condotta in Nuova Guinea su ruoli e differenze di genere in *Sesso e temperamento* (1935).

uomo o da donna¹⁴, se non lo fa la sua appartenenza a quel genere sarà messa in discussione; questo prova che il corredo biologico da solo non basta, è plasmato socialmente. Vi sono una varietà di cornici istituzionali adibite a questo proposito¹⁵, gli studi fatti negli anni Settanta dalla pedagogista Elena Gianini Belotti (1973/2013) testimoniano che nemmeno la scuola sfugge a questo destino, anzi, da prima della loro nascita fino al momento della loro morte gli individui vivono immersi in una realtà all'interno della quale le differenze di genere sono pervasive¹⁶. A questo punto la divisione dei sessi è più che naturalizzata (non naturale) e appare talmente ovvia da non aver bisogno di spiegazioni e invece le spiegazioni sono più che necessarie.

Ghigi e Sassatelli (2018) si rifanno a Colette Guillaumin e alla sua teorizzazione del processo di *sessuazione* del corpo, si tratta del processo attraverso cui i soggetti prendono corpo situati e smistati in categorie sessuali differenti, a seconda delle quali vengono attribuiti loro ruoli diseguali e gerarchizzati: da un lato corpi femminili che curano, dall'altro corpi maschili che prendono. La sua è una posizione costruttivista e allo stesso tempo profondamente ancorata alla materialità dell'esperienza: il corpo è formato di modo che sia inseribile correttamente all'interno della società in quanto corpo di donna o corpo di uomo e la fabbricazione di questo corpo sessuato è un processo continuo. I dispositivi del sapere hanno lavorato per secoli in funzione dell'ordine patriarcale, il dimorfismo sessuale come costruzione storicamente determinata è quindi responsabilità anche di scienza e medicina, che hanno validato le categorie biologiche di maschile e femminile fuori dalle quali è ora impossibile pensarsi e delle quali è stato fatto un uso politico – tant'è che a partire dalla differenza sessuale si sono generate credenze legate alla maggior “attività” dell'uomo e “passività” della donna, con tutto ciò che ne consegue. Le attività degli scienziati hanno contribuito a consolidare precisi significati attribuiti ai corpi, fra questi molti sono tesi al controllo e alla mortificazione del corpo femminile: è “naturalmente” difettoso e, alla luce di ciò, è loro richiesto di curarlo nei minimi particolari e abbellirlo secondo le aspettative; se provoca piacere è immorale, perché dev'essere allo stesso tempo casto e votato esclusivamente alla riproduzione, qualsiasi altro impulso è da reprimere; in definitiva, gli è richiesta una prestanza e una disponibilità allo sguardo e ai bisogni dell'altro che lascia poco spazio a costruzioni alternative (Ghigi & Sassatelli, 2018).

¹⁴ Fra i comportamenti considerati “da uomo” vi è ovviamente l'essere attratto dalle donne, allo stesso modo fra i comportamenti considerati “da donna” vi è l'essere attratte dagli uomini. Per questo motivo gli uomini che non sono attratti solo da donne vengono considerati “meno uomini” e le donne non attratte solo da uomini “meno donne”.

¹⁵ Goffman in *Il rapporto tra i sessi* (1977) parla di “riflessività istituzionale” per indicare i caratteri dell'organizzazione sociale che confermano i nostri stereotipi di genere. Uomini e donne vengono educati a mostrarsi differenti, la società è il loro palcoscenico, le istituzioni se ne assicurano.

¹⁶ Per un'analisi più recente: *Ancora dalla parte delle bambine* (2007) di Loredana Lipperini.

Maura Gancitano (2022) scrive che la bellezza è diventata efficace strumento di controllo del corpo delle donne nel momento in cui la loro emancipazione minacciava di turbare l'ordine sociale che si reggeva sulla logica binaria e patriarcale. Se negli anni Sessanta, infatti, queste erano principalmente mogli e madri, relegate all'ambiente domestico e impegnate nella cura della casa e dei figli/delle figlie¹⁷, dagli anni Novanta in poi molte più donne sono riuscite a uscire dallo spazio privato e accedere a quello pubblico. Ma ciò sembra non bastare. Come riporta Naomi Wolf (1990/2022) nel suo saggio, le donne, una volta conquistato lo spazio pubblico, sono costrette a adeguarsi a standard irraggiungibili, spinte al raggiungimento della perfezione in ogni ambito della loro vita: devono essere madri e mogli presenti e allo stesso tempo lavoratrici impeccabili, il tutto senza mai trascurare la loro femminilità. E *femminilità* va di pari passo con *bellezza*, una bellezza standard, un canone deciso principalmente dagli uomini a cui le donne devono adeguarsi, pena l'esclusione sociale, pena il non essere considerate donne. «Il corpo della donna non disciplinato, non manipolato, non curato, non imbellettato è un corpo non femminile, e la femminilità, viceversa, viene costruita come attenzione per la bellezza e arte della seduzione» (Ghigi & Sassatelli, 2018, p. 112); i corpi delle donne devono essere magri, proporzionati, piacevoli, assolutamente non disturbanti, lo stesso vale per il loro modo di muoversi e comportarsi, imparare quale donna essere e quale non essere è fondamentale. Le pubblicità orientate alla vendita dei prodotti di bellezza rincarano la dose e cavalcano stereotipi e pregiudizi al fine di aggiudicarsi le consumatrici, inducono il bisogno dei loro prodotti di bellezza facendo leva sulle insicurezze delle donne o creando malattie prima inesistenti (emblematico il caso della cellulite) e promettendo la felicità una volta compiuto l'acquisto. Le donne diventano il target per eccellenza, l'aver la bellezza come fine ultimo le rende prevedibili e malleabili, alla mercé di un mercato sempre più spietato (Gancitano, 2022).

Non si tratta solo di una questione estetica, scrive l'autrice, ma di una tecnica politica di esercizio di potere: concetti come la bellezza, il decoro, la morale e la civiltà non sono naturali, alimentano quel meccanismo di controllo che impedisce alle donne – e alle altre categorie marginalizzate – di acquisire troppo potere¹⁸. L'esempio per eccellenza riguarda il mondo del lavoro, le donne faticano a eguagliare gli uomini anche perché, oltre a doversi preoccupare delle proprie competenze, devono prestare attenzione a come si comportano (“Sii brava, non disturbare!”) e a come appaiono (“Sii bella, non occupare troppo spazio!”). La bellezza così intesa si costruisce per risanare i rapporti di potere: nonostante le donne abbiano la libertà formale di scegliere altro,

¹⁷ Vedi *La mistica della femminilità* (1963) di Betty Friedan.

¹⁸ Per approfondire il concetto di decoro si consiglia il saggio di Tamar Pitch *Contro il decoro. L'uso politico della pubblica decenza* (2013).

continueranno di fatto a restare intrappolate all'interno delle stesse dinamiche, spinte dalla costante pressione che la società patriarcale esercita ancora su di loro. Dopotutto, come scrive Pierre Bourdieu (1998/2014), tutto nella genesi dell'*habitus*¹⁹ femminile concorre a fare della sua esperienza del corpo il limite dell'esperienza universale del corpo-per-gli-altri, esposto com'è all'oggettivazione aperta dallo sguardo e dal discorso altrui. Il dominio maschile si costruisce e si consolida così, operando attraverso i desideri, le volontà, le aspirazioni, le emozioni, le classificazioni e le pratiche corporee delle donne stesse. Poiché la disuguaglianza si sostiene a partire dai diversi modi di vivere, sentire e gestire il corpo che caratterizzano uomini e donne (e che allo stesso tempo definiscono arbitrariamente ciò che è maschile e ciò che è femminile), in conclusione si può affermare che il corpo è un prodotto della disuguaglianza sociale tanto quanto le disuguaglianze sociali sono l'effetto di processi di iscrizione nel corpo delle differenze (Ghigi & Sassatelli, 2018).

1.1.3 Il corpo. Una costruzione di genere al servizio del capitale

Per la società capitalista e patriarcale i corpi femminili sono una potente risorsa fisica e simbolica, vitale per la sua stessa sopravvivenza, proprio perché sono – ancora oggi – le donne a essere obbligate a partorire e allevare i figli e le figlie, a occuparsi della gran parte dei lavori domestici e di cura (gratuitamente), spesso avendo anche un lavoro retribuito fuori casa, e sono sempre le donne ad acquistare la maggior parte dei prodotti venduti nei paesi sviluppati (Penny, 2010/2013). Per capire quanto potere le donne possiedono basta immaginare cosa succederebbe se da domani tutte loro smettessero di essere madri, mogli, lavoratrici e consumatrici. Un tale potere deve essere tenuto sotto controllo, scrive Laurie Penny. L'autrice, a partire dall'analisi materialistica di genere e società, collega aspetti già indagati da Wolf (1990/2022), quali la tirannia della bellezza e il controllo serrato del corpo femminile, alle questioni più generali di potere e lavoro, al fine di contestare il fondamento materiale dell'idea di femminilità occidentale, ormai ridotta a *brand*. Il corpo femminile è diventato risorsa di mercato e le donne stesse sono plasmate come materiale industriale; si tratta infatti di una femminilità sempre più ristretta e limitante, venduta da una società che adora un corpo femminile irreali a donne ormai alienate dal loro potere di esseri viventi. Il *sex*

¹⁹ Bourdieu definisce gli *habitus* strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, questi infatti sono iscritti nel corpo attraverso le esperienze incorporate passate, si standardizzano nei primi anni di vita e sono un meccanismo inconscio che definisce lo stato del corpo e l'atteggiamento che gli attori e le attrici hanno nei confronti del proprio corpo, degli altri/delle altre e degli oggetti.

work è un ottimo esempio²⁰: «I corpi sessuati delle prostitute sono odiati, temuti e puniti dalla società perché parte di una cultura che considera l’oggettivazione sessuale femminile come lavoro ed è terrorizzata dal pensiero che le donne raggiungono il controllo sui proventi di quel lavoro» (Penny, 2010/2013, p. 35). Nonostante la vendita dei simboli sessuali sia cruciale, la cultura popolare ricorda costantemente alle donne che non hanno il permesso di prendere possesso dei loro corpi sessuati, di conseguenza le donne sono obbligate a sembrare sempre disponibili e allo stesso tempo non esserlo mai davvero, ad apparire socialmente e sessualmente appetibili, ma a dimostrare meno appetito possibile.

Le donne hanno imparato a disprezzare la loro carne, a far patire la fame al proprio corpo, fino a ucciderlo, a vergognarsi e sopprimere i bisogni e i desideri che provano. «La paura della carne e del grasso femminile è la paura del potere delle donne» (Penny, 2010/2013, p. 50), dunque all’aumentare dell’emancipazione femminile aumenta anche la grassofobia²¹; l’idea che le donne possano occupare spazio, sostiene l’autrice, è inaccettabile. «Il pericolo che il diritto patriarcale di nascita venga ingoiato o soffocato dall’uguaglianza di genere si manifesta nella paura del grasso femminile [...]. Non appena la bambina diventa consapevole del suo lato fisico e spirituale, impara che è eccessivo e quindi deve contenerlo» (Penny, 2010/2013, pp. 50-51), le donne riordinano i loro corpi proprio come fanno con l’ambiente domestico, ne va della loro stessa identità femminile. Tenere sé stesse e l’ambiente circostante in ordine dà l’illusione di avere potere, in realtà è vero il contrario. Silvia Federici (2004/2020), nell’analisi di quella che definisce “transizione al capitalismo”²², ha arricchito la visione marxista della storia integrando quella delle donne (da un punto di vista femminista) e ha sottolineato come la vera resistenza si giochi non nell’accettazione del ruolo sociale assegnato, bensì nell’incarnare a pieno la figura della strega²³. La caccia alle streghe, avvenuta fra il Sedicesimo e il Diciassettesimo secolo, è stata infatti una vera e propria guerra contro le donne, condotta allo scopo di distruggere il controllo che queste esercitavano sulla loro funzione riproduttiva, favorire la nascita del capitalismo e inasprire il regime patriarcale. Ne è derivata una nuova divisione sessuale del lavoro che ha confinato le donne al lavoro riproduttivo e

²⁰ Si consiglia la lettura di *Sex work is work* (2021) di Giulia Zollino.

²¹ Per approfondire: *Fat Shame. Lo stigma del corpo grasso* (2020) di Amy Erdman Farrell e *Grass*: Strategie e pensieri per corpi liberi dalla grassofobia* (2021) di Elisa Manici.

²² Vedi anche *Il Grande Calibano. Storia del corpo sociale ribelle nella prima fase del capitale* (1984) di Silvia Federici e Leopoldina Fortunati.

²³ Con questo termine si fa riferimento al mondo di soggetti femminili (l’eretica, la guaritrice, la moglie disobbediente, la donna che osava vivere da sola o con un’altra donna, la sacerdotessa *woodoo* ecc.) che il capitalismo ha dovuto distruggere per dividere e sradicare la resistenza contadina e che mal si adattava alla sua disciplina di lavoro.

domestico non salariato ed è stata sostenuta dal violento intervento dello Stato e giustificata, ancora una volta, dalla presunta naturalezza di ruoli sessuali definiti per comodo.

Federici riconosce il ruolo centrale del corpo nella costruzione della femminilità, lo paragona a quello che la fabbrica è stata per i lavoratori salariati maschi: il terreno principale del loro sfruttamento, in quanto reso proprietà dello Stato e degli uomini e obbligato a servire da mezzo di riproduzione e accumulazione della forza-lavoro. L'autrice dichiara che «[...] l'istituzione di una gerarchia delle facoltà umane e l'identificazione delle donne con una concezione degradante della realtà corporea sono state storicamente strumentali al consolidamento del potere patriarcale e allo sfruttamento maschile del lavoro femminile» (Federici, 2004/2020, pp. 22-23), ma sostiene anche che, data la sua importanza, il corpo non può che essere simultaneamente luogo di resistenza, oltre che della loro fondamentale alienazione.

1.2 Corpi politici. Femminismi a confronto

Questo paragrafo, in continuazione col precedente, approfondisce le conseguenze che i corpi umani *subiscono* e *agiscono* in quanto costruzione dello sguardo di una cultura etero-cis-patriarcale e capitalista. Gli studi femministi e *queer*, che hanno al centro proprio l'analisi dell'esperienza dei corpi che non contano, collocati ai margini della nostra società, suggeriscono infatti di sfruttare il loro potenziale rivoluzionario per destabilizzare quello stesso sistema dominante che vorrebbe silenziarli e mostrare al mondo che esistono diversi modi di abitarlo.

1.2.1 Cenni storici

Le disuguaglianze pesano, dunque, sui corpi: «Dietro usi e norme del corpo differenziati [...] si possono nascondere, infatti, trame di potere e rapporti di forza che fanno di regole tacite e diffuse lo strumento per la perpetuazione di disuguaglianze ed esclusioni» (Ghigi & Sassatelli, 2018, p. 48). Il lavoro di Michel Foucault ci insegna che il corpo è implicato direttamente nel campo politico proprio perché questi rapporti di potere non solo lo reprimono, ma lo producono. Il potere, inteso non come una potenza, ma una relazione, lavora sul corpo quotidianamente, attraverso canali dei quali noi siamo sostanzialmente inconsapevoli. Il nostro corpo all'interno di istituzioni totali, quali scuole, fabbriche, ospedali psichiatrici e prigioni, è reso un utile e docile strumento, pronto all'interiorizzazione della sorveglianza, capace ormai di autocontrollarsi e autolimitarsi, assicurando

il funzionamento automatico del potere²⁴. Allo stesso tempo gli stati nazionali si arrogano il diritto di amministrare le condotte di vita dei loro cittadini e delle loro cittadine: intervengono per regolare i corpi umani definendo i confini del “normale”. La figura del folle è l’emblema di come la razionalità politica moderna sia riuscita a piegare anche la medicina e i discorsi prodotti dai suoi esperti e dalle sue esperte²⁵, eppure il corpo umano (che non può essere descritto come un’entità universale, stabile nel tempo e nello spazio) è molto di più di una categoria biomedica. Qualcosa di spaventosamente simile accade alla sessualità: il potere crea delle soggettività più o meno “normali” o “devianti” intorno alla sfera sessuale e nel farlo si serve anche della scienza medica²⁶. Ora il punto è che prassi e discorsi sul corpo raccontano verità diverse dei soggetti cui si riferiscono a seconda del loro sesso. Non è un caso che, quando dobbiamo immaginarci un corpo, ce lo figuriamo come maschile. Fin dall’antichità greco-romana, infatti, il corpo femminile era considerato una variante imperfetta del corpo maschile, il corpo umano per eccellenza (Laqueur, 1990/1992), ecco che il corpo delle donne si mostra fin da subito per quello che è, come anticipato attraverso la lettura di Federici (2004/2020): il luogo chiave della loro oppressione.

Un noto slogan femminista risalente agli anni Settanta ci ricorda che *il personale è politico*, ovvero che ciò che pensiamo riguarda solo noi singolarmente riguarda in realtà tutti, il ché è vero soprattutto per le donne – quindi *tutte*. Questioni come la sessualità, la gravidanza, il parto, le mestruazioni, la contraccezione, l’aborto e molto altro (di cui le donne discutevano in quegli anni all’interno dei cosiddetti “gruppi di autocoscienza”) una volta condivise contribuirono alla creazione di una coscienza collettiva che alle donne, relegate nella sfera domestica, era stata a lungo negata e ciò gli permise di emergere nella sfera pubblica come soggetto politico (Guerra, 2020). Seguendo lo stesso ragionamento e raccogliendo l’eredità intellettuale lasciataci da Foucault, si può con altrettanta forza affermare una volta per tutte che *il corpo è politico*. E così farà il movimento femminista della seconda ondata²⁷ che denuncerà proprio l’oggettificazione, la violenza e la subordinazione che le donne subiscono attraverso i loro corpi, poiché alla base del predominio

²⁴ Vedi *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (1975) di Michel Foucault.

²⁵ Si consiglia per approfondire *Storia della follia nell’età classica* (1961) di Foucault e *Nascita della clinica. Un’archeologia dello sguardo medico* (1963), dello stesso autore.

²⁶ Per approfondire si consiglia la lettura del capitolo *Scientia sexualis: la medicina ottocentesca e l’“inversione”*, contenuto in *Queer. Storia culturale della comunità LGBT+* (2021) di Maya De Leo.

²⁷ Mentre il femminismo della prima ondata, nato in seno all’Illuminismo e sviluppatosi pienamente fra fine Ottocento e inizio Novecento, aveva come obiettivi la conquista dei diritti formali (ricordiamo la battaglia per il diritto di voto portata avanti dalle suffragette), il femminismo della seconda ondata è orientato all’analisi dei meccanismi patriarcali che si manifestano nella quotidianità delle persone e fa del corpo stesso il campo di battaglia per eccellenza, trattando quindi tematiche che vanno dalla disparità dei coniugi in famiglia all’aborto.

maschile individuerà la trasformazione della differenza biologica fra uomini e donne in differenza di ruoli che, alla luce della loro natura, sono obbligati e obbligate a ricoprire – dove ovviamente il ruolo imposto alla donna è subordinato, oltre che complementare, a quello dell'uomo (Cavarero & Restaino, 2002). Sebbene si concordi su ciò che sta alla radice dell'oppressione femminile, all'interno del movimento le pensatrici femministe prendono spesso strade diverse per quanto riguarda la sua risoluzione. In Francia, sulla scia degli scritti di Luce Irigaray²⁸, si diffonde la teoria della differenza sessuale che propone di abbracciare la diversità materiale del corpo femminile considerandola come avente pari dignità e valore di quella maschile. Se fino ad allora era stata scritta la storia di Lui, era arrivato il momento di parlare di Lei e di liberarla dalla narrazione maschilista di cui era stata prigioniera per secoli. Questa posizione, che si concentra sulla differenza sessuale per evitare la cancellazione delle donne e la loro omologazione agli uomini (favorita dal paradigma egualitario), non è priva di criticismi, primo fra tutti il ricadere nella stessa logica binaria sostenuta dall'impianto patriarcale, dato che anche in questo caso si parla dell'Uomo e della Donna²⁹ (Cavarero & Restaino, 2002). Dopotutto, scrive Cavarero, è estremamente difficile sfuggire agli stereotipi prodotti dall'economia binaria: ogni tentativo di *uscire fuori*, alla ricerca dell'Altra (dove quest'Altra è soggetto), finisce inevitabilmente per riportarci *all'interno* di quel sistema che cercavamo di evitare (dove quest'altra è oggetto).

Il femminismo contemporaneo di matrice post-strutturalista, invece, propone la decostruzione di quel soggetto che si presenta illusoriamente come uno, reale e universale – di norma il maschio, bianco, adulto, sano, benestante, eterosessuale e *cisgender*³⁰; tutto ciò che non vi corrisponde è spinto *fuori*, nella terra degli abietti, dei corpi che non contano (Butler, 1993/1996), che non possono essere considerati umani³¹. Il soggetto Uomo non si contrappone al soggetto Donna, bensì lascia il posto a identità molteplici, frammentate, instabili, provvisorie, *nomadi*³²: «Senza alcuna sostanza che lo renda permanente, il sé diventa così l'effetto temporaneo dell'incrociarsi delle molteplici identità che lo posizionano in un posto, più o meno vantaggioso, nel sistema sociale e simbolico» (Cavarero & Restaino, 2002, p. 107). Kimberlé Crenshaw conia il termine

²⁸ Della quale si consiglia *Speculum. Dell'altro in quanto donna* (1974).

²⁹ Le maiuscole indicano delle essenze universali e atemporalì all'interno delle quali le singole sono comprese e nullificate.

³⁰ Si usa il termine *cisgender* per indicare una persona la cui identità di genere corrisponde al sesso assegnato alla nascita; *transgender*, invece, per indicare una persona la cui identità di genere non corrisponde al sesso assegnato alla nascita. Le persone *transgender* possono essere binarie (uomini *transgender* e donne *transgender*) o non binarie (termine ombrello sotto il quale ricadono tutte le altre identità che non rientrano nel binarismo classico).

³¹ Per approfondire: *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza* (2011) di Chiara Volpato.

³² Si consiglia la lettura di *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità* (1994) di Rosi Braidotti.

intersectionality per descrivere la sovrapposizione di queste molteplici identità che ciascun corpo porta con sé e indicare come ogni particolare intersezione posizioni diversamente i corpi nelle gerarchie sociali. Una donna *cisgender*, bianca ed eterosessuale, infatti, conserverà tutta una serie di privilegi rispetto a una donna *transgender*, nera e omosessuale che si troverà a sperimentare nel corso della sua vita, oltre al sessismo, episodi di transfobia, razzismo e omofobia. Non solo le diverse combinazioni di etichette posizionano l'individuo, ma quelle stesse etichette sono l'esito dei differenti posizionamenti corporei dell'individuo (Ghigi & Sassatelli, 2018), si tratta della performatività del linguaggio: il linguaggio ha il potere di produrre le cose che dice.

Tornando alla distinzione fra natura e cultura, è grazie al femminismo post-moderno che è stato accantonato una volta per tutte l'approccio secondo cui il "sesso biologico" era il sostrato materiale *reale* sopra il quale ogni cultura inscriveva differenti aspettative di genere. È il genere a creare il sesso, quest'ultimo viene *assegnato alla nascita* a seconda di precisi criteri che bambini e bambine devono soddisfare³³, la distinzione sessuale dei corpi non deriva quindi da una realtà biologica che in seguito viene connotata socialmente, bensì da una creazione discorsiva del corpo sessuato contemporanea all'atto della sua percezione sociale. Uno spazio ontologico neutro, prediscorsivo e naturale, non esiste – ovvero gli esseri umani non vi hanno accesso, non possono avere una conoscenza pura del corpo perché esso non può essere isolato dai contesti in cui è calato (Ghigi & Sassatelli, 2018). Cavarero scrive che, in questa prospettiva, il termine "donna" non è un significante riferito alle donne in carne e ossa, piuttosto le produce esso stesso: «Ciascun nome è un'identità prodotta dal linguaggio, ossia dall'ordine discorsivo che struttura tanto il simbolico quanto il sociale. [...] Non ci sono appunto cose materiali [come il corpo] la cui realtà sia preesistente e autonoma rispetto al linguaggio che le nomina, bensì c'è solo il discorso che, dicendole, le produce e, soprattutto, produce allo stesso tempo il loro posizionamento come materia esterna al linguaggio» (Cavarero & Restaino, 2002, pp. 107-108). Si tratta dell'effetto di normalizzazione che il potere performativo del linguaggio possiede: una volta posizionate le identità all'interno dell'ordine sociale questo stesso posizionamento diventa stabile, naturale e dunque *ovvio*.

³³ Non tutti i bambini e le bambine soddisfano questi criteri, le persone intersessuali non li soddisfano. Sebbene la scienza medica non concordi sulle caratteristiche determinanti per l'attribuzione del "vero" sesso (tant'è che nei casi di intersessualità professionisti e professioniste del settore hanno pareri discordanti), in alcuni stati sono autorizzati e autorizzate a procedere con interventi chirurgici sui neonati e sulle neonate sulla base dell'assegnazione totalmente arbitraria a un genere piuttosto che a un altro. Questi interventi chirurgici, riportano diretti e dirette interessati/e, causano in moltissimi casi problemi fisici e psicologici, ma sono giustificati dal bisogno estremo di confermare al più presto il dimorfismo sessuale.

1.2.2 *Identità in rivolta*

L'attacco al linguaggio fallogocentrico comincia dalla decostruzione dell'economia patriarcale che è sua colonna portante. Quest'operazione vede l'allearsi di tutte quelle identità spinte ai margini dal soggetto per eccellenza, si tratta di donne, persone appartenenti alla comunità LGBTQIA+, razzializzate, di ceto basso, con disabilità ecc. Judith Butler (1993/1996), infatti, si concentra sulla forza destabilizzante che queste figure abiette e devianti hanno – primo fra tutti il corpo *queer*. Il codice simbolico patriarcale lavora grazie alla sua capacità di ripetizione che di volta in volta posiziona e riposiziona, normalizzandoli, i corpi che contano, detentori di privilegi, e i corpi che non contano, quelli degli e delle abietti/e. Interrompere l'uniformità di tale ripetizione attraverso le combinazioni impreviste, improprie e iperboliche delle identità non conformi diventa la strategia di sovversione più efficace. Gli attori e le attrici di queste *performance* infedeli ricorrono alla mimesi, alla parodia e al *drag*³⁴ per scompaginare i ruoli consolidati delle diverse identità e i relativi codici sessuali ed evitare il ricostruirsi di un ordine fisso ed egemone. Si tratta del “gioco della risignificazione sovversiva” che mette in discussione l'ordine gerarchico svelandone i punti deboli: il bisogno della norma di reiterarsi e di fondare di volta in volta un esterno in contrapposizione all'interno che abita è rivelatore dell'illegittima pretesa di universalità della norma. Se l'ordine patriarcale, la norma eterosessuale e l'economia binaria governassero di diritto non avrebbero bisogno di ribadire di volta in volta la naturalità del loro dominio, sarebbe effettivamente *ovvio*, la necessità della ripetizione e dell'esclusione delle identità pericolose per l'equilibrio del sistema rende ovvio il contrario (Cavarero & Restaino, 2002).

Coloro che non si omologano, che non accettano di aderire alla norma e prendere posto all'interno delle sue mura non desiderano creare all'esterno un altro luogo d'esclusione, bensì abbattere i confini su cui si regge la stabilità del sistema e per farlo Butler (1993/1996) propone una continua destrutturazione del sistema realizzata mediante un'inarrestabile proliferazione dei posizionamenti simbolici che apra lo spazio a una democrazia radicale: nessuna identità sarà più fissa, normale, normativa ed egemone. Filo Sottile (2020), dopo aver coniato il termine “mostruositrans”, scrive: «Noi creature mostre non vogliamo dirvi che è tutto a posto, né tranquillizzarvi; non abbiamo intenzione di guarire, normalizzarci, redimerci; non siamo innocue e non vi garantiamo da avvelenamenti, contagio, contaminazione; non vi chiediamo perdono, pietà,

³⁴ Esibirsi con abiti e atteggiamenti considerati appropriati all'altro sesso. Si tratta di un'arte che appartiene intimamente alla comunità *queer* e ha favorito il processo di coesione che ha portato fino alla sua creazione. Per approfondire si consiglia la lettura del capitolo Culture LGBT+ e sottoculture urbane tra XIX e XX secolo, contenuto in *Queer. Storia culturale della comunità LGBT+* (2021) di Maya De Leo.

indennità, incolumità. Non vi chiediamo di lasciarci integrare nella vostra società. Veniamo a dirvi “state in guardia” e “guai a chi ci tocca”. Siamo araldi e tamburine: veniamo ad annunciarvi il sovvertimento della natura, la caduta – sotto i colpi furiosi di code, zampe, zanne, proboscidi, tentacoli – dell’eteropatriarcato» (p. 16). Le creature mostre turbano l’armonia sociale, un’armonia che si fonda su ingiustizie e disuguaglianza, la loro voce denuncia gli abusi che si compiono sui corpi in nome della norma e annuncia la possibilità di un diverso modo di abitare il mondo. La sola esistenza delle persone *trans* confuta l’idea che i generi siano ermeticamente chiusi e spinge a interrogarsi sulla naturalità del genere. «Abbiamo provato la sensazione della morte ad adeguarci al genere che ci è stato imposto alla nascita» (Sottile, 2020, p. 47), per uscirne vivi e vive, scrive l’autrice, avvicinarsi al movimento transfemminista intersezionale e costruire alleanze fra persone oppresse è stata – e per molti e molte rimane – la strada migliore da prendere.

Rendere il copro un fatto politico vuol dire questo, unirsi sotto un’unica bandiera, essere compagni e compagne in una lotta comune, occupare insieme – ognuno e ognuna con il proprio corpo – lo spazio pubblico, perché «Un corpo da solo non va molto lontano. Un corpo politico invece va anche più lontano della luna» (Guerra, 2020, p. 35). Per questo al centro della riflessione non dovrebbero esserci corpi soli, ma corpi in relazione; l’incontro con l’Altro è fondamentale nella vita di ogni persona, la ricerca di nuove configurazioni per il futuro deve tener conto di questo: per far fronte alle sfide della contemporaneità ci si deve orientare alla creazione di legami e all’assunzione di responsabilità, in un’ottica di intimità, socialità e solidarietà. (De Leo, 2021) Si tratta di fare *resistenza*, non cercare di passare per “persone normali” e uniformarsi ai dettami della società patriarcale o cedere alle richieste di una sempre più sfrenata economia capitalista, bensì creare spazi di libertà in cui confrontarsi, formarsi, sostenersi e lottare per l’autodeterminazione dei corpi. È ciò che propone bell hooks (1994/2020): insegnare a trasgredire, trasformare le scuole in luoghi politici, dove ci si incontra per partecipare, dove si è coinvolti fisicamente ed emotivamente, dove si è, in definitiva, comunità di apprendimento. La sfida però è anche raccogliere l’invito di Donna J. Haraway (1991/2018), ovvero non temere di costruirsi da sé, da dentro, essere *cyborg*, hackerare i propri corpi per resistere alla presunta naturalità del sistema patriarcale, essere fieramente innaturali – dato che, come abbiamo visto, la naturalizzazione dei generi non è altro che la continua giustificazione del dominio. Ogni persona è già una costruzione, pensare che lo siano solo le persone *transgender* è una pericolosa illusione³⁵, l’essere umano non è “puro”, non lo è mai stato. È lo sguardo neutro, che non coglie quanto differenze e ibridazioni aprano a infinite

³⁵ Le persone *trans* hanno solo maggior coscienza del fatto che le identità femminile e maschile accettate socialmente sono qualcosa da dover acquistare e imporre in modo artificioso sulla propria pelle (Penny, 2010/2013).

possibilità, ad essere il vero elemento artificiale, poiché non esiste un assetto naturale originario che una modernità corrotta dai vizi ha messo in crisi.

1.3 Oltre l'umano. La comunità dei vulnerabili

Passando all'analisi dell'esperienza dei corpi non-umani, i corpi viventi che meno contano in assoluto, la riflessione si concentra qui sulla necessità di allargare la definizione di comunità umana fino ad accogliere al suo interno tutti i viventi. Questa nuova comunità è costituita alla luce di ciò che accomuna tutti e tutte, ovvero l'essere creature vulnerabili, che hanno perciò bisogno dell'altro per esistere. Il riconoscimento dell'interdipendenza che unisce tutti i corpi umani e non-umani fra loro e alla Terra comincia dall'esperienza del lutto, atto di riconoscimento per eccellenza.

1.3.1 Il lutto e le vite umane

L'essere umano è il frutto – *avvelenato*, aggiunge Massimo Filippi (2015) – di una precisa costruzione storica eretta grazie a tutta una serie di colonizzazioni, incorporazioni, espropriazioni ed appropriazioni che nasconde, nega o addirittura divora. L'ultimo potere che si prenderà in considerazione è quello che si occulta dietro la barra della dicotomia umano/animale, anch'essa pretende di essere naturale e quindi immune da processi politici trasformativi e lo pretende sempre per lo stesso motivo: aprirsi a un futuro diverso da quello immaginato è come essere in bilico sull'orlo di un precipizio, la terra su cui poggiano i piedi è la realtà delle cose, il vuoto la riorganizzazione di quella realtà che si credeva essere una certezza. Nel vuoto non c'è certezza, ma non mancano le infinite possibilità che il salto – e quindi l'accogliere l'atteggiamento di dubbio – concede. Sta ad ognuno e ognuna accogliere o meno il rischio.

Fra le voci disturbanti e imprevedibili delle soggettività situate nella categoria del meno-che-umani figurano inevitabilmente quelle degli animali non-umani. La sfera dell'umano, in quanto continuamente costruita e ricostruita, include o esclude un'enorme varietà di individualità e, di conseguenza, decide a quali spetti rispetto e una buona vita (oltre che una morte dignitosa) e a quali decisamente no. Una vita umana sfugge dall'invisibilità ontologica e sociale per diventare non solo degna di essere vissuta, ma anche compianta al momento della scomparsa. Judith Butler ha il merito di aver stanato e costretto a mostrarsi per quello che è il lavoro discorsivo e pratico che ha formato e riprodotto normalità e anormalità, vite e non-vite; la recita a cui siamo spinte e spinti a partecipare

è una tragedia, perché in alcuni casi, lo sappiamo bene, uccide. I ruoli che ci vengono assegnati, in quanto recite, sono agiti e non semplicemente subiti, come sarebbero se fossero essenze naturali, quindi, ancora una volta «[...] Butler ci traghettava verso una stagione inedita di riflessioni e di lotte politiche: se i ruoli – e i discorsi – possono essere recitati, allora possono anche essere rifiutati; se possono essere mascherati, allora possono essere anche smascherati; se possono essere vestiti, allora possono anche essere travestiti» (Filippi, 2015, p. 11). Il risultato – mai vero e proprio risultato, si potrebbe dire più propriamente *risultante* – è, come già accennato, l'inarrestabile proliferazione di soggettività *queer* che, essendo in divenire, si ritrovano a fare autentica esperienza di un'esistenza di soglia. Lo spiega bene Paul B. Preciado (2020) quando scrive: «Non sono un uomo. Non sono una donna. Non sono eterosessuale. Non sono omosessuale. Non sono nemmeno bisessuale. Sono un dissidente del sistema sesso-genere. Sono la molteplicità del cosmo racchiusa in un regime epistemologico e politico binario che grida di fronte a voi» (pp. 23-24).

Anche gli animali non-umani sono *queer*? Nell'Introduzione a *Corpi che non contano. Judith Butler e gli animali* (2015) Filippi propone di interrogarsi ora sul sostantivo Uomo, dopo averne sviscerato per bene gli attributi (maschio, bianco, adulto, sano, benestante, eterosessuale e *cisgender*), introduce quindi la questione di specie: come l'“abietto” dà al “normale” la possibilità di esistere tramite la sua esclusione, così l'inumano garantisce l'esistenza dell'umano. Il pensiero antispecista incrocia qui quello femminista. Anche il movimento antispecista può essere diviso in diverse ondate³⁶ e quella in cui ci troviamo sottolinea proprio come la vita senziente tutta è situata nel mondo nel suo radicale divenire assieme, accomunata dalla stessa vulnerabilità e finitudine. Non c'è nulla di più *queer* del pretendere, anche in questo caso, il disfacimento delle categorie Umano e Animale³⁷ in favore di una “comunità politica dei vulnerabili” e della sua «[...] instabile postura critica in perenne trasformazione» (Filippi, 2015, p. 14). La riflessione di Butler³⁸, insomma, è qui interrogata per capire se effettivamente in grado di fornire strumenti (utili agli *animal studies*) per la costruzione di relazioni interspecifiche fondate sull'orizzontalità e la cooperazione, anziché sulla sopraffazione e sul dominio – il che implica anche il riconoscimento e la decostruzione dell'antropocentrismo inevitabilmente insito in qualsiasi riflessione “umana”.

Chiedersi cosa sia una vita, in questo caso più che mai, chiama in causa la biopolitica. Riprendendo Foucault, si è abituati a pensare alla biopolitica come a quella forma di potere che,

³⁶ Massimo Filippi e Filippo Trasatti in *Crimini in tempo di pace. La questione animale e l'ideologia del dominio* (2013) ne fanno una puntuale ricostruzione.

³⁷ Tanto quanto si era preteso per le categorie Uomo e Donna.

³⁸ Fra i testi presi in considerazione ci sono anche *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità* (1990) e *Fare e disfare il genere* (2004).

agendo direttamente sulla vita (umana), ne delimita le possibilità, ne plasma le capacità e ne forma i desideri; il terreno d'incontro, insomma, fra potere e sfere della vita (Ghigi & Sassatelli, 2018). Nel momento in cui si inizia a ragionare sul fatto che la messa a morte di miliardi di non-umani è considerato – quando preso in considerazione – atto non criminale, il termine biopolitica lascia spazio a quella che potremmo a ragione definire “necropolitica” (Filippi, 2015). La vita umana ha valore incomparabile rispetto a quella degli esclusi dalla sua sfera, ci si chiede cosa renda l'umano ciò che è, quale sia questo *qualcosa in più*³⁹ che ha rispetto a tutti gli altri animali. Riconoscere che anche gli animali non-umani sono esseri sensuali, non solo e semplicemente da proteggere, ma con i quali instaurare rapporti di dipendenza e di trasformazione, alla luce della comune appartenenza alla comunità dei corpi vulnerabili, è ciò che Filippi si augura e che aprirebbe finalmente la strada a una prassi politica di proporzioni mai raggiunte fin ora, che include perciò rivendicazioni che travalicano i confini di specie. De Leo (2021) le chiama “alleanze multispecie” e ne sottolinea l'urgenza, alla luce della situazione ambientale odierna. Dopotutto gli altri animali partecipano alla precarietà della vita, sono compianti al momento della scomparsa da chi è stato loro vicino, possiedono un corpo che diventa cadavere, partecipano da sempre alla costruzione della nostra identità (come noi partecipiamo alla loro) e, in quanto oppressi, sono soggetti potenziali tanto quanto lo sono gli oppressi umani: «È qui, in quest'altro crocevia, che la questione dell'umano e quella di specie trovano un terreno comune e si dileguano insieme nella *questione del desiderio*» (Filippi, 2015, p. 19), il desiderio è quello di farsi riconoscere dall'altro. Un desiderio che è sempre desiderio *dell'*altro prevede inevitabilmente socialità, riguarda lo *stare* insieme, si interessa del bene comune e non della proprietà, ha il potere di dar vita a mondi altri e soggettività altre.

Come conclude Filippi (2015): «[...] ecco spalancarsi un territorio *sterminato* per riflessioni e prassi altrettanto performative che si oppongono risolutamente alle discriminazioni e agli stermini, approntando altre recite, inediti travestimenti, inauditi orizzonti di desiderio e di divenire animale» (p. 21). Non può che essere altrimenti, poiché, come afferma Butler nell'intervista rilasciata a Filippi e Reggio (2015), «[...] quando cominciamo a pensare a come gestire la vita, ci troviamo già oltre l'umano» (p. 24); in questa affermazione c'è tutto il pensiero di Mauro Ceruti, la radicale interdipendenza fra le specie che abitano la Terra e fra queste e la terra che abitano è l'evidenza che una volta per tutte impedisce all'essere umano (all'Uomo) di semplificare e ridurre a “cosa” il mondo e i viventi per poterne disporre a piacimento⁴⁰. Termini rigidi quali “semplificazione”, “ordine” e “organizzazione” devono lasciare spazio a “complicazione”, “disordine” e “disorganizzazione” che guidano l'umanità verso quello che, rifacendosi a Edgar Morin, Anna

³⁹ Una qualche variante del Fallo, forse – si chiede Filippi.

⁴⁰ Dell'autore si consiglia *La fine dell'onniscienza* (2014).

Grazia Lopez (2022) definisce *paradigma della complessità*. Il pensiero complesso comporta l'accogliere le sensazioni di incertezza e incompletezza che derivano dalla presa di consapevolezza del fatto che l'essere umano non ha accesso al reale così com'è *in sé*, ma solo a ciò che conosce tramite i suoi sensi, il percepito, che è sempre il reale *per sé*. In altre parole, il singolare punto di vista che ciascuno e ciascuna ha non dev'essere una scusa per chiudersi in sé stessi, bensì l'invito ad aprirsi all'altro.

1.3.2 *Il lutto e le vite non-umane*

James Stanescu (2015) definisce il lutto per la morte degli animali non-umani (la cui carne viene esposta tutti i giorni nei supermercati e nelle macellerie, a disposizione della scelta del consumatore e della consumatrice) un atto politico. Chi si prende carico del lutto e chi è degno di lutto sono questioni che riguardano quelli che Judith Butler (1993/1996) chiamerebbe i corpi che contano e i corpi che non contano, per i corpi che non contano i percorsi e i protocolli di lutto socialmente riconoscibili sono negati. Restando su Butler, la mancanza di convenzioni culturali per dichiarare la perdita dell'amore omosessuale vale anche per la morte degli animali non-umani. Essere incapaci di compiangere è sempre disconoscimento della vita dell'altro, scrive Stanescu, mentre essere in lutto è un modo per stabilire connessioni e affinità, un modo tramite cui riconoscere l'altro, *aprirsi all'altro* e instaurare una relazione con lui.

Investire una gran quantità di impegno intellettuale nel tentativo di definire cosa distingue la specie umana dalle altre (“Che cosa ci rende umani?”), anziché provare a immaginare cosa faccia degli esseri umani una componente della comunità della vita (“Cosa ci rende animali?”) ci porta a enfatizzare i tratti che *riteniamo* – potrebbe anche non essere così – esclusivamente umani, piuttosto che i tratti che condividiamo con le altre vite. La razionalità e la capacità di produrre fanno passare in secondo piano l'essere finiti, interdipendenti, vulnerabili, l'avere un corpo che prova piacere e dolore e che, inevitabilmente, è destinato a morire. Ciò che condividiamo con le altre specie è svalutato e la svalutazione di questi tratti animali, troppo animali, rende necessaria la costruzione di un'infrastruttura che giustifichi l'eccezionalismo umano. Questo circolo vizioso è la conseguenza della vergogna di essere nient'altro che animali. Il confine umano/animale, infatti, non è fisso, si tratta, come per tutti i confini⁴¹, di una costruzione: l'umano è prodotto attraverso una serie di cancellazioni radicali, la sua costruzione produce allo stesso tempo l'inumano – o, alla luce della

⁴¹ Quello fra natura e cultura, uomo e donna, eterosessuale e omosessuale, persone *cisgender* e *transgender*, esseri umani e abietti ecc.

sua esclusione, l'umanamente impensabile (Butler, 1993/1996). L'umano non è qualcosa di stabilito, non è qualcosa di indipendente dalla lotta politica, anzi, in quanto prodotto, forgiato e continuamente consolidato, l'Umano è terreno di battaglie, violenze e gerarchizzazioni, e quindi snodo centrale per la rivendicazione della possibilità di condurre vite vivibili (Stanescu, 2015).

Preferendo il termine butleriano *vita precaria* (Butler, 2004/2013) al concetto di *nuda vita*⁴² proposto da Giorgio Agamben⁴³, che esclude gli animali non-umani e si presenta come condizione negativa da superare, Stanescu sottolinea l'importanza di eleggere la precarietà – la vulnerabilità condivisa da tutti i viventi – a luogo da cui partire per riflettere e organizzarsi all'azione. «Siamo esseri sociali, siamo in grado di essere-insieme, perché siamo esseri che possono venir colpiti e uccisi» (Stanescu, 2015, p. 37), a partire dalla comprensione della precarietà dell'Altro è possibile pensarsi in connessione, riaffermando affinità e relazioni. «La precarietà è un luogo etico perché ha inizio con l'Altro e non con il sé. Comprendere la vita dell'Altro come vita precaria non è comunque una questione esclusivamente etica. La precarietà è anche una questione ontologica, è un particolare tipo di ontologia: quella che Butler chiama *ontologia sociale*» (Stanescu, 2015, p. 38). Ogni vivente è corpo, questo rende ogni vivente un essere precario, la comune vita precaria ci permette di prendere nuovamente in considerazione l'interdipendenza fra persone, forme di vita non umane e ambiente; vulnerabilità e socialità non sono separabili, tanto quanto non lo sono l'ontologia umana e quella animale, la chiave è cominciare a occuparsi piuttosto dell'ontologia della vita stessa. Invece dei sistemi immunitari (guerre, armi nucleari, carceri ecc.) che gli esseri umani sviluppano per far fronte al loro essere fragili, mortali, il consiglio di Stanescu è di accettare la propria vulnerabilità – e di conseguenza la propria animalità – al fine di cambiare lo sguardo che per secoli ci ha guidato alla realtà violenta della contemporaneità.

Millenni di riflessione filosofica trascorsi alla ricerca di ciò che rende unico l'essere umano (l'Uomo) per poi scoprire che «Ciò che è potente non è ciò che ci distingue, ma ciò che ci mette in comune. Ciò che è esaltante non è ciò che ci separa, ma ciò che ci unisce» (Stanescu, 2015, p. 40). Precarietà, vulnerabilità e morte riportano al punto dal quale l'autore era partito: il lutto. «La vulnerabilità e il lutto sono intimamente associati. Siamo in lutto perché siamo vulnerabili, perché l'Altro è sempre vulnerabile. Siamo in lutto perché coloro con cui intessiamo legami possono morire, e spesso lo fanno» (Stanescu, 2015, p. 41). Di fatto la perdita è necessaria alla fondazione della comunità, se fossimo individui immortali e autonomi non ci sarebbe alcun bisogno di società,

⁴² La “nuda vita” è una vita spogliata di tutte le protezioni etiche e giuridiche; ciò succede quando una vita intesa come *bios* (quella degli umani, che comporta socialità e intelligibilità e per questo vale la pena proteggere) viene ridotta a *zoe* (quella degli animali non-umani).

⁴³ Dell'autore si consigliano *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita* (1995) e *L'aperto. L'uomo e l'animale* (2002).

sono vulnerabilità e dipendenza a tenere insieme i viventi e il lutto è il testamento di questa cooperazione condivisa. Il lutto è associato alla femminilità e relegato alla sfera del privato⁴⁴: come le donne sono isolate fra le mura domestiche così lo sono anche i sentimenti di dolore, al fine di mantenere l'ordine civico esistente. Nel momento in cui diventa evento pubblico, un dolore condiviso, l'indifferenza non è più possibile, perché questo capiti le storie dei corpi la cui scomparsa non viene considerata e compianta, scrive Stanescu, devono essere raccontate e ricordate. L'approccio *queer* e femminista agli *animal studies* rivendica con forza che l'esistenza degli esseri che ci è stato insegnato a non compiangere è invece degna di lutto, è vita degna di essere vissuta tanto quanto compianta⁴⁵; rivendicazione che ha il potere di rovesciare l'intero ordine sociale e, allo stesso tempo, di fornire nuove forme di essere-insieme, perché il lutto non porta con sé solo dolore, anche relazione (Stanescu, 2015).

1.4 Gender studies, queer studies, animal studies

Il paragrafo che conclude l'analisi dell'oppressione dei corpi umani e non-umani, problema sociale che apre questa ricerca, è dedicato all'intersezione fra le discipline che si occupano dell'oppressione dei corpi precedentemente esposte. Lo sguardo sessista, omo-bi-transfobico, razzista e specista della società occidentale contemporanea pesa sui corpi delle donne, delle persone *queer* e degli animali non-umani; li oggettiva, li mostrifica, li consuma al fine di conservare sé stessa e fortificare i suoi confini. L'alleanza fra le identità che abitano il margine racconta di modalità inedite di stare in relazione e insegna che, oltre quei confini, il rispetto e la cura dell'altro sono già una realtà.

⁴⁴ Oltre ad essere nascosti per la loro potenza disturbatrice, il lutto e i dolorosi sentimenti che ne conseguono, siccome considerati "affare delle donne", agli uomini vengono o negati del tutto (pena l'essere ritenuti "meno uomini", l'essere femminilizzati) o concessi solo ed esclusivamente se canalizzati ed espressi attraverso dimostrazioni fisiche o verbali di rabbia e violenza. Per approfondire si consiglia la lettura del capitolo Corpi e soggetti, contenuto in *Corpo, genere e società* (2018) di Rossella Ghigi e Roberta Sassatelli.

⁴⁵ Esempio emblematico è stata la risposta che la comunità *queer* ha organizzato all'indifferenza con cui è stata accolta l'epidemia di AIDS: funerali politici e "*die-ins*", ovvero l'esposizione dei cadaveri dei propri cari nei luoghi chiave del potere e l'occupazione dello spazio pubblico fingendo di essere morti e morte come lo sono state milioni di persone. Per approfondire si consiglia la lettura del capitolo La fine del millennio e i primi anni Duemila: nuovi orizzonti (anti)identitari, contenuto in *Queer. Storia culturale della comunità LGBTQ+* (2021) di Maya De Leo.

1.4.1 Alleanza fra animali non-umani e persone queer

Gender studies, queer studies e animal studies, è ormai chiaro, sono interdipendenti⁴⁶. Nella Postfazione al testo *Manifesto queer vegan* (2014) di Rasmus Rhabek Simonsen⁴⁷, a cura di Filippi e Reggio, i due autori scrivono che, a seguito della sempre più diffusa affermazione planetaria del capitalismo, negli ultimi due secoli lo sfruttamento degli animali non-umani si è fatto sistematico e quantitativamente impressionante. Questi vengono uccisi a miliardi ogni anno dalla sola industria alimentare e i loro corpi subiscono un controllo totale, capillare e pervasivo, tanto da poter definire a ragione le loro vite, come precedentemente sostenuto, *non-vite*. Il movimento di liberazione animale quindi si occupa di contrastare sia l'oppressione istituzionalizzata di chi viene fatto ricadere al di fuori della sfera dell'Umano (animali non-umani e umani animalizzati), sia la rimozione della nostra animalità. Se inizialmente la riflessione antispecista era ritenuta indipendente da altre teorie e prassi di liberazione, un ambito di lotta separato da tutti gli altri, fondamentalmente "neutro" e apolitico, oggi è chiara invece la necessità di un radicale sovvertimento dell'architettura sociale che si fonda sullo smembramento produttivo dei corpi, umani e non-umani. Anche per questo il veganismo, sostiene Simonsen (2014), va inteso non come una mera scelta privata, bensì «[...] una irrinunciabile presa di posizione politica incarnata da parte di chi anticipa, qui e ora, la liberazione: non mangiamo gli animali perché, mettendo in gioco i "nostri" corpi vulnerabili, mortali e sempre macellabili, solidarizziamo con tutti gli oppressi per realizzare una politica di opposizione e resistenza radicali allo smembramento istituzionalizzato» (p. 12).

Il *Manifesto* di Simonsen propone proprio un'alleanza fra persone *queer* e *vegan*, alla cui base ci sia il compito di destabilizzare l'idea stessa di categoria a partire dallo scandalo che si realizza ogni qual volta una persona si rifiuta di cibarsi di animali o di sottostare alle norme sessuali e di genere⁴⁸, dichiarandosi per questo forma-di-vita critica e creativa, quindi complessa, fluida, e in divenire, in opposizione a qualsiasi tipo di stabilità. Gli esseri ambigui, che popolano il territorio di tensione fra l'Umano e l'Animale, non sono al sicuro, devono essere tolti di mezzo, rieducati o eliminati, perché la differenza sia mantenuta, perché i confini non siano violati. È quello che è capitato a Venus Xtravaganza⁴⁹, in quando donna *trans*, latina e *sex worker* è uccisa per la sua "incompiutezza"

⁴⁶ Non mancano le connessioni con *black studies, disability studies e fat studies*, per chi volesse approfondire.

⁴⁷ Si consiglia anche la lettura di *The Animal Manifesto: Six Reasons for Expanding Our Compassion Footprint* (2010) di Marc Bekoff e *No Future: Queer Theory and the Death Drive* (2004) di Lee Edelman.

⁴⁸ Onnivore e onnivori eterosessuali possono considerare naturale chi amano e ciò che mangiano perché la società occidentale, ribadendoli all'infinito, ha naturalizzato eterosessualità e onnivivorismo; qualsiasi altra posizione alimentare e sessuale è da considerarsi deviante e suscita "a ragione" scandalo.

⁴⁹ Vedi il film *Paris is Burning* (1990).

costitutiva⁵⁰, scrive Richard Iveson (2015), che, una volta resa manifesta, mette a repentaglio in primis la sua esistenza di *essere umano*. Una volta che l'umanità di Venus è negata la sua messa a morte (come mero animale) diviene moralmente legittima. L'umanità, infatti, non è altro che una norma regolatoria, una pratica reiterata di *umanizzazione*, che richiede e utilizza ogni altra norma (di razza, di genere, di sessualità ecc.) per potersi articolare e impone ideali omicidi grazie al meccanismo della differenza di specie; una volta confinati gli umani di genere "improprio" alla condizione animale il gioco è fatto.

Andando oltre l'idea – propria a tratti anche del pensiero di Butler – che l'Umano (l'essere razionale) ha come proprio presupposto l'animalità (lo stato di irrazionalità, ottusità e *alagon*) e quindi lo stato di animale è ciò che viene trasceso nel divenire umano, Iveson scalza l'uomo dalla sua posizione di eccezionalità. L'autore dichiara: «Presupporre "l'umano" come condizione, effetto e categoria pura è un errore che fa sì che l'etica non possa neppure cominciare a muovere i primi passi» (p. 68), è dagli animali non-umani invece che l'etica deve e non può che prendere le mosse, perché essendo quell'esterno che è inevitabilmente anche interno (in quanto costitutivo della norma umana) sono il distante nella vicinanza più prossima, il sempre con noi che non è "noi". L'etica ci impone di correre il rischio che *rispondere* all'Altro⁵¹ – e quindi andare fuori di sé – comporta, questo vuol dire essere *responsabili* dell'Altro. Ciò non vuol dire pretendere di poter parlare a nome degli oppressi, in questo caso degli animali non-umani, bensì riconoscere la loro *agency* e affiancarsi alle imprese di resistenza che mettono in atto con i mezzi a loro disposizione.

Tornando al *Manifesto* e alle intersezioni che possiamo riconoscere fra *animal studies*, *queer studies* e *gender studies*, è chiaro anche che rifiutarsi di mangiare carne diviene immediatamente un atto di disobbedienza alle norme di genere⁵², dal momento che, storicamente, il cibarsi di altri animali morti è considerata un'azione virile tanto quanto la consumazione dei prodotti di origine animale, fra cui uova e latticini, è associata alla femminilità⁵³. Il veganismo, nel suo essere *queer* (perturba la norma e devia da essa), implica direttamente sia una presa di posizione contro il patriarcato sia una forma di resistenza all'eteronormatività; gli uomini e le donne vegane e/o omosessuali, infatti, scompaginano il modello eterosessuale che si regge saldamente su precise – e asimmetriche – differenze e ruoli di genere. Il veganismo *queer* è una forza che si oppone *in toto*

⁵⁰ In questa vicenda sessismo, razzismo, classismo e transfobia si intersecano.

⁵¹ Tenendo ben presente che non solo l'animale umano può accedere all'etica, si consiglia la lettura di *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (1961) e *Etica e infinito: dialoghi con Philippe Nemo* (1982) di Emmanuel Lévinas.

⁵² Per approfondire si consiglia la lettura di *Carne da macello. La politica sessuale della carne. Una teoria femminista vegetariana* (1990) di Carol Adams.

⁵³ Si tratta infatti di sottoprodotti dei sistemi riproduttivi di femmine animali.

all'ossessione binarizzante della società liberale occidentale contemporanea: «[...] al posto di disconoscere il “carnivoro” in quanto caratterizzato da un'identità specifica [...] mi pare più rilevante o meglio più *produttivo* criticare la struttura della soggettività *in quanto tale*, dal momento che è proprio la spinta alla binarizzazione, “alla costruzione dell'altro”, ciò che si nasconde dietro all'operazione che, in ultima analisi, istituisce la barriera umano/animale» (Simonsen, 2014, pp. 36-37). La critica dell'identità, elemento centrale della *queer theory*, guida a un futuro dove la categoria di identità non sarà più necessaria per come conosciuta oggi, ovvero fissa, stabile e costruita in opposizione all'Altro – con tutti i pericoli che questa opposizione comporta.

Simonsen (2014) propone la fondazione di un'etica vegana *queer* basata sull'accettazione della devianza (della quale il corpo queer e/o vegano è accusato) e il rifiuto della normalizzazione (verso la quale sia il corpo *queer* che il corpo vegano sono spinti)⁵⁴, il rifiuto di quell'identità che tiene saldi i confini di specie e si oppone alla perturbazione dell'ordine sociale antropo/eteronormativo. Dopotutto «[...] promuovendo un progetto sociale disinteressato alla riproduzione, i *queer* mettono in discussione la naturalità dell'eterosessualità; analogamente, i vegani, per il solo fatto di esistere, sfidano la centralità delle proteine animali per la salute umana. I *queer* e i vegani ri-assegnano o negano schemi di esistenza che, nella maggior parte dei casi, dipendono dalla corporeità, che viene depotenziata e sottoposta alla presa di classificazioni sociali e culturali che decidono che cosa un “buon” corpo debba fare, come debba apparire e che cosa debba desiderare» (Simonsen, 2014, pp. 74-75). Il corpo umano però è *mancante*, mai stabile né perfettamente in salute, e quindi costantemente stimolato ed esposto alla contaminazione; è *artificiale*, direbbe Donna Haraway, intrinsecamente aperto all'alterità e quindi all'imprevedibile; è *errante*, mal si adegua a classificazioni serrate e posizionamenti inviolabili. Una volta tolta di mezzo la barriera ontologica ed esistenziale eretta fra l'umano e il non-umano e a partire dal comune possesso di un corpo (vulnerabile) risulta evidente che il diritto a non essere uccisi e uccise va necessariamente esteso a tutti i viventi.

1.4.2 Alleanza fra animali non-umani e donne

Il titolo del saggio di Laurie Penny, *Meat Market. Carne femminile sul banco del capitalismo* (titolo originale: *Meat Market. Female Flesh under Capitalism*), permette di cogliere all'istante il nesso fra *women's studies* e *animal studies*. L'autrice, all'interno del saggio, paragona l'ambiente

⁵⁴ Scrive che per mantenere la sua radicalità il veganismo non deve diventare appetibile per il consumismo di massa, bensì rimanere sullo stomaco dei carnivori, essere spiacevole, disturbare profondamente il piacere di cibarsi di animali.

domestico a un sistema di allevamenti intensivi di lavoro femminile forzato e le donne a obbedienti animali addomesticati rinchiusi nei propri recinti. Fare questa analogia è possibile perché il sistema patriarcale e capitalista oggettificata, frammenta, smembra, opprime e sfrutta i corpi degli animali tanto quanto quelli delle donne – e delle minoranze in generale. Carol Adams utilizza infatti un titolo molto simile per il suo testo che unisce gli apporti di femminismo, vegetarianismo e antispecismo, si tratta di *Carne da macello. La politica sessuale della carne. Una teoria critica femminista vegetariana* (titolo originale: *The Sexual Politics of Meat. A Feminist-Vegetarian Critical Theory*). Secondo Adams il dibattito sul trattamento degli animali non-umani e sull'atteggiamento che gli esseri umani hanno nei loro confronti deve essere condotto con addosso lenti femministe e viceversa, poiché le categorie di genere hanno un ruolo importante nel modo in cui rappresentiamo e trattiamo gli animali, così come gli atteggiamenti specisti influenzano il trattamento delle donne. Nel momento in cui gli animali non-umani (esseri *viventi*) vengono definiti "carne"⁵⁵ diventano un essere unico e indistinto, privo di individualità, un *qualcuno* che viene tramutato in *qualcosa*; questo processo è evidente nelle pubblicità che utilizzano l'antropornografia⁵⁶ per promuovere e rendere desiderabili – agli occhi degli uomini – gli animali addomesticati usati come cibo. Si tratta della loro sessualizzazione e femminilizzazione, vengono raffigurati disinibiti e disponibili al consumo e la violenza che si compie (sia nei confronti delle donne che nei confronti degli animali non-umani) è ritenuta innocua, solo uno scherzo, normalizzata a fini promozionali. Gli animali non-umani sono il "referente assente", la morte dell'animale non-umano è dimenticata, rimpiazzata dalla carne; la funzione del referente assente è esattamente quella di separare la carne consumata dal vivente che era, il *qualcosa* dal *qualcuno*. Il concetto di referente assente, inoltre, è il perfetto collegamento fra l'oppressione delle donne e quella degli animali non-umani⁵⁷, le prime sono il referente assente delle immagini di animali non-umani pronti ad essere venduti e mangiati, i secondi sia dell'atto del mangiare carne, sia delle immagini di donne massaccate, fatte a pezzi, consumabili che la società patriarcale capitalista propone.

La politica sessuale della carne agisce proprio in questo modo, ci spiega l'autrice, è una prassi che animalizza le donne e sessualizza gli animali non-umani, ma esiste una pratica alternativa, che contrappone l'idea di eguaglianza alla cultura dell'oppressione. «Ecco cosa sappiamo: le idee e le credenze hanno delle conseguenze. Esse creano soggetti che agiscono in determinati modi –

⁵⁵ Secondo l'autrice il termine carne è un "termine di massa" per questo motivo: nega l'unicità e rende oggetto ciò a cui ci si riferisce.

⁵⁶ Neologismo coniato da Amie Hamlin.

⁵⁷ La sofferenza umana e quella animale sono interconnesse, separare la lotta non fa altro che indebolirla.

attraverso il dominio oppure attraverso l'eguaglianza – e queste azioni hanno delle conseguenze. Nel coniare la frase “il personale è politico”, le attiviste femministe degli anni Settanta hanno riconosciuto che la nostra cultura ha tolto gli ormezzi a cause e conseguenze. Il dominio funziona meglio in una cultura disconnessa e frammentata. Il femminismo invece riconosce le connessioni» (Adams, 1990/2020, p. 29). Il femminismo è uno strumento di analisi potente perché rende espliciti i costrutti sociali che contraddistinguono sia le relazioni fra umani che quelle fra umani e non-umani; è questa presa di coscienza che apre le porte alla pratica alternativa che Adams propone di adottare, che ci consegna la lente attraverso cui guardare all'altro non più come qualcosa di consumabile. La mascolinità, in una cultura patriarcale come la nostra, è costruita sul mangiare carne e sul controllo dei corpi; i costrutti di genere definiscono quindi le pratiche alimentari più adeguate e forniscono un linguaggio e una simbologia che alleggeriscono e giustificano l'oggettivazione. Chi ricopre una posizione di privilegio all'interno della società resiste inevitabilmente all'autocritica, chi possiede meno potere invece è maggiormente incline a cogliere l'esistenza di altre forme di sottomissione e ascoltare e appoggiare le istanze di chi le subisce. È il motivo per cui la maggior parte delle persone che si occupano dei diritti degli animali e abbracciano vegetarianismo e veganismo come atto politico di resistenza sono donne e/o persone *queer*⁵⁸.

Nonostante la pervasività di quelli che l'autrice definisce “argomenti della carne”, è necessario mettere in discussione la loro legittimità: la carne non è per forza l'unico e il principale cibo ricco e salutare⁵⁹, non definisce *per natura* mascolinità e femminilità, costrutti interamente arbitrari⁶⁰, e il fine (il piacere che il mangiare carne provoca e la sensazione di forza che il nutrirsi di questo alimento fornisce) non giustifica i mezzi (l'oggettivazione e la violenza che si compiono su esseri viventi). Neanche il femminismo è privo dei *bias* generati dagli argomenti della carne e si ritrova per questo a proporre discorsi che riproducono e alimentano il pensiero patriarcale, poiché il controllo che gli esseri umani esercitano sui non-umani non è privo di ripercussioni per gli esseri umani stessi – soprattutto per le donne. Questo è uno dei motivi per cui la teoria femminista deve prevedere al suo interno una critica vegetariana antispecista e riconoscere che il vegetarianismo e

⁵⁸ Le donne in particolare, nel corso della storia, hanno spesso usato il loro corpo come testo sul quale inscrivere il proprio dissenso. Vegetarianismo e digiuno erano ottimi modi per sottrarsi alla morsa stringente delle istituzioni patriarcali: rifiutando l'ordine alimentare maschile le donne praticavano così, attraverso i propri corpi, la teoria femminista.

⁵⁹ Che la carne non sia così fondamentale come si crede oggi lo dimostra il fatto che per la maggioranza delle persone nel mondo fino a epoca recente l'alimentazione era principalmente composta da legumi e cereali. Per approfondire: *Diet for a Small Planet* (1971) di Frances Moore Lappé.

⁶⁰ Il mangiar carne si rivela essere anch'esso un costrutto, una realtà economica, un'agenda politica, utile al sostentamento del sistema.

l'animalismo hanno da sempre sfidato la società patriarcale⁶¹, anche se, senza una impegnata pratica femminista, nemmeno questi movimenti sono esenti da posizioni sessiste e misogine. La società capitalista e patriarcale nella quale viviamo si regge sullo sfruttamento delle donne, delle persone marginalizzate (le persone nere, povere, disabili ecc.), delle minoranze (queer, etniche ecc.), degli animali non-umani e dell'ambiente; classismo, sessismo, omo-bi-transfobia, razzismo, abilismo e specismo sono parte integrante della cultura nella quale ciascun essere umano è nato e cresciuto, nessuno e nessuna ne è immune. La figura della famiglia borghese felice, composta da un padre bianco (eterosessuale e *cisgender*) che si occupa del suo benessere economico, una madre bianca (eterosessuale e *cisgender*) che cura l'ambiente domestico e provvede ai bisogni di ogni suo membro, un figlio e una figlia sani (anche loro eterosessuali e *cisgender*) che vengono nutriti di carne (soprattutto il figlio maschio) – procurata dal padre e cucinata dalla madre – è ancora l'archetipo fondamentale della cultura occidentale contemporanea⁶².

Come aveva fatto Simonsen (2014) nel suo saggio, Adams (1990/2020) propone l'adozione di un vegetarianismo etico che, a partire dalla critica al mondo carnivoro e patriarcale, approda al riconoscimento dell'importanza che il nostro stare in relazione con gli altri animali comporta. «Il vegetarianismo era un modo per rifiutare il mondo maschile che oggettifica donne e animali: non solo le donne enunciano le connessioni con gli animali, ma si definiscono soggetti con il diritto di agire e di prendere decisioni etiche, definendo così anche gli animali come soggetti e non oggetti. Il vegetarianismo etico diviene un'emanazione letterale e simbolica della giusta relazione con gli animali» (p. 294) afferma l'autrice. Ad oggi la macellazione degli animali e l'alimentazione carnea sono il modo più frequente attraverso cui gli esseri umani interagiscono con i non-umani (Singer, 1975/2015), ma, poiché in questa violenta interazione – e perché essa possa essere considerata accettabile – gli animali non-umani scompaiono come viventi, è decisamente una relazione ambigua. Sono il referente assente di cui rifiutiamo l'esistenza. Anche le autrici femministe (come

⁶¹ Almeno quel vegetarianismo che Adams definisce *etico*, ovvero che considera il mangiare carne una forma di sfruttamento ingiustificabile degli altri animali.

⁶² Chi detiene il potere ha sempre consumato carne, scrive Adams, anticamente lo faceva l'aristocrazia europea, differentemente dai contadini, che appartenevano alle classi più povere e si nutrivano soprattutto di carboidrati. Ma così era anche per le donne e le persone nere, notoriamente considerate cittadine di seconda classe dovevano mangiare cibo considerato di seconda classe, ovvero verdure, frutta e cereali. Inoltre, i vegetali sono ritenuti perfetti per le donne perché rispecchiano il loro temperamento passivo (mentre gli animali sono "attivi", dunque di competenza degli uomini); per lo stesso motivo, nonostante le più recenti scoperte archeologiche e le revisioni fatte alle precedenti rivelino un *bias* alla base di questa teoria e la smentiscano, si crede ancora che la caccia fosse un'attività da uomini e che le donne fossero invece esclusivamente raccoglitrici. Per approfondire quest'ultimo aspetto si consiglia *La preistoria è donna. Una storia dell'invisibilità delle donne* (2021) di Marylène Patou-Mathis.

Penny) quando usano la metafora della macellazione senza riconoscere l'oppressione degli animali li rendono referenti assenti, richiamano infatti l'esperienza degli animali non-umani, ma non gli animali stessi. Ugualmente le donne sono il referente assente di affermazioni quali "lo stupro degli animali"; nelle immagini di macellazione animale, come accennato in precedenza, le allusioni erotiche che vengono fatte non lasciano alcun dubbio a riguardo. La struttura del referente assente, scrive Adams (1990/2020), rafforza l'oppressione degli individui con il continuo richiamo ad altri gruppi oppressi e, allo stesso tempo, è acriticamente assimilata da ogni persona che ne entra in contatto; il fatto che sia parte integrante della nostra socializzazione ci rende ciechi e cieche alla violenza dei comportamenti che adottiamo tutti i giorni e quindi complici dell'oppressione.

Oggettivazione, frammentazione e consumo: una volta oggettificato, l'altro (che sia una donna o un animale non-umano) può essere frammentato e consumato; l'oppressore attraverso l'oggettivazione nega all'altro lo status di soggetto, non accetta l'esistenza di una volontà che si oppone alla sua, e può quindi procedere alla frammentazione e al consumo di ciò che ha davanti. È quello che succede nei mattatoi, i non-umani vengono macellati nonostante le loro proteste⁶³ e, in tutti i luoghi, le donne vengono violentate con la stessa noncuranza – spesso si dice infatti "trattate come pezzi di carne". Ma, una volta preso atto dell'esistenza del referente assente, del suo *essere* un vivente, diventa sempre più difficile partecipare attivamente all'oppressione senza porsi domande. La cultura in cui siamo immersi divide ogni cosa, l'intelletto dai sentimenti, la realtà dall'immaginazione, la mente dal corpo; dicotomie serrate all'interno delle quali i termini presi in considerazione non hanno lo stesso peso, uno è migliore, più puro e apprezzabile dell'altro. La mania della frammentazione che ha contagiato le società contemporanee si diffonde in ogni ambito, donne e animali non-umani sono rappresentati come singole parti separate di cui godere – gustare – senza tener conto dell'insieme. Una volta poste le domande giuste, una volta spezzati i dualismi e ricostituito l'insieme, lo status di vivente *deve* essere restituito sia ai non-umani che alle donne. Le relazioni che si stringono con altri esseri viventi non possono essere basate sul dominio e sullo sfruttamento, il mondo non può più permettersi di dipendere dal lavoro non retribuito delle donne e dalla morte degli animali, l'oppressione deve diventare un'azione eticamente e politicamente perturbante.

Adams suggerisce di cominciare dal linguaggio, una volta riconosciuta la sua potenza tutti i gruppi marginalizzati ricorrono alla risignificazione⁶⁴ o alla creazione di denominazioni del tutto

⁶³ Nei mattatoi i non-umani vengono macellati su larga scala, si tratta di una vera e propria catena di montaggio, la prima in assoluto (Henry Ford stesso ne riconosce il merito).

⁶⁴ Si pensi al termine *queer* (letteralmente "strano" o "bizzarro"), che inizialmente veniva utilizzato in senso dispregiativo per indicare i membri della comunità LGBTQIA+ e di cui poi la stessa comunità si è riappropriata.

nuove⁶⁵ per modificare quegli aspetti della realtà che hanno contribuito negli anni alla loro oppressione. È tramite un uso più accorto del linguaggio, infatti, che il referente assente ricompare e la relazione che abbiamo con lui (o lei) si mostra per quella che è ed è ancora grazie a esso che i codici degli argomenti della carne vengono abbattuti. Particolarmente interessante è il peso che l'autrice attribuisce alla narrazione; l'essere umano, scrive, racconta storie e, attraverso queste, conferisce significato alla vita. La relazione che l'essere umano ha con gli animali non-umani viene quindi raccontata proprio come se fosse una storia: al principio del mangiar carne c'è il dare la vita stessa all'animale (per cos'altro sarebbe al mondo, dopotutto, se non per essere mangiato?); poi la tragedia, il conflitto, che si risolve con la sua morte; infine, la conclusione, la consumazione dell'animale morto. La volontà umana è centrale e, dal momento in cui si concorda che è l'Uomo che permette ai non-umani di esistere, credere che non possano vivere senza di lui è il passo immediatamente successivo⁶⁶. Quella che è di fatto una tragedia (l'omicidio di innumerevoli esseri viventi) diventa così un fatto positivo, dove l'essere umano è esente da qualsiasi tipo di responsabilità, non ha compiuto nessuna violenza che non fosse *necessaria*. Sottomettere le vite degli animali non-umani ai bisogni umani è, secondo La storia, una necessità e lo è perché gli animali non-umani sono tutti potenziale carne, dunque esistono per essere mangiati, esistono per sostenere l'Uomo, esistono per dargli la vita. Femminismo e vegetarianismo minacciano entrambi questa storia: la posizione dell'animale non-umano nella storia della carne è la stessa della donna nella narrativa patriarcale, è l'oggetto da possedere. Questa storia finisce quando il principe trova – e *fa sua* – la principessa tanto quanto l'altra termina quando l'uomo ha consumato la carne. Se l'oggetto tramite cui il soggetto si definiva si rifiuta di rimanere tale (perché non lo è mai stato, il suo ribellarsi ne è prova) l'intera narrazione crolla.

Femminismo e vegetarianismo raccontano una storia diversa, una storia in cui gli atti di violenza maschile non sono normalizzati e glorificati, bensì rifiutati e condannati per quello che realmente sono; una storia in cui donne e animali non-umani, una volta riconosciuta la loro comune situazione, si liberano dal controllo maschile e gettano le basi per un mondo ideale, vegetariano, pacifico e femminista. Come scrive Virginia Woolf (1938/2014) quando propone la fondazione di una “Società delle Estranee”, è essenziale prendere le distanze dal mondo plasmato dal dominio

⁶⁵ Come l'utilizzo dei pronomi e di un linguaggio neutri per riferirsi a persone che non si riconoscono nel binarismo uomo/donna.

⁶⁶ Qualcosa di molto simile succede anche alle donne, la narrazione patriarcale vuole che esistano in funzione degli uomini e della soddisfazione dei loro bisogni, tant'è che, nel momento in cui disattendono le aspettative, troppi uomini si sentono giustificati a fare loro violenza, per ristabilire l'ordine – sino a togliere loro la vita (femminicidio). Per approfondire si consiglia la lettura di “*L'ho uccisa perché l'amavo*”. *Falso!* di Loredana Lipperini e Michela Murgia.

maschile e ripensarlo interamente: rispetto reciproco, giustizia sociale e cura dell'altro dovranno prendere il posto di violenza, sopraffazione e imposizione del sé. Il mondo delle piante incarna il cambiamento verso cui entrambe le autrici auspicano l'umanità si dirigerà, lento e delicato, flessibile e armonioso, foriero di unità piuttosto che di separazione, di raccolto piuttosto che di violenza e di collaborazione piuttosto che di dominio. Questo restituirà completezza alle relazioni che dominio e consumo hanno frammentato, libererà i corpi dal controllo che la società esercita su di loro e abatterà le gerarchie (di razza, classe, genere, specie ecc.) che rendevano possibile la sopraffazione. Nella Postfazione di *Carne da macello* Barbara Balsamo e Silvia Molè scrivono:

La modernità è sull'orlo del baratro. Le nostre società e i nostri sistemi politico-economici sono al collasso. Le gerarchie, le oppressioni, lo sfruttamento sono al massimo della loro espressione. Il ritorno di politiche autoritarie e repressive apre a una visione del mondo giunta ormai alla fine dove i poteri arrancano per mantenere uno status quo in fase di disintegrazione. I movimenti di emancipazione stanno crescendo; le donne nel mondo continuano a combattere con maggiore consapevolezza e scaltrezza nonostante la sproporzione di forze; ecologisti e antispecisti, oggi più che mai, tentano una vera e propria rivoluzione per salvare il pianeta e tutte le specie animali, compresa quella umana. Immaginiamo cosa si potrebbe fare se ci si unisse tutti e tutte. È tempo di lottare davvero e uniti (p. 337).

Essere cacciatori e cacciatrici, consumatori e consumatrici oppure prede e consumati/e, sebbene i ruoli di genere impongano a uomini e donne di distribuirsi ai due poli, sono figure che tutti e tutte possono incarnare poiché si tratta di un esercizio di potere. Non basta richiamare le “virtù femminili”, le donne non sono esseri buoni, per natura predisposte alla cura e all'amore universale, tanto quanto gli uomini non sono naturalmente inclini alla violenza; è l'esperienza dell'oppressione, della mancanza di potere, che sensibilizza i gruppi che subiscono il dominio razzista e specista eterocispatriarcale. Ma questa esperienza non garantisce che, una volta riconquistato il potere, questi stessi gruppi non mettano in atto uguali abusi e soprusi, ciò che fa da garante è un tipo particolare di sguardo – antirazzista, antispecista, anticapitalista, femminista, *queer* – orientato al rispetto delle molteplici identità che abitano la Terra, che ci consente di costruire relazioni paritarie, di cura, condivisione e cooperazione. Come si *insegna* questo sguardo?

2. Due ecologie

2.1 La pedagogia, un'armonia di teoria e prassi

Questo paragrafo comincia definendo la scienza pedagogica, la quale, intercettando il bisogno di formazione emerso dalla realtà di oppressione, prende in carico la domanda sull'educazione dello sguardo di studentesse e studenti. Nella sua evoluzione la riflessione pedagogica stessa ha imparato ad ampliare il suo sguardo fino a includere e valorizzare le differenze che caratterizzano ogni soggettività. Dopo aver ripercorso le tappe fondamentali dello sviluppo della pedagogia di genere, il focus si sposta sulla critica al concetto di identità, argomento chiave della *queer theory* che ormai anche la scienza pedagogica ha fatto proprio. Educare studenti e studentesse ad accettare e gestire la complessità, a diffidare e rifiutare visioni rigide che si presentano come ordinate e oggettive, vuol dire prima di tutto educarli e educarle al rispetto del punto di vista soggettivo. Esistono molteplici tipi di umano e altrettanti modi di stare al mondo, sapere che immaginare un futuro diverso è possibile è il primo passo per arrivare a una sua trasformazione effettiva.

2.1.1 Il ruolo della scienza pedagogica

La pedagogia è una scienza di confine, non teme contaminazioni, anzi, ne ha bisogno; è interdisciplinare e, allo stesso tempo, ha un ruolo di regia nei confronti delle altre discipline, ne raccoglie i lavori e li trasforma in pratica pedagogica, seguendo il circolo virtuoso di riflessione, messa in atto, verifica e poi di nuovo riflessione, messa in atto e verifica (Margiotta, 2015). È ciò che ha fatto anche per quanto riguarda i contributi teorici storici, filosofici e sociologici precedentemente analizzati, poiché una volta indagato il problema sociale – l'oppressione dei corpi umani e non-umani – e avanzate le relative proposte innovative – il cambio di sguardo – non resta che delineare gli effettivi interventi pedagogici che riescano finalmente a trasformare l'esistente. Umberto Margiotta (2015) definisce la scienza pedagogica come teoria della formazione, sapere generale sulla formazione, e la formazione come logica della vita stessa⁶⁷. La pedagogia, dunque, si

⁶⁷ La definizione di *formazione* che Margiotta (2015) dà è “dar forma all'azione”, «[...] o meglio ai sistemi di azione che costituiscono, per un verso, l'identità evolutiva, storica, inventiva del soggetto e, per l'altro, la matrice generativa che consente al soggetto di coniugare e, a un tempo, di moltiplicare le forme del suo esistere» (p. 19). Siccome

occupa di comprendere, analizzare e spiegare le forme di qualificazione dell'umano, che funzionano per differenza e valore (ogni persona sceglie cosa essere e cosa non essere, si differenzia in base a ciò a cui dà valore), e indagare i suoi dispositivi di co-generazione⁶⁸. In definitiva ci indica come intervenire sull'apprendimento al fine di dotare studenti e studentesse degli strumenti necessari per agire sulla realtà, per trasformarla. La relazione educativa stessa produce inevitabilmente cambiamento e direziona alla formazione di talenti, empatia e autonomia nella scelta.

Apprendere è qualcosa di cui siamo capaci biologicamente: quando il nostro corpo impatta l'ambiente, come è ormai appurato, la realtà non viene semplicemente registrata e riprodotta così com'è; poiché dipende dalla percezione di ognuno, la realtà che *emerge* nel processo cognitivo è tutt'uno con il soggetto stesso (Maturana & Varela, 1980/2001). Apprendere è vivere, la vita di ogni essere è processo cognitivo permanente, ogni esperienza che i viventi fanno, ogni interazione che hanno con l'ambiente, determina una trasformazione delle loro strutture; gli innumerevoli cambiamenti strutturali formano le innumerevoli individualità che abitano la Terra, le plasmano fino al momento della loro morte⁶⁹. Se la cognizione è *azione incarnata*⁷⁰ allora l'essere umano è in connessione coevolutiva con tutto ciò che è altro da lui, nulla gli è estraneo, il suo stare al mondo si fonda sulla relazione, è relazione, è un *fare* in relazione. A partire dalle perturbazioni che lo aprono all'ambiente questo lo trasforma tanto quanto ne è trasformato: senza relazione non c'è cambiamento. Grazie alla presenza dei neuroni specchio⁷¹, essenziali per una comprensione immediata dell'azione altrui, l'essere umano è in grado di sentire l'altro, di riconoscersi nell'altro (non solo l'altro umano), dunque, nonostante le indubbie diversità, è fondamentale rimarcare ciò che ci accomuna – un comune sentire – al fine di essere finalmente in risonanza, fra di noi, con le altre specie e con la terra che abitiamo. Il fatto di essere sia differenti gli uni dagli altri sia uguali gli uni agli altri testimonia il nostro essere un sistema complesso, all'interno e all'esterno del quale elementi diversi inter-retroagiscono formando emergenze che stanno in “perfetto” equilibrio caotico. Edgar Morin (2002) descrive la condizione umana proprio in questi termini, utilizzando il

individuo e ambiente interagiscono, la pedagogia si propone di dare una forma specifica ai sistemi di azione che ne derivano, ovvero attivare processi costruttivi e autocostruttivi che permettano a studentesse e studenti di continuare a formarsi in autonomia.

⁶⁸ Il termine “co-generazione” fa riferimento al fatto che l'essere umano si genera insieme all'ambiente che abita.

⁶⁹ Per approfondire il pensiero sistemico si consiglia la lettura di *La scienza della vita. Le connessioni nascoste fra la natura e gli esseri viventi* (2002) di Fritjof Capra e *The Emergence of Life: From Chemical Origins to Synthetic Biology* (2002) di Pier Luigi Luisi; invece scritto da entrambi *Vita e Natura. Una visione sistemica* (2014).

⁷⁰ Secondo la prospettiva dell'enazione e dell'autopoiesi l'agente (il suo corpo e i suoi processi sensomotori) è tutt'uno con l'azione, tanto quanto il corpo è tutt'uno con l'ambiente.

⁷¹ Per approfondire si consigliano le ricerche di Giacomo Rizzolatti.

termine *unitas multiplex*: l'essere umano è al tempo stesso uno e molteplice, condividiamo caratteri comuni e allo stesso tempo abbiamo ognuno e ognuna le proprie singolarità; questo aspetto, è bene ribadirlo, ci permette di sentirci uniti nonostante le diversità. La chiave è avere un approccio ecologico, occuparsi delle relazioni che intercorrono fra i soggetti e fra questi e l'ambiente, rendendoli inscindibilmente collegati tra loro, e non più degli oggetti presi singolarmente, come fossero monadi che galleggiano nel nulla, isolate e bastevoli a sé stesse (Capra, 1996/2001).

La pedagogia, avendo come oggetto l'analisi dei dispositivi che presiedono i processi di apprendimento e che determinano gli aspetti qualitativi dell'umano, è la scienza che può ambire a guidarlo nel portare allo stato di coscienza gli schemi mentali che lo caratterizzano e i processi che già agiscono inconsciamente, così che studentesse e studenti siano in grado di cambiare i primi al bisogno e indirizzare i secondi in autonomia. L'azione educativa dev'essere intenzionale, chi educa deve conoscere il destinatario e la destinataria e strutturare l'intervento educativo – la perturbazione – sulle loro caratteristiche; l'umano è sempre il fine ultimo, l'educazione è a suo sostegno, a sostegno del progetto esistenziale di ognuno e ognuna (Margiotta, 2015). Formare studentesse e studenti vuol dire formare l'umanità che andrà ad abitare la Terra del futuro, cittadine e cittadini che sapranno rispondere in modo flessibile alle situazioni che si presenteranno loro e che avranno a cuore il bene comune, che eserciteranno quindi una cittadinanza attiva e appassionata, all'insega di una democrazia radicale, meta ultima da raggiungere (almeno per quello che possiamo riuscire a scorgere ora, la complessità dell'esistenza difficilmente ci permette di avere una visione esaustiva e completa del tutto). Come scrive Mauro Ceruti (2018) è la storia stessa dell'umanità che si presenta come apertura all'altro, interdipendenza, alla luce di un destino che è inevitabilmente comune, di qui la necessità di muoverci tutti e tutte in un'unica direzione⁷². L'educazione delle donne e degli uomini – delle *persone* – del futuro deve fornire un senso, degli strumenti utili alla navigazione nel mondo, deve favorire lo sviluppo del pensiero complesso, che consenta loro di legare nuovamente insieme ciò che è stato frammentato, pensare insieme unità e molteplicità, identità e diversità. È nella cura della diversità che sta la possibilità ultima della generatività umana, la mera trasmissione delle conoscenze, dei saperi e delle competenze da sola non basta, perché da queste studentesse e studenti siano in grado di generare valore è imprescindibile l'incontro e la presa in carico dell'altro – del quale siamo sempre e comunque responsabili. Noi *siamo* l'ambiente e tutto ciò che lo popola, apparteniamo alla comunità dei vulnerabili (Filippi, 2015), quindi tutto ciò che succede sulla Terra

⁷² L'autore lo chiama nuovo umanesimo planetario. Morin (2002), concentrandosi sull'etica del genere umano, arriva alle medesime conclusioni, la responsabilità è collettiva perché condividiamo tutti e tutte un'unica destinazione futura, quale sarà dipenderà in una certa parte anche da noi e dalle nostre scelte. La responsabilità è collettiva perché la profondità delle relazioni che ci uniscono ci impedisce di salvare noi stessi senza salvare anche l'altro.

ci riguarda, ogni problema della Terra e dei suoi abitanti è un *nostro* problema, ci ricorda Morin (2000/2001) sostenendo l'importanza di insegnare l'identità terrestre e formare una coscienza che sia antropologica, ecologica, civica e dialogica.

2.1.2 *La pedagogia di genere*

I soggetti della formazione, oggetto della pedagogia, sono individui caratterizzati da molteplici differenze (individuali, sociali, culturali, di genere, razza, sessualità, classe sociale ecc.), di cui è fondamentale tenere conto perché non si trasformino in disuguaglianze⁷³, fra queste ci sono alcune fra quelle che sono state circoscritte da quest'analisi: le differenze di genere. La pedagogia di genere si fa carico dell'oppressione che subiscono i corpi delle bambine, delle ragazze e delle donne negli ambienti educativi, ambienti all'interno dei quali non solo i loro corpi subiscono le discriminazioni, ma vengono anche trasmessi le aspettative, le credenze, gli stereotipi e i pregiudizi che concorrono a determinarle. Si occupa quindi di riflettere – opera a livello *meta* – sull'educazione di genere, che racchiude tutto l'insieme dei comportamenti e delle azioni messe in atto quotidianamente da chi ha responsabilità educativa⁷⁴ in merito ai ruoli e alle relazioni di genere (Leonelli, 2011). Se non sottoposta a vaglio critico, scrive Silvia Leonelli (2011), l'educazione di genere diventa mera pressione omologatrice alla tradizione,

si *insinua* negli esempi, *passa* nei giochi e nei giocattoli; nelle filastrocche e nelle fiabe. *Striscia* attraverso attività ruolizzanti; mediante l'esposizione all'esempio quotidiano; *filtra* negli stereotipi condivisi, nelle attività concesse e in quelle sanzionate pubblicamente; nella frequentazione, in senso lato, di luoghi e ruoli sociali (alcuni preclusi a priori, altri “consigliati”). *Traspare* dagli sguardi dei familiari, degli adulti significativi, degli amici che valorizzano o respingono aspetti legati al *maschile* e al *femminile*. *Parassita* i processi di osservazione e identificazione (verso i genitori, i familiari, ecc.), attraverso i quali si assimilano le norme di comportamento e conosce le richieste della famiglia (nonché i relativi “confini”: se e quanto si deve/si può corrispondervi, distanziarsi, allontanarsi). *S'incunea* nella storia infantile, adolescenziale, ecc., negli incontri, negli scontri, nelle relazioni

⁷³ La pedagogia della differenza integra la riflessione pedagogica classica includendo tutte le soggettività prima escluse, così da tenere effettivamente in considerazione i bisogni educativi di tutti gli studenti e di tutte e studentesse. Per approfondire si consiglia la lettura di *Manuale di pedagogia della differenza* (2013) di Stefano Salmeri.

⁷⁴ In tutti gli ambienti sociali, non solo nei luoghi dell'apprendimento formale, ci sono persone che praticano un'educazione di genere senza saperlo, ovvero che inconsapevolmente trasmettono a bambini/bambine e ragazzi/ragazze un particolare modo di essere maschi e femmine.

interpersonali intessute e nell'interiorizzazione di quanto provato a proposito del proprio genere: gratificazione, soddisfazione, irritazione (p. 2).

Le asimmetrie di genere vengono così confermate e riprodotte, il dominio maschile legittimato e rafforzato. Mentre quando l'educazione di genere è pensata, organizzata e concordata prevede percorsi con lo scopo opposto: evitare la cristallizzazione dei ruoli e la diffusione degli stereotipi di genere e promuovere invece la costruzione libera e creativa di ogni individualità, secondo i suoi reali talenti⁷⁵.

Il fine della pedagogia di genere è anticipare le nuove emergenze e le nuove questioni, chiedersi quale futuro si delineerà negli ambienti educativi, guidare una riflessione che non si irrigidisca, bensì rimanga flessibile e aperta ad accogliere la sempre maggiore complessità in cui siamo immersi e immerse⁷⁶. Leonelli (2011) circoscrive tre tappe fondamentali della storia della pedagogia di genere a partire dal 1973, anno di pubblicazione del saggio della pedagogista italiana Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, che raccoglie gli studi fatti sulla rigida educazione di genere che all'epoca veniva impartita a bambine e bambini, in famiglia e a scuola⁷⁷. Come precedentemente accennato, durante gli anni Settanta, prima in America e poi in Europa, le mobilitazioni femministe hanno rinnovato tutti i campi del sapere con i loro interventi teorici e pratici; dunque, sebbene con un certo ritardo (si tratta di una sfasatura di circa un decennio), anche la pedagogia è stata influenzata dalla nuova attenzione alle questioni di genere. In quella che l'autrice identifica come prima tappa, gli studi pedagogici su questo tema si sono concentrati sull'*uguaglianza* tra i sessi: all'idea che per le donne, in quanto esseri inferiori, bastasse l'accesso a "saperi minori" si sostituisce il bisogno di rinnovare la scuola, così che vi sia uguaglianza di accesso tanto ai diritti quanto alle esperienze per bambine e bambini. La criticità di questa prima fase è la stessa rimproverata alle istanze femministe a cui si ispira, l'uguaglianza così intesa si dimostra in realtà semplice camuffamento del maschile, invece di essere libere di esistere in quanto tali, le donne lo diventano solo se assomigliano il più possibile agli uomini.

⁷⁵ Per approfondire si consiglia la lettura di *Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria* (2007) di Martina Cecchi e *Si è sempre fatto così! Spunti per una pedagogia di genere* (2023) di Alessia Dulbecco.

⁷⁶ Lo fa rilevando e osservando come si traducono nella pratica i modelli impliciti di bambini/bambine e ragazzi/ragazze cui fanno riferimento le figure educative; confrontando l'educazione di genere contemporanea sia con le istanze della tradizione che con le più recenti acquisizioni sul genere; studiando i legami fra l'educazione di genere e il mondo globale dell'educazione, per verificarne congruenze e lontananze (Leonelli, 2011).

⁷⁷ Si consiglia anche la lettura di *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi* (1992) e *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (2007), entrambi a cura di Simonetta Ulivieri.

La seconda tappa si inaugura in contrapposizione alla prima; negli anni Novanta, infatti, la pedagogia di genere recupera il pensiero della differenza sessuale, il quale si era occupato proprio di smascherare la pretesa, ma in realtà semplicemente presunta, universalità del maschile e valorizzare quindi la *differenza* fra uomini e donne a favore di queste ultime. In questa fase gli studi si concentrano sulla conoscenza delle donne e, nei contesti educativi, a partire da uno “sguardo femminile” sul mondo⁷⁸, le studentesse imparano «[...] a *divenire* soggetti *creanti sapere*» (Leonelli, 2011, p. 8) sotto la guida di insegnanti che si pongono come “autorità femminili”. Anche nei confronti di questa seconda fase le critiche non sono mancate: la teoria della differenza sessuale, nel tentativo di restituire valore al femminile, rischia la deriva essenzialistica. Sostenendo vi sia una naturale differenza fra maschile e femminile, confina di nuovo le donne nei ruoli di cura e fonda sulla maternità (anche se potenziale) il perno della loro identità. L’esistenza di questo dualismo oppositivo rimane indimostrata, l’unica evidenza documentabile, scrive l’autrice, è la diversa educazione a cui sono esposti uomini e donne.

La terza e ultima tappa ha inizio negli anni Duemila e, ci informa Leonelli, al tempo della pubblicazione (2011) i cambiamenti che ne erano scaturiti non avevano ancora esaurito i loro effetti; si tratta di una fase in cui i contesti educativi superano il pensiero della differenza e si avvicinano al tema della *complessità*. Il sapere a cui la pedagogia di genere fa qui riferimento è quello che deriva dagli studi del femminismo contemporaneo, post-strutturalista e intersezionale, che riconosce finalmente la molteplicità del reale: la realtà è stratificata, presenta infinite intersezioni, e la diversità è l’elemento che più la caratterizza. Al centro delle analisi, quindi, non c’è più il soggetto unico, la Bambina (o la Ragazza, o la Donna) occidentale, bianca, sana, benestante, eterosessuale e *cisgender*, la dimensione del genere si intreccia ad altre dimensioni, altrettanto importanti: questa bambina potrebbe non essere tale⁷⁹ o potrebbe essere nera, o neurodivergente, o povera ecc. – e questi aspetti dell’identità si combinano, si intrecciano tra loro, fino a formare specificità altrettanto particolari e degne di attenzione per il carico di privilegi o svantaggi sociali che portano con sé. Il termine che l’autrice utilizza per indicare il cambiamento di paradigma epistemologico in corso è *complessificazione*, la scienza pedagogica non può prescindere da esso, poiché prestare attenzione all’intreccio delle varie dimensioni con cui studenti e studentesse entrano in classe è l’unico modo vincente per fare educazione (ovvero partendo dal soggetto in carne, pensieri, emozioni, vissuto e

⁷⁸ Fino a quel momento lo sguardo maschile – così come il linguaggio maschile – si era sempre ritenuto neutro, valido per tutte e tutti.

⁷⁹ A questo proposito si consiglia la lettura di *Bambini e adolescenti transgender. Coltivare orgoglio e gioia nelle famiglie in transizione. Una guida per professionisti e genitori* (2018) di Elijah C. Nealy.

ossa)⁸⁰. I progetti di educazione di genere che professionisti e professioniste dell'educazione sono chiamati e chiamate a costruire e a mettere in pratica devono essere rispettosi dell'antinomia identità-differenza costitutiva di ogni soggetto, saper parlare di linguaggi plurali e promuovere consapevolezza e spirito critico (Leonelli, 2011).

2.1.3 *La pedagogia incontra i queer studies*

In tempi più recenti il dibattito pedagogico ha aggiunto alla riflessione sui *gender studies* quella sui *queer studies*, questi ultimi, introducendo la categoria del non-umano evidenziano un ben preciso problema sociale di cui la pedagogia necessita di farsi carico: la cultura occidentale, sulla scia della spinta all'omologazione, esalta un unico modello di umano ed esclude qualsiasi vivente non vi aderisca (Lopez, 2022). Nella storia innumerevoli identità sono state costrette all'interno della categoria del non-umano, non solo le identità non eterosessuali e non *cisgender* (di cui si occupano i *queer studies*), anche quelle non bianche, non abili, non neurotipiche e molte altre ancora; infine, i non-umani per eccellenza, quelli che gli esseri umani definiscono – in contrapposizione a sé stessi e non includendosi anch'essi – animali. Il bisogno sociale e formativo emergente è che ad ogni identità sia riconosciuto il rispetto che merita, al di là delle categorie dell'umano e del non-umano, che sia riconosciuto il diritto di ciascuna al nomadismo; la pedagogia accoglie questo bisogno e lo traduce in domanda educativa: come può la pedagogia stimolare il dissenso e guidare al cambiamento? Com'era successo per la pedagogia di genere, anche in questo caso i contributi teorici (qui già precedentemente esposti) vengono dagli studi femministi sulle “nuove” soggettività⁸¹, quindi Anna Grazia Lopez (2022) decide di concentrare la sua analisi sul lavoro di Donna Haraway (1991/2018) e di Judith Butler (2004/2006) al fine di mettere in discussione la cultura occidentale, capitalista, etero-patriarcale e antropocentrica, che giustifica le relazioni di potere e l'esclusione sociale di chiunque non si adegui al paradigma dominante, forte della convinzione di possedere un sapere neutro e oggettivo in grado di legittimarla⁸².

⁸⁰ Per approfondire: *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità* (2007) di Alessandro Tolomelli.

⁸¹ Poi ampliati da *queer studies*, *black studies*, *disability studies* ecc.

⁸² Come è ormai ampiamente dimostrato un sapere di questo tipo, che prescinde dal punto di vista soggettivo di ognuno e ognuna, non esiste – o almeno gli esseri umani non vi hanno accesso. Per questo Lopez (2022) scrive che in contrasto a questa concezione di sapere è fondamentale «[...] valorizzare il ruolo che ciascuno ricopre come costruttore di senso, come agente epistemico» (p. 115).

L'attenzione odierna alle “nuove”⁸³ soggettività deve il merito a una mutata concezione di identità: un tempo l'identità era qualcosa di fisso, costruito su un modello ideale e normativo di umano che veniva proposto e imposto anche attraverso la diffusione di una particolare tipologia di saperi, conformarsi era obbligatorio, pena il venir meno del riconoscimento sociale. Oggi l'identità è intesa come il risultato mai raggiunto di un faticoso e incessante lavoro di negoziazione tra individuo e ambiente, al centro del quale vi è il corpo. È lui che interagisce con l'ambiente ed è su di lui che si materializza l'intersezione di variabili (razza, sesso, classe, nazionalità ecc.) che determina ogni persona. Parimenti questa nuova visione di identità, che sfida e mette in discussione ogni irrigidimento, deve la sua nascita a tutte quelle soggettività considerate fastidiosi *scarti*, perennemente in lotta contro i dualismi, le opposizioni, le gerarchie e le convenzioni del sistema dominante (Contini, 2009), a tutti quei corpi che, con la loro sola esistenza, essendo di per sé *nomadi*, costantemente “in transizione”, sfidano con equilibri sempre nuovi l'invasiva richiesta di staticità (Braidotti, 1994/1995). Per intercettare i cambiamenti che abbiamo sotto gli occhi e transitare dal vecchio paradigma al nuovo occorrono nuove forme di pensiero, scrive Lopez (2022), adatte al sostegno di un'etica che riconosca il valore della differenza e garantisca il rispetto e l'uguaglianza. La differenza, prima usata per giustificare la discriminazione, la costruzione di gerarchie e gli squilibri di potere, deve rappresentare la dimensione della possibilità. L'identità si costruisce infatti a partire dalla libertà che ogni soggetto è e nell'incontro con l'altro; l'incontro fra le molteplici identità è generativo, è ciò che consente a ognuno e ognuna di rinnovarsi e ribellarsi all'immobilità. «La costruzione dell'identità non dipende solo da noi ma è un processo dialogico che utilizza tutti i linguaggi [...] per rapportarsi agli altri e per sviluppare – nel corso degli scambi – opinioni, atteggiamenti sia verso le persone e le cose che ci circondano sia verso se stessi. Sono dunque gli “altri significativi” ad avere un ruolo nella costruzione dell'identità, che non si fonda su categorie imposte ma è prodotta dall'individuo stesso, che la costruisce nel corso dello scambio con l'altro» (Lopez, 2022, p. 119).

Il femminismo post-moderno elegge le identità marginalizzate a guide verso il cambiamento, tanto i corpi *cyborg* quanto i corpi abietti, infatti, hanno contribuito – e lo stanno ancor facendo – alla decostruzione e al superamento dei dualismi fondanti la cultura occidentale (i primi il dualismo naturale/artificiale, i secondi il dualismo maschio/femmina). L'ibridazione tra natura e tecnica rende labili i confini dell'umano, per questo si comincia a parlare di post-umano, la categoria pura di Umano (di Uomo e di Donna) è messa in discussione, così come la visione antropocentrica stessa: gli uomini non sono una specie unica, radicalmente diversa e superiore alle altre. Questa nuova

⁸³ Spesso si tratta di identità che già esistevano o che sono sempre esistite, semplicemente non vi era la terminologia per definirle, erano nominate in modo diverso o la loro esistenza era negata e invisibilizzata.

soggettività multipla e denaturalizzata è foriera di un pensiero aperto all'immaginazione, al mito; il *cyborg*, risultato di una nuova relazione fra natura e tecnica, porta con sé modalità di apprendimento, relazione e costruzione di significati diverse rispetto a quelle a cui siamo abituati e abituate. Si tratta per questo di una figura letteraria, mitologica quasi, che ha la forza di rappresentare e creare mondi alternativi. Ugualmente i corpi abietti, non rispettando le regole imposte dalla cis-eteronormatività, ne mettono in discussione la legittimità⁸⁴ e aprono l'orizzonte a scenari di genere – e quindi di vita – alternativi. Ricapitolando: grazie al focus posto sulle soggettività altre dal femminismo post-moderno i confini creati dal pensiero dogmatico proprio della cultura antropocentrica sono andati in crisi. Ciò che si chiede ora Lopez (2022) è “Quali e quanti nuovi orizzonti si aprono al di là di questi confini? Quali e quante *altre* modalità di stare al mondo e di vedere il mondo esistono?”. Lo sguardo di ognuno e ognuna di noi, non più costretto ad una neutralità artificiale, dev'essere *guidato* al recupero della propria creatività e incoraggiato a dare valore alla sua sensibilità personale.

Gli studi condotti in ambito neuroscientifico ci vengono in aiuto ancora una volta, Antonio Damasio (2010), infatti, sostiene che il cervello, il quale non è altro dal resto del corpo, nell'interazione con l'ambiente determini una co-evoluzione; ciò vuol dire che il mondo esterno esiste in quanto è agito dall'individuo (Gallelli, 2014), di qui l'enorme importanza del “punto di vista” soggettivo (a cui Lopez si propone di restituire la cittadinanza) e la messa in discussione della pretesa di neutralità della scienza moderna. Ricordiamo che Ceruti (2014) supporta lo stesso ragionamento: essere situati, avere un certo corpo all'interno di un particolare ambiente, vuol dire proprio questo, che l'esperienza di ogni persona è unica e di ciò è necessario tener conto nel momento in cui si ha come obiettivo la creazione di modelli attraverso i quali interpretare i fenomeni naturali e antropici. Il processo alla base della conoscenza è dinamico e transattivo, non è possibile giungere ad affermazioni assolute, perché l'essere umano (sistema autopoietico) risponde alle perturbazioni che vengono dall'ambiente a partire dal significato personale che vi attribuisce. Forme di conoscenza che non tengono conto di ciò, che non colgono la situatività e la contingenza delle esperienze umane, non riescono ad assumere modalità di lettura dei fenomeni in grado di pensare il futuro oltre i termini della semplificazione, dell'ordine e dell'organizzazione, come complicazione, disordine e disorganizzazione che aprono al possibile. In altre parole, quelle di Morin, non hanno ancora abbracciato il paradigma della complessità, che è l'opposto della completezza. Conosciamo *delle* realtà, non *la* realtà.

⁸⁴ Emblematica la pratica del *drag*, indossare vestiti ritenuti propri del “sesso opposto” scompagina e destabilizza i codici del sistema egemone.

La scienza pedagogica, orchestrando teoria *queer* e studi neuroscientifici, si pone come obiettivo educare studenti e studentesse a scoprire il proprio punto di vista (parziale, unico e irripetibile), a guardare al vivere tenendo conto che realtà e identità sono collegate; ciò implica una pratica educativa che non impone una precisa visione, bensì forma persone pronte ad aprirsi al possibile e scegliere in base alla propria sensibilità. Lopez (2022), infatti, scrive che «L'educazione [...] ha come obiettivo lo sviluppo e l'arricchimento delle potenzialità che servono per pensare in modo problematico e creativo nuove possibilità, nuove forme di progettazione e realizzazione del proprio e altrui esistere» (p. 124) e aggiunge che

Alla pedagogia spetta il compito di elaborare modelli di formazione che accompagnino l'individuo in questo viaggio dove nulla è sicuro, offrendogli quegli strumenti necessari per poter affrontare la complessità della società in cui è inserito, permettendogli di assumere il ruolo di “costruttore di senso e di responsabile in prima persona del pensare e dell'agire” (Cambi, 2000, p. 167), rendendogli possibile l'integrazione in sistemi sociali dove poter esercitare abilità cognitive, relazionali ispirate all'etica della convivialità (Illich, 1971/2010), capacità critiche che sanno e vogliono prefigurare un futuro diverso dal presente (p. 124).

Si tratta di coltivare pratiche di resistenza e promuovere la dimensione contestativa a partire dalle nuove direzioni di senso indicate dalla pedagogia, che progetta i fini, i modelli e le forme a cui ispirare il futuro, spingendo studenti e studentesse ad andare oltre la cultura che promuoveva un solo tipo di umano e un solo modo di stare al mondo (Cambi, 1987).

Lopez (2022) ci invita a immaginare il mondo in quanto soggetti della storia (e non assoggettati ad essa), con la capacità di trasformarlo, quindi, grazie agli strumenti di lettura e riscrittura della realtà che la pratica educativa ha fornito (Freire, 2000/2021). Una pedagogia attenta alle differenze educa anche al rispetto e all'amore per sé stessi⁸⁵, ogni studentessa e studente deve essere portata/o ad affermare che vale, che le sue esperienze e le sue interpretazioni valgono, che è da sé stessa/o che deve partire; proprio perché ognuna/o di loro ha potere sul mondo, gli dev'essere data la possibilità di autodeterminarsi, gli dev'essere consentito di agire liberamente, riconoscere e resistere alle forze che tentano di condizionarla/o. L'esperienza educativa progettata dev'essere per questo fedele al soggetto, sostenerlo nella costruzione della sua identità, permettendogli di acquisire gli strumenti intellettuali ed etici per resistere alle forme di prevaricazione che attraversano la sua esistenza (Lopez, 2022).

⁸⁵ Ognuna di noi è la prima portatrice di differenza. Io sono, ma sono sempre radicalmente altro, direbbe Butler.

2.2 Ecofemminismo

L'ecofemminismo, la prima delle due ecologie che saranno esposte nel secondo capitolo, è l'argomento di questo paragrafo. Si tratta dell'intreccio fra le istanze e gli studi del movimento femminista e le istanze e gli studi del movimento ecologista: l'idea che la natura sia materia inanimata, un oggetto che gli scienziati possono studiare, una risorsa di cui l'Uomo ha il diritto di disporre, va di pari passo con l'idea che il corpo delle donne – e delle soggettività marginalizzate – sia, allo stesso modo, *terreno* di conquista, oggetto da possedere, materia da governare, risorsa da sfruttare. L'ecofemminismo sostiene invece che la natura non è affatto morta e che, se vogliamo che sopravviva alla nostra azione distruttrice, dobbiamo contrapporre allo sguardo mortifero dell'Uomo occidentale uno sguardo altro, una visione (un'etica) ecologica basata sul rispetto di tutte le forme di vita e dell'ambiente che condividiamo con loro.

2.2.1 Il movimento femminista incontra il movimento ecologista

Siccome non è possibile discutere di corpi senza tenere in considerazione l'ambiente che questi corpi abitano, nel quale sono situati e con il quale condividono un legame di co-dipendenza indissolubile, indagare il nostro rapporto con il corpo nel quale viviamo, la Terra, è un dovere imprescindibile⁸⁶. Carolyn Merchant (1980/2022) individua nella Rivoluzione scientifica (e più avanti tecnologica) del Diciassettesimo secolo i presupposti che hanno condotto alla morte di questo corpo, della natura⁸⁷, in quel periodo infatti la scienza ha iniziato ad atomizzarla, oggettivarla e sezionarla, facendole subire un destino simile a quello capitato ai corpi femminili⁸⁸ e ai corpi delle soggettività marginalizzate. Dopotutto la Rivoluzione ha influenzato il passaggio dall'immagine di un cosmo organico con al centro una Terra viva e femminile a una visione meccanicistica del

⁸⁶ Il significato letterale del termine ecologia (dal greco *oikos*, “casa” o “ambiente”, e *logos*, “discorso” o “studio”) è proprio “discorso sulla casa”, ovvero discorso sulla relazione che l'essere umano intrattiene con l'ambiente in cui vive, che è la sua casa (Segatto, 2023). Questa relazione si è fatta indubbiamente problematica dal momento che l'Uomo si è appropriato di un posto privilegiato all'interno dell'abitazione che condivide con gli altri viventi.

⁸⁷ Il termine “natura”, così come il termine “donna”, sono utilizzati con la piena consapevolezza che si tratta di costruzioni storiche e sociali. È Merchant stessa a sottolineare che sia la natura che la donna hanno bisogno di essere liberate dalle etichette antropomorfe e stereotipate che la società occidentale ha confezionato per loro e, in quanto storica, reputa suo dovere chiedersi in che modo le persone abbiano concettualizzato storicamente la natura, come si siano comportate in relazione a queste stesse costruzioni e quali prove storiche supportino tali interpretazioni.

⁸⁸ L'autrice ci ricorderà più avanti le metafore baconiane sulla *penetrazione* dei segreti della natura.

mondo, secondo la quale la natura è sempre femminile ma inerte e passiva, pronta ad essere dominata dall'Uomo; sebbene l'ontologia della fisica contemporanea, con al centro la meccanica quantistica, non sia meccanicistica bensì profondamente *relazionale* e delinei un cosmo fatto di interazioni fluide, è comunque importante ripercorrere i passi che hanno portato dove siamo ora⁸⁹. Ancora una volta si tratta di sottolineare la responsabilità sociale della scienza, perché il lavoro di scienziati e scienziate non è neutro: la Rivoluzione scientifica è nata con l'emergere del capitalismo e della borghesia delle arti e dei mestieri, i cambiamenti economici e sociali derivati sono il risultato della loro interazione⁹⁰. Di questo compito si sono occupate molte autrici ecofemministe, fra cui Merchant. Il termine ecofemminismo è stato coniato da Françoise d'Eaubonne e compare per la prima volta nel suo testo *Il femminismo o la morte. Il manifesto dell'ecofemminismo* (1974). Merchant si colloca all'interno di quello che lei stessa definisce ecofemminismo sociale e socialista⁹¹, il quale, prendendo ispirazione dall'ecologia sociale di Murray Bookchin, mette al centro dell'analisi della dominazione della natura la dominazione dell'umano sull'umano e degli uomini sulle donne – prescindendo da qualsiasi tipo di essenzialismo. Paolo Savoia, nell'Introduzione al testo di Merchant, *La morte della natura* (1980/2022), aggiunge: «L'ecofemminismo socialista mette all'ordine del giorno le critiche intrecciate al patriarcato e al capitalismo, entrambe fonti della riduzione della natura a insieme di “risorse” [...]. L'approccio eco-socialista-femminista si rivolge inoltre ai meccanismi della riproduzione sociale [...] e adotta un approccio intersezionale, volto a intrecciare il femminismo con le critiche al razzismo, allo specismo, e al classismo» (Merchant, 1980/2022, p. 18).

L'associazione fra donne e natura, insomma, pur essendo millenaria, è stata riportata alla ribalta da due movimenti sociali che, in proporzione, possono essere definiti piuttosto “recenti”, il primo è il movimento femminista, il secondo il movimento ecologista:

I due movimenti hanno in comune una prospettiva egualitaria. Le donne lottano per liberarsi da costrizioni culturali ed economiche che le hanno tenute subordinate agli uomini nella società americana, e in quella occidentale in genere. Gli ambientalisti, mettendoci in guardia contro le

⁸⁹ Gli sviluppi della fisica quantistica, così come della termodinamica e delle teorie del caos in biologia evolutivista, mettono in crisi la linearità semplice dei sistemi chiusi, mostrando l'importanza delle connessioni fra organismi, ambienti, forme di vita e sistemi sociali.

⁹⁰ Per approfondire si consiglia la lettura di *Scienza e dominio. Il “dominio sulla natura”: storia di una ideologia* (1972) di William Leiss.

⁹¹ Si dichiara invece lontana dalle proposte dell'ecofemminismo radicale, queste infatti mantengono invariata la connessione cis-etero-patriarcale – che sostengono essere non una convenzione ma una questione naturale e biologica – fra corpo della Terra, corpo della donna e cura, fertilità, femminilità.

conseguenze irreversibili del perdurante sfruttamento ambientale, stanno sviluppando un'etica ecologica che sottolinea l'interconnessione fra l'uomo e la natura. La giustapposizione degli obiettivi dei due movimenti può suggerire nuovi valori e nuove strutture sociali, fondati non sul dominio sulla donna e sulla natura considerate come risorse ma sulla piena espressione del talento tanto maschile quanto femminile e sulla conservazione dell'integrità ambientale (Merchant, 1980/2022, p. 58).

Adottare un punto di vista egualitario permette di riconsiderare il processo storico, in questo modo le donne, i gruppi razzializzati e/o marginalizzati, gli animali non-umani e la Terra, da mere risorse grazie alle quali si è retto il progresso e accumulata la ricchezza dell'Occidente, diventano soggetti, portatori di valore in sé stessi. Questi “nuovi” agenti di cambiamento hanno cominciato a opporre resistenza a quella mentalità, nata fra il Cinquecento e il Seicento, che legittima lo sfruttamento proprio in nome del progresso e dell'accumulazione di ricchezze continui, tentando di restituire dignità e vitalità a tutte quelle realtà che la Rivoluzione scientifica aveva reso inanimate o inferiori. Dopotutto «[...] la crisi ecologica ha scosso la filosofia occidentale nei suoi pilastri fondamentali, nelle sue categorie più caratteristiche e a lungo dominanti, nei suoi percorsi privilegiati» (Bonato & Kirchmayr, 2023, p. 10).

Oggi viviamo dunque in un periodo storico in cui l'idea di un progresso lineare – a cui la modernità occidentale rimane comunque legata – è messa in discussione e abbandonata in favore di un'analisi multipla, che tenga conto anche di pratiche e tradizioni una volta ritenute “perdenti” e quindi non valide di attenzione; la convinzione che valga la regola della sopravvivenza del più forte è a sua volta messa da parte, sostituita dell'effettiva esistenza di realtà di collaborazione e co-evoluzione fra le specie. Purtroppo, però, la mentalità capitalistica spinge la gran parte degli esseri umani a continuare a credere nella necessità (oltre che nella possibilità, che le evidenze smentiscono) dello sfruttamento infinito delle risorse, proprio come se queste spettassero di diritto a coloro hanno la forza di impossessarsene. Per questo motivo l'etica che Merchant propone riguarda un rapportarsi di umanità e natura che non preveda ruberie: gli esseri umani possono prendere dalla terra solo ciò che gli è necessario, fintantoché rinnovabile. Il passaggio da un paradigma scientifico teso al controllo della natura a un paradigma diverso, che valorizzi la vita in comune tra umani e natura, coincide con la presa di coscienza che quest'ultima è autonoma e turbolenta, ingovernabile. Una visione del mondo ecologica e post-moderna, dove disordine, interazione e dipendenza al contesto ricoprono finalmente il posto che spetta loro e l'io, la società e il cosmo tornano ad essere

un organismo, una comunità strettamente unita, è ciò che potrebbe aiutare, secondo l'autrice, a guarire Gaia⁹².

Merchant (1980/2022) scrive riguardo al cambiamento delle vecchie strutture, ormai incompatibili con le nuove attività richieste dal mondo moderno: «L'immagine della terra come organismo vivente e come alma madre aveva esercitato un condizionamento culturale, ponendo dei limiti alle azioni degli esseri umani. Non è facile uccidere una madre, o scavare nelle sue viscere alla ricerca d'oro, o mutilarne il corpo [...]. Finché la terra fu considerata viva e sensibile, ogni atto distruttivo contro di essa poté essere condannato come una violazione delle norme di un comportamento etico» (p. 69). Le immagini di padronanza e dominio *dovevano* sostituirla. Se le immagini prodotte da una cultura hanno un ruolo normativo⁹³ all'interno della stessa cultura, tanto da definire ciò che è legittimo e ciò che è invece proibito, allora l'idea di restituire vita e dignità alla terra e a tutti i suoi abitanti per delegittimare un atteggiamento predatorio e prevaricatore è valida anche per il nostro mondo contemporaneo. Certo, non è né facile né immediato, la vecchia cornice di pensiero resiste all'avvento della nuova, per diverso tempo si scontrano ma anche convivono l'una insieme all'altra, producendo un consistente numero di varianti sul tema.

In origine la natura era raccontata come viva e femmina, era una Dea che si comportava a volte come una madre amorevole, altre come una donna selvaggia e indomabile, ma in ogni caso andava rispettata e adorata. È interessante notare come la filosofia aristotelica abbia prodotto una diversa concezione di *physis*, nel regno del movimento e del divenire l'attività cominciava ad essere associata al principio maschile e la passività a quello femminile; secondo la teoria biologica di Aristotele, infatti, la femmina della specie umana, uomo incompleto e mutilato, forniva la materia su cui il principio attivo maschile agiva nel creare l'embrione. La trasformazione, dunque, era opera del maschio, la sua potenza ne impartiva la forma. Appare chiaramente lo schema a gerarchia verticale e per coppie di opposti che accompagnerà tutta la cultura occidentale, di queste due famiglie l'una (la famiglia Uomo) è superiore all'altra (la famiglia Donna), più nobile, tutto ciò che ricade nella sua giurisdizione è maggiormente desiderabile. «Così la materia è inferiore al pensiero, la natura alla cultura, la sensazione alla razionalità, la famiglia alla società, la madre al padre... ma

⁹² Il chimico dell'atmosfera James Lovelock ha ribattezzato così quella che prima era definita Madre Natura. Dell'autore si consiglia *Gaia. Nuove idee sull'ecologia* (1979). In questo testo la tesi sviluppata da Lovelock, in collaborazione con il collega scienziato Lynn Margulis, sosteneva proprio la necessità di abbandonare l'idea che l'essere umano sia un animale superiore a tutti gli altri, separato e indipendente dal mondo naturale, e che abbia per questo il diritto di sfruttare le risorse del pianeta, senza alcun limite, per abbracciare invece l'evidenza che non solo l'essere umano e la natura sono interconnessi, ma lo sono anche tutti i diversi ambienti, in quanto parte dello stesso pianeta.

⁹³ Gli studi di filosofia del linguaggio confermano l'importanza normativa di affermazioni descrittive sulla natura, le proposizioni descrittive sul mondo possono presupporre quelle normative.

anche gli animali sono inferiori all'uomo, gli uomini neri agli uomini bianchi, i "disabili" agli "abili", e così via» (Diotto, 2023, p. 65). Durante Medioevo e Rinascimento la natura, in quanto creazione di Dio, era ciò al cui ordine ogni essere umano si doveva conformare; si trattava ancora di un organismo all'interno del quale ciascun'entità aveva il suo posto in armonia con il tutto, ma il suo stato era cambiato, era l'ancella di un Dio maschio. Quando accostata alla femminilità lo era dunque in quanto docile madre e sposa del maschio, subordinata a lui ed essenzialmente passiva, la sua funzione primaria era confortare, nutrire e provvedere al suo benessere. Di fatto queste due visioni della natura contengono già il seme per la successiva: l'uomo (qui il maschile è indicativo), essendo colui che ha il compito di trasformare – *dare forma* – ed essendo disegnato a immagine di Dio, ha il potere di agire sulla natura e sugli altri animali, che non condividono con lui questo privilegio (anche sulle donne, s'intende)⁹⁴. È chiaro anche solo dall'analisi di alcune fra visioni della realtà ripercorse da Merchant che la Terra e la Donna subirono lo stesso destino, incatenate nel ruolo di *soggetti* passivi da queste (e da innumerevoli altre) narrazioni secolari furono finalmente pronte a diventare *oggetti* passivi – merce a disposizione dell'Uomo – quando la Rivoluzione scientifica cominciò a meccanizzare l'immagine del mondo⁹⁵. Scrive l'autrice: «La coltivazione di una terra madre generosa contribuì ad affrettare la frantumazione e lo sfruttamento di terre nuove e "vergini". [...] la concezione aristotelica e platonica della passività della materia poté essere incorporata nella nuova filosofia meccanicistica nella forma di atomi inerti "inanimati", dai quali era composto un nuovo mondo paragonabile a un gigantesco meccanismo in cui il mutamento si verificava attraverso forze esterne: uno schema che sanzionò prontamente la manipolazione della natura» (Merchant, 1980/2022, p. 92).

Adottare una prospettiva ecologica e seguire un modello ecosistemico (ovvero accettare che l'ambiente e gli animali umani e non-umani che lo abitano sono interconnessi e che non esiste alcun dualismo natura-cultura, bensì una loro interazione dinamica) permette agli storici e alle storiche di considerare finalmente il mutamento storico come mutamento ecologico e non dare più per scontato

⁹⁴ La magia naturale rinascimentale (di stampo neoplatonico) tanto quanto il naturalismo rinascimentale si basavano proprio su questi assunti: la manipolazione della natura e la passività della materia (benché in lei rimanesse una certa parte di *vita* o comunque *azione vitale*, un'anima); la loro assimilazione nella cornice meccanicistica, per la quale il "potere tecnologico" aveva lo stesso diritto del "potere magico" di agire sulla natura al fine di assicurare il bene collettivo, fu spontanea e immediata.

⁹⁵ Fino al Rinascimento la visione animistica-vitalistica della natura (insieme alla teoria del macrocosmo e a quella del geocosmo) la proteggerà da quei comportamenti umani che la successiva visione meccanicistica invece le imporrà. L'esempio perfetto è l'attività mineraria, prima criticata in quanto vera e propria violazione del corpo che la Terra è (oltre ad essere un'attività all'epoca inevitabilmente inquinante), poi approvata in quanto l'umano diventerà il padrone di quello stesso corpo.

l'ambiente naturale. Merchant propone come esempio lo studio di quanto la transizione dal controllo delle risorse naturali a fini di sussistenza da parte dei contadini al controllo capitalistico a fini di profitto abbia compromesso la qualità ambientale e, di conseguenza, di quanto questi stessi cambiamenti nell'ambiente naturale abbiano influito sulla cultura e sulle istituzioni umane. L'avvento della democrazia e delle istituzioni economiche capitalistiche in Europa e in America dipese *direttamente* dallo sfruttamento di risorse naturali (metalli, suoli, erbe, legname, pellicce ecc.) e, similmente, lo sconvolgimento apportato agli ecosistemi incise sul corso della storia perché causò insurrezioni sociali, guerre, leggi e innovazioni tecnologiche che ebbero un peso significativo sulla salute, sulla nutrizione e sul benessere degli esseri umani.

2.2.2 Dall'organicismo al meccanicismo: la Rivoluzione scientifica e la morte della natura

Se nella transizione dall'organicismo al meccanicismo l'idea di interazione umana con la natura cambia, lo fa anche quella di società. Il vivere comune fondato su modelli di società organica (gerarchica, comunitaria o rivoluzionaria che fosse) si trasforma, la filosofia olistica viene abbandonata, e gli interessi delle classi sociali deputate al controllo dello sviluppo capitalistico si sostituiscono al perseguimento del bene universale. Ma questo tipo di organizzazione sociale è destinata a fallire, poiché le interazioni e l'unità organica fra le parti di un sistema, così come la conservazione della diversità ecologica e il divieto di un consumo eccessivo delle risorse, sono condizioni cruciali per la conservazione di ecosistemi vitali in natura. Ciò è possibile in comunità ecologicamente equilibrate, dove le persone che ne fanno parte osservano i limiti delle risorse dell'ecosistema e vivono seguendo effettivamente un'etica ecologica⁹⁶, in comunità nelle quali la scienza è al servizio dell'essere umano, degli animali non-umani e dell'ambiente che abitano e il suo fine è il vivere armonico e non il dominio dei pochi sui molti e dell'Uomo sulla Terra. Le tecnologie, allo stesso modo, devono adeguarsi ai cicli naturali anziché essere strumenti per lo sfruttamento delle risorse terrestri.

Nel Seicento invece scienza e tecnologie diventano le armi dell'Uomo contro una natura che, per il suo essere selvaggia e incontrollabile, minaccia la vittoria del caos, porta disordine, *deve* essere

⁹⁶ L'etica ecologica afferma che è moralmente giusto riciclare le risorse per il bene delle future generazioni e, più in generale, vivere nella cornice della legge ecologica, dato che gli esseri umani sono *parte integrante* del tessuto ambientale e da esso dipendono per la loro sopravvivenza. È l'ambiente stesso a prescrivere all'essere umano i suoi limiti, pena l'estinzione. Si tratta di un'etica che non solo "guida" a un certo *rapporto* con l'ambiente, ma è da esso determinata (Merchant, 1980/2022).

allora controllata. Quale miglior modo per farlo, dunque, se non quello di paragonarla non più a un “organismo divino”, bensì a un “meccanismo di orologeria” (per usare le parole di Johannes Kepler) e trattarla esattamente come tale. Era una questione di civiltà: «La violenza della natura contrasta con gli agi della vita resi possibili dall’abilità e ingegnosità umane. Se si fossero potute imbrigliare le forze del disordine, si sarebbe potuta creare e manipolare la tempesta stessa [...]. Non si doveva consentire né alla natura fisica né alla natura umana di restare indomita come la natura bestiale del cannibale Calibano. La vera civiltà poteva essere conseguita solo attraverso il pieno esercizio del potere e del controllo sia nel regno fisico sia in quello mentale» (Merchant, 1980/2022, p. 261). Gli esseri umani, soli e isolati, devono lottare contro le forze della natura per progredire e sopravvivere, ma anche l’uno contro l’altro, proprio perché nemmeno la natura umana sfugge facilmente alla bestialità che le è intrinseca. Queste “passioni animali”⁹⁷ accomunavano soprattutto le donne e tutte quelle popolazioni ritenute all’epoca “primitive” (streghe e selvaggi), più vicine che mai alla natura e che, proprio come la natura, dovevano essere soggiogate e tenute al posto che *naturalmente* spettava loro. Conservare l’ordine sociale, la gerarchia che vedeva l’uomo bianco e ricco al vertice della sua piramide, era di fatto il fine dell’animalizzazione di queste categorie (alle quali si aggiunge anche quella dei poveri), evitare che si emancipassero tanto da causare problemi, ovvero ribellarsi al padrone e pretendere sempre maggiori diritti fino all’uguaglianza.

La scienza, come strumento degli uomini di cultura occidentali, diventa quindi l’unico punto di vista obiettivo, tutto il resto, qualsiasi sapere altro (di cui si facevano custodi le donne, i nativi o gli strati più poveri della popolazione), comincia ed essere ritenuto mera superstizione⁹⁸; in realtà la scienza rimane proprio questo: un punto di vista, ugualmente soggetto a false credenze ed errori di giudizio, ugualmente al servizio di un’ideologia di dominio che ne fa uso per mantenere lo status quo⁹⁹. Attestare scientificamente la passività del corpo femminile, ad esempio, equivaleva a relegare

⁹⁷ Che le passioni vengano definite “animali” per indicare una loro maggiore irrazionalità e incontrollabilità, o che ciò che è bestiale sia di conseguenza anche brutale e, dunque, negativo, è indice dello specismo dell’epoca, dell’idea, diffusa ancora oggi, che gli esseri umani siano meno animali degli altri animali, o che lo siano in modo “speciale”, che siano in ogni caso migliori. Alla base di questa credenza c’è il dualismo natura-cultura, dove la seconda è ritenuta superiore alla prima. La Rivoluzione scientifica ha contribuito a elevare la cultura europea squalificando tutte le altre e ripudiando la natura, degradando lei e i suoi abitanti a mere risorse da indagare e sfruttare con metodo.

⁹⁸ La scienza così intesa è portatrice di un pensiero che «[...] esclude [...] in linea di principio qualsiasi deviazione o divergenza da esso, esclude qualsiasi possibilità di approcciarsi alla realtà e alla verità in modo diverso, bollando questa diversità semplicemente come “non ragione” o come “non senso”, relegando così questo “diverso” a una sorta di balbettio irrazionale o illogico, privo di significato» (Segatto, 2023, p 105).

⁹⁹ La scienza è teoria del reale e, in quanto tale, è *una* visione su di esso, una delle tante storicamente possibili (Segatto, 2023).

le donne – di tutte le classi sociali – a ruoli sempre più subordinati nei processi sia produttivi che riproduttivi e a emarginarle negli ambienti domestici, lontane dai luoghi pubblici. Un altro esempio ce lo forniscono gli studi dei medici dell'epoca sulla generazione: influenzati da precisi pregiudizi sul sesso femminile e su quello maschile, si illusero di aver dimostrato scientificamente la teoria aristotelica secondo cui la femmina formava la materia a cui il seme maschile dava forma. L'uomo era il genitore, la donna l'incubatrice; l'uomo era attivo, la donna passiva; l'uomo era superiore perché più perfetto, la donna inferiore perché meno perfetta. Matteo Segatto (2023) scrive che lo squilibrio nella relazione fra l'essere umano e la natura può essere fatto coincidere – sulla scena filosofica – con l'avvento del soggetto moderno; il *logos* razionalizzante, sostiene Segatto, ha trasformato l'Uomo in un moderno Prometeo, pronto a rubare il fuoco agli dèi per ergersi a padrone del mondo, «Un soggetto che perde il suo “vecchio” mondo riducendolo ad oggetto per rappresentarlo e dominarlo» (p. 102). Il *logos* razionalizzante permette di pensare la natura in maniera conforme al suo sfruttamento: si tratta di una questione ontologica, la natura perde il proprio *essere* e diventa una cosa che è *per noi*. Citando Heidegger, l'autore precisa che la fondazione di questo spazio, questo quadro di riferimento condiviso, la decisione di intendere in quel modo l'essenza dell'ente, ha reso possibile l'investigazione scientifica del mondo naturale.

Pur riconoscendo le dovute responsabilità a René Descartes¹⁰⁰, Merchant (1980/2022) attribuisce fra tutti soprattutto a Francis Bacon il “merito”¹⁰¹ di aver plasmato la nuova etica che ha legittimato lo sfruttamento della natura a partire dal dominio del *logos*, del soggetto umano. Ampiamente elogiato nel suo tempo e negli anni a venire, il programma di avanzamento della scienza e del sapere umano di Bacon andava però principalmente a beneficio dell'imprenditore borghese maschio, la natura, le donne e gli ordini inferiori della società non ne trarranno lo stesso beneficio. Bacon (che aveva frequentato le aule di tribunale durante i processi per stregoneria) riteneva infatti

¹⁰⁰ Soprattutto dal punto di vista filosofico, da Descartes in poi la verità cessa di essere *a-létheia*, un dinamico mostrarsi di qualcosa che prima non si mostrava, e diventa invece qualcosa di statico e binario che dipende totalmente dall'Uomo. Il pensiero rappresentativo intende l'essere degli oggetti a cui si rivolge come qualcosa di stabile, immutabile e sempre presente, un fatto di cui il soggetto può disporre, ignorandone il carattere eventuale e mai definitivo, la molteplicità, la mutevolezza, l'accadere. La verità dell'ente diventa calcolabile con il *logos*, manipolabile con l'esperimento, completamente e compiutamente attingibile, non più qualcosa in cui siamo immersi e in cui dobbiamo trovare la nostra collocazione all'interno del suo accadere, del suo mostrarsi. Il rapporto che l'Uomo ha con le cose e la loro verità risulta capovolto: l'essere umano non è più sorretto da un mondo di cui fa esso stesso parte, ma è il mondo a trovare nell'Uomo la sua ragione d'essere (Segatto, 2023). Ecco spiegato come la verità da “manifestazione di ciò che si nasconde” venne trasformata in “adeguatezza dello sguardo rivolto al reale”.

¹⁰¹ Per approfondire i contributi di Francis Bacon alla scienza si consiglia *Francesco Bacone. Dalla magia alla scienza* (1954) di Paolo Rossi.

che la natura, proprio come una donna accusata di stregoneria, dovesse essere legittimamente torturata per mezzo di invenzioni meccaniche al fine di scoprire i suoi segreti – l'*inquisizione* della natura. Riportando le parole di Bacon, Merchant (1980/2022) scrive: «Il nuovo uomo di scienza non deve pensare che l'“inquisizione della natura sia in qualche parte interdetta o proibita”. La natura dev'essere “obbligata a servire” e resa “schiava”, costretta e torturata dalle arti meccaniche. Gli “indagatori e informatori della natura” devono scoprirne i complotti e i segreti» (p. 325) o ancora, sulla materia, chiamando in causa il demiurgo platonico, si dice che questa doveva essere da esso plasmata a forza, perché recalcitrante ma disponibile come una comune prostituta. Il fatto che queste violenze¹⁰² fossero per il bene del genere umano è una giustificazione che non tiene minimamente conto del suo essere parte integrante dello stesso ecosistema che si desidera schiavizzare e deturpare. La condizione umana, lo sappiamo bene, *non può* essere migliorata a spese dell'ambiente che abita e degli altri animali con cui convive.

Nel saggio in cui descrive la sua utopia, *Nuova Atlantide* (1627), Bacon delinea una società che a livello strutturale non è poi così dissimile da quella gerarchica e patriarcale dell'inizio dell'epoca moderna. Il progresso e l'avanzamento dell'umanità che si perseguono a Bensalem con l'aiuto di sofisticati studi scientifici dimostra nuovamente che colui che li immagina ha come target non certo l'umanità intera, bensì gli interessi dei capitalisti fabbricanti di tessuti, dei mercanti, dei proprietari di miniere e dello Stato. I Padri (la scelta del termine non è casuale, non c'erano certo scienziate fra loro) della Casa di Salomone, l'istituto di ricerca scientifica responsabile del perseguimento del progresso, sostituiscono i maghi neoplatonici, i segreti che strappano alla natura restano di loro proprietà, come per i sommi sacerdoti di un culto oscuro la divulgazione di questi segreti resta a loro discrezione. Trattare scienziati e scienziate come sacerdoti e sacerdotesse e la scienza come religione è usanza comune anche ai giorni nostri, ne consegue che verità parziali perennemente in discussione si trasformano con grande facilità nella Verità assoluta e incontestabile, di cui (causa un ricercato linguaggio specialistico) solo pochi e poche sono custodi.

Il metodo meccanicistico seicentesco di investigazione scientifica – scomporre un problema in piccole parti da risolvere separatamente e isolate dal loro ambiente – di cui gli scienziati di Bacon fanno ampio uso, prestando troppa attenzione alla singola parte e poca al contesto nel quale è inserita e all'insieme di cui fa parte, è l'ultimo tassello che evidenzia Merchant. Le connessioni fra la meccanica, i mestieri, gli interessi commerciali della borghesia e il dominio della natura forniscono ora un quadro completo, rivelando il quando, il come e il perché della sua morte. Il bisogno sempre più forte di dare ordine al cosmo, alla società e all'io ha trovato nella filosofia

¹⁰² Immagini, metafore e allusioni sessuali non lasciano dubbio su quali pratiche il concetto di moderno metodo sperimentale abbia preso forma.

meccanicistica l'antidoto al disordine: «Nel mondo meccanicistico l'ordine fu ridefinito a significare il comportamento prevedibile di ciascuna parte all'interno di un sistema di leggi razionalmente determinato, mentre il potere derivava da un intervento attivo e immediato in un mondo secolarizzato. Ordine e potere costituivano assieme il controllo. Un controllo razionale sulla natura, sulla società e sull'io fu conseguito ridefinendo la realtà stessa attraverso la nuova metafora della macchina» (Merchant, 1980/2022, p. 363). L'eliminazione degli assunti animistici e organici sul cosmo e la loro sostituzione con quelli meccanicisti ha trasformato la natura da forma di vita a macchina morta e a nostra disposizione¹⁰³.

Il meccanicismo ha costretto la realtà intorno a queste due componenti: *ordine* e *potere*. «L'ordine fu conseguito mettendo l'accento sul moto di parti invisibili soggette a leggi matematiche e sul rifiuto di fonti animistiche imprevedibili di mutamento. Il potere fu conseguito attraverso un intervento attivo immediato in un mondo secolarizzato. Il metodo baconiano propugnava il potere sulla natura attraverso la manipolazione manuale, la tecnologia e l'esperimento. Ma il meccanicismo come concezione del mondo fu anche una struttura di potere concettuale» (Merchant, 1980/2022, p. 400). Le macchine non autonome, come i mulini a vento, moltiplicavano la potenza; quelle autonome, come l'orologio, esaltavano l'ordine; entrambe andavano a consolidare il nuovo sistema di valori¹⁰⁴. La struttura della macchine, infatti, è in perfetto accordo con la definizione della realtà data dalla filosofia e dalla scienza del Seicento: le macchine sono composte da parti, forniscono un'informazione discontinua sul mondo, si fondano sull'ordine e sulla regolarità, operano in un campo limitato del contesto totale, danno potere sulla natura; la struttura meccanica della realtà è composta da parti atomiche, consta di unità di informazione discreta estratte dal mondo, si suppone operi secondo leggi e regole, si fonda su un'astrazione dal mondo complesso e mutevole delle apparenze, è definita in modo da darci la massima capacità di manipolazione e di controllo sulla natura (Merchant, 1980/2022). All'Uomo, operatore e amministratore, non resta che beneficiarne.

¹⁰³ René Descartes analizzava esplicitamente anche il corpo umano come fosse una macchina: proprio come un orologio, scriveva Descartes, il corpo umano è composto di ingranaggi, meccanismi materiali che gli consentono tutte le funzioni vitali (*L'Homme*, 1662/2018). Thomas Hobbes faceva lo stesso con il corpo politico. Il modello meccanico di società che Hobbes proponeva era la soluzione al disordine sociale, lo stato di natura era uno stato di caos, quindi, proprio come la natura, gli esseri umani andavano disciplinati, dovevano funzionare come una macchina su cui il sovrano operava dall'esterno come un tecnico (*Leviatano*, 1651/2011).

¹⁰⁴ Non che le macchine non ci fossero prima, gli elementi fondamentali della tecnologia della macchina erano già noti, ma acquistarono sempre maggior complessità, efficienza e diffusione fra la fine del Medioevo e l'inizio del Rinascimento.

2.2.3 *Una scienza ecologica, una tecnica ecologica*

Ridurre la complessità nell'universo a un ordine strutturato era un desiderio che avevano molti intellettuali dell'epoca, fra i quali anche Descartes¹⁰⁵ ovviamente, ma si trattava di un desiderio destinato a rimanere tale. Mutamento, incertezza e imprevedibilità impediscono l'analisi nei termini di elementi semplici. D'altra parte, il tentativo di stemperare gli effetti nocivi del meccanicismo (inquinamento, mancanza di risorse, panorama naturale deturpato ecc.) con un ritorno alla prospettiva organica può essere altrettanto deleterio e portare a una semplice "gestione" maggiormente ottimizzata della Terra e dei suoi abitanti, secondo un'etica di stampo utilitarista, al fine di poter continuare a sfruttarli nel futuro. La convinzione allora sarebbe diventata questa: «Crescita e attività economica non dovevano essere arrestate dall'esaurimento delle risorse, né la natura doveva essere sfruttata in vista di guadagni a breve termine, ma se si fosse riusciti a usarla con saggezza e a comprenderla razionalmente, la sua abbondanza non si sarebbe esaurita» (Merchant, 1980/2022, p. 453). Merchant sostiene fermamente che l'ecologia amministrativa dei nostri giorni sottopone la natura a un'analisi razionale in vista di una pianificazione dello sfruttamento a lungo termine che nulla ha da invidiare ai suoi antecedenti seicenteschi. È urgente trovare delle alternative. Alcune di queste alternative sono state proposte dalle studiose che in quegli anni, anche se con grande fatica, cominciavano a beneficiare dell'imminente cambiamento culturale che avrebbe permesso loro di guadagnare sempre maggior libertà¹⁰⁶. Fra queste c'era Anne Finch¹⁰⁷, viscontessa di Conway, allieva di Henry More ed esponente del vitalismo. Finch affermava che tutte le cose sono vive e che la materia non è affatto morta¹⁰⁸, insieme a molte altre intellettuali si schierava dunque contro qualsiasi tipo di sfruttamento e si riteneva una convinta anticartesiana e – si può intuire – antimeccanicista. Il fatto che l'interconnessione, l'interdipendenza

¹⁰⁵ Dell'autore si consiglia la lettura del *Discorso sul metodo* (1637).

¹⁰⁶ Per approfondire si consiglia la lettura di *Dalla parte di Gaia. Teorie e pratiche di ecofemminismo* (2022) di Silvana Galassi. Qui Galassi propone una rassegna di ecologhe ed ecologiste il cui contributo ha ispirato a una diversa gestione e salvaguardia della Terra e delle sue risorse.

¹⁰⁷ Dell'autrice si consiglia la lettura di *The Principles of the Most Ancient and Modern Philosophy* (1690).

¹⁰⁸ Fra spirito e materia e fra anima e corpo esiste un intimo legame, un'unità organica, scriveva Finch, nessun dualismo. Si presume che il suo pensiero sia arrivato anche a Gottfried Wilhelm von Leibniz, tramite un amico comune, e abbia influenzato il filosofo tedesco; sicuramente il concetto di monade, seppure con le dovute differenze, appare negli scritti di entrambi. In *Monadologia* (1720) Leibniz espone infatti una metafisica vitalistica: il mondo della sostanza è vivo e fatto di fenomeni ben fondati (nonostante questo non manca di analizzare anche lui la natura in modo meccanico, quando si tratta del mondo fenomenico).

e la reciprocità di tutte le creature fossero alla base della sopravvivenza comune ricominciava ad essere un'evidenza degna di nota.

Opporsi alla morte della natura, a un cosmo disegnato come morto (all'interno del quale però si muovono delle forme di vita, si potrebbe di fatto partire proprio da qui), impone di tornare a una visione del pianeta Terra come corpo vivente o, invece, ci spinge ad abbandonare l'idea che il corpo vivente e il corpo meccanico siano entità separate e inconciliabili? Organicismo e meccanicismo formano un altro dualismo che è bene sciogliere. La realtà del mondo è apertura, complessità, creatività, dinamicità, vita, aspetti che potremmo sintetizzare con il termine *olismo*: se si considera il mondo come un tutto non si può ignorare che il tutto e le sue singole parti si influenzano. Una *scienza realmente ecologica* ha abbandonato l'idea che sia possibile isolare le parti, trasformarle in sistemi semplificati e studiarle in laboratorio senza provocare una distorsione della realtà e ottenendo risultati validi. Ogni parte dell'ecosistema ha uguale importanza nel determinare la sua stabilità, non esistono gerarchie che reggano. Manlio Iofrida (2023) scrive che una *visione ecologica* è una scelta di valore, una scelta politica, è la scelta di un progetto di vita e di un modo di vita che, in quanto tale, è il prodotto di un dialogo a cui dobbiamo aver partecipato tutti e tutte, in quanto parti integranti del tutto più grande, la Terra. Richiamando Merleau-Ponty, Iofrida afferma:

Si tratta di pensare che il mondo non è qualcosa che sta davanti a me, come un oggetto da me separato, ma che esso è l'altra faccia della mia soggettività; io sono il *recto* della realtà, che è, non qualcosa da me distinto e separato, ma il mio *verso*: io e il mondo stiamo nella stessa relazione in cui stanno le due facce di un foglio. Questa reciprocità caratterizza tutta la mia esperienza, per cui le cose che mi circondano non sono oggetti ma mi appartengono come se fossero la mia carne; reciprocamente, io appartengo al mondo, sono risucchiato e quasi fagocitato da esso: tutto il mondo è una sostanza a cui inerisco e di cui io “ne sono” e, quindi, è un “soggetto” tanto quanto lo sono io (p. 21).

La ricerca di una razionalità o di una scienza diversa rispetto a quella meccanica e deterministica della “prima modernizzazione” ci ha portato a una svolta, una svolta avvenuta fra Ottocento e Novecento e pilotata dagli studi sulle geometrie non euclidee e dall'avvento della fisica relativistica e quantistica. «La ragione moderna [della “seconda modernizzazione”] riabilita il mondo della percezione e della vita, non pretende di esaurirlo nei propri schemi astratti, si conosce come parziale e come sempre aperta verso tale mondo, che considera la propria base» (Iofrida, 2023, p. 23).

Si tratta di una scienza che pratica l'autocritica perché riconosce la propria parzialità e che rispetta il limite, il marginale, ciò che si tende a considerare meno importante, proprio alla luce del suo essere radicata. In definitiva, ciò a cui si aspira è che le cosiddette *Hard Sciences* non temano più di intrecciare il loro sapere alle *Humanities*. È grazie a queste ultime che un pensiero rigido,

concentrato solo su alcuni aspetti dell'esistente, si apre finalmente ad accogliere le differenze e rinuncia ai pericolosi, seppur invitanti, riduzionismi. L'esempio che fornisce l'ecofemminismo è emblematico. Quando l'ecologia si limita all'analisi scientifica delle relazioni tra organismi o gruppi di organismi e il loro ambiente naturale nota sì che i viventi e la Terra entrando in relazione si influenzano reciprocamente, ma uno studio più approfondito, attento alle differenze tra viventi, coglie sfumature¹⁰⁹ che vanno al di là della "semplice" visione naturalistica (De Fazio, 2023). Anche l'etnoecologia ci suggerisce di ampliare i nostri orizzonti e resistere al processo di naturalizzazione antropo-etnocentrico quando fa notare che le diverse società umane non hanno il medesimo impatto ecosistemico: «Immaginiamo gli stili di vita di un parigino e di un membro *Makuna*, popolazione amerindiana [*sic*] [...], difficilmente si potrebbero dichiarare le abitudini di vita di questi due soggetti *ecologicamente indiscernibili*» (De Fazio, 2023, p. 42). Ma fino a che punto è possibile *vedere* la Terra a partire dal nostro *essere* in essa¹¹⁰? Non siamo osservatori disincarnati in grado di abbracciare il mondo in un unico sguardo, siamo *carne*, la carne della Terra, e non possiamo abbandonare la nostra dimensione corporale tanto quanto il luogo a cui siamo ancorati (Amoroso, 2023). A partire da questa consapevolezza ci rendiamo conto – ancora una volta – che la Terra, e dunque la questione ecologica, rimane qualcosa di cui abbiamo, il più delle volte, una visione parziale, limitata, di cui conosciamo solo alcuni punti di vista.

La crisi della razionalità occidentale ci riporta al dilemma a cui la "fittizia" contrapposizione fra organicismo e meccanicismo ci aveva lasciate. In entrambi i casi, infatti, scrivono Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1944/2010), si tratta di gestire la strapotenza della natura, identificando o il non vivente con il vivente o il vivente con il non vivente; così facendo l'essere umano si illude di aver reso noto l'ignoto ed essersi liberato della paura. Il rifiuto delle "grandi narrazioni" e l'andare a cercare risposte altrove è una caratteristica che avvicina la cultura ecologica al pensiero postmoderno (Iovino, 2006): dopo aver reso visibile l'intreccio di sistemi di potere oppressivi (patriarcato, etero-cis-normatività, capitalismo, classismo, colonialismo, razzismo ecc.) e la loro capacità di divorare e rigenerare sé stessi ciclicamente¹¹¹, l'impegno è tutto concentrato nel dare corpo a mondi che siano finalmente diversi, mondi all'interno dei quali con-divenire insieme o non

¹⁰⁹ La correlazione fra lo sfruttamento della natura e la subordinazione delle donne, nel caso dell'ecofemminismo.

¹¹⁰ Il riferimento è a *Rovesciamento della dottrina copernicana nell'interpretazione della corrente visione del mondo* (1934) di Edmund Husserl.

¹¹¹ Scrive Diotto (2023) paragonando questa loro capacità all'antico serpente che si morde la coda, l'Ouroboros: «Così è per le strutture più radicate della nostra cultura, i concetti, gli immaginari che sembrano tramontare per risorgere inosservati con nuove vesti, restando uguali a sé stessi nel profondo» (p. 72). O, citando Giuseppe Tomasi di Lampedusa in *Il Gattopardo* (1958/2018): se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi, questo è il principio della conservazione del potere.

farlo affatto¹¹² (Haraway, 2016/2019). L'ecofemminismo – sulla scia della *critical theory* prima e della *queer theory* poi – evidenzia un passaggio ulteriore, per evitare la costruzione di una verità univoca, fabbricata dentro i laboratori e all'ombra del potere, propone l'incorporazione delle esperienze dei soggetti diversi, tutti quei soggetti generalmente esclusi dalla produzione del sapere o inglobati passivamente come oggetto di indagine. «Minoranze e classi subalterne, i soggetti più colpiti dall'oppressione sociale e dalla mancanza di accesso alla produzione di conoscenza scientifica, diventano in questo approccio i soggetti di una *partnership*, che richiede una visione militante della scienza, che rifiuti il postulato classico della obiettività scientifica, basato appunto sulla separazione tra soggetto e oggetto» (Barca, 2008, p. 337); una *partnership* a capo di un vero e proprio progetto intellettuale di liberazione.

Popoli indigeni, comunità rurali, donne (soprattutto provenienti dal Sud globale), sono i soggetti che più pagano i costi ambientali che la triade capitalismo-colonialismo-patriarcato ha generato. La loro condizione smaschera la narrazione nata a seguito della presa di coscienza della crisi climatica, ovvero la convinzione che l'Uomo bianco, colui che esercita una supremazia planetaria ed è, proprio in forza del suo potere e dei suoi privilegi, il principale responsabile della crisi di cui ha solo recentemente ammesso l'esistenza, possa ora proporsi, insieme alle sue tecnologie, come soluzione al problema. Il paradigma della *Modernizzazione Ecologica* è sostenuto proprio dalla narrazione della Crescita Economica Moderna secondo cui il soggetto dominante che opprime e silenzia tutte le altre voci ha il potere di salvarci (e l'interesse di farlo) grazie all'adozione di un'idea di sviluppo che sia sostenibile – non certo a un cambiamento sistemico che coinvolga le strutture sociali e l'economia politica globale. Stefania Barca (2017), dopo aver smontato pezzo dopo pezzo le false promesse della Modernizzazione Ecologica, suggerisce il passaggio al paradigma della *Giustizia Climatica*. È la stessa storia ambientale, alla quale le ricerche di Carolyn Merchant diedero un enorme contributo (Barca, 2008), a testimoniare la forza distruttiva delle civiltà occidentali e a esaltare invece le esperienze alternative delle popolazioni conquistate e

¹¹² È interessante notare che, precedentemente al secolo dei Lumi, le narrazioni sulla fine del mondo erano decisamente prolifiche, ma il successivo imporsi di un discorso razionalista, incentrato sul progresso infinito e su una fittizia pace perpetua, le ha poi rimpiazzate. «Agli albori della cosiddetta società industriale troviamo una forte ideologia progressista, un'umanità votata al suo miglioramento, lanciata verso il suo compimento anziché verso la sua fine» (Palmieri, 2023, p. 77), il fatto che fra la fine e l'inizio di questo secolo la tendenza si sia finalmente invertita – anche grazie all'evidenza della crisi ambientale – è di per sé sintomo di una certa presa di coscienza da parte degli esseri umani. Non possiamo più permetterci di non prendere sul serio il discorso sulla fine. L'apocalisse è già qui, i suoi effetti peggiorano di anno in anno e il suo carattere di irreversibilità ci mette di fronte alla certezza di un'assenza di futuro vertiginosamente vicina.

colonizzate, sterminate o messe a tacere, che, grazie alle loro sempre più frequenti azioni di resistenza ed opposizione, mostrano come «*disfare l'Antropocene*¹¹³» (Barca, 2017, p. 65).

Alla luce delle precedenti affermazioni viene spontaneo chiedersi la tecnologia che posto occupi effettivamente in tutto questo? La domanda chiama in causa l'antica questione della tecnica e propone di integrarla al problema ecologico, potrebbe dunque essere riformulata così: è possibile – e, se lo è, in cosa consiste – una *tecnica realmente ecologica*, una tecnica *altra* rispetto a quella usata fin ora dall'Uomo bianco? Igor Pelgreffi (2023) scrive che con tecnica ecologica si intende «[...] un modello di tecnica in cui al centro vi sia non una relazione di controllo (della ragione – comunque intesa – sulla natura), bensì una relazione di non-dominio o, forse, di co-dominio, cioè [...] una relazione capace di complessificarsi *nel suo farsi*, anziché dettare schemi e forme esterne al processo: meno alienante, più viva e “corporea”» (p. 90). Dopotutto, continua l'autore, «Il rapporto dell'uomo con lo strumento è da sempre mediato dal corpo-che-lavora e, con Merleau-Ponty, anche dal corpo-che-percepisce, entro un rapporto tecnica-natura in cui risulta centrale appunto la relazione, non la separazione» (p. 90). Lo strumento attraversa sempre la nostra corporeità e, perché la relazione che si instauri sia “ecologica”, dobbiamo lasciarci riconfigurare dall'oggetto (cedergli quindi il posto di soggetto) tanto quanto impossessarcene provvisoriamente.

Come sempre ciò che importa in questi casi è un particolare *sguardo* sulla tecnica, sul corpo e sul loro rapporto. L'incorporazione della tecnica non è un processo privo di rischi, ma, nonostante la risaputa strapotenza della tecnica, il corpo *resiste*, un residuo extra-tecnico permane, il che ci permette di considerare il corpo perno logico di qualsiasi ecologia critica: il corpo, direbbe Butler, è disposto a *ripetere*, si adegua, si svilisce, si adatta, ma al contempo non si adatta mai del tutto (Pelgreffi, 2023). Guardare al corpo come luogo privilegiato sia del consenso che del dissenso ci restituisce la speranza: nella relazione tra corporeità e tecnica quest'ultima non è destinata a trionfare per forza, perché non è l'unica forza in gioco. «Il corpo rappresenta questa mediazione,

¹¹³ Con il termine Antropocene si definisce «[...] una nuova epoca geologica, chiaramente distinguibile dall'Olocene, originata dall'impatto delle attività umane sull'atmosfera, misurabili stratigraficamente al livello della litosfera, cioè la superficie terrestre. In breve, l'Antropocene è l'epoca in cui le emissioni di CO₂ generate dalle attività umane hanno cambiato il clima e di conseguenza le condizioni per la vita sulla terra» (Barca, 2017, p. 56). Oggi la CO₂ non è più l'unico indicatore rilevante, ma la sostanza, il fatto che l'essere umano abbia – con le *sue* azioni – modificato le condizioni per la vita sulla Terra, non cambia. Per approfondire si consiglia il testo *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era* (2005) di Paul J. Crutzen. Nonostante l'utilità del concetto, le critiche alle sue connotazioni di genere, di classe e coloniali non mancano. Il racconto dell'Antropocene, infatti, presenta un'umanità tutta uguale, inconsapevole del peso dei propri atti, in balia di sé e della sua stessa evoluzione, che influisce sulla Terra in maniera uniforme e che, in forza della giusta fiducia che ripone nel progresso, potrà “aggiustare” i danni fatti tramite gli stessi strumenti che li hanno prodotti (Palmieri, 2023).

questo *milieu* tra ecologia e tecnica, tra natura e ripetizione automatica, così come tra l'effetto del subire e quello del divergere, del ripetere diversamente: del dis-sentire» (Pelgreffi, 2023, p. 99). Ancora una volta emerge la necessità di interrogarci su come educare a questo sguardo su ciò che ci circonda e dentro cui siamo immersi, al fine di creare una relazione *altra* non solo fra noi e le tecnologie, ma con tutto l'esistente.

2.3 Ecopedagogia

L'ecopedagogia è la seconda ecologia qui esposta. Con questo termine si fa riferimento all'approccio pedagogico che, a partire dalle riflessioni ecofemministe, si propone di inseguire a praticare quello sguardo altro che ci radica ai contesti che abitiamo e ci esorta a prenderci cura dei viventi. Ciò è possibile soltanto sollecitando il desiderio di partecipare alla salvaguardia della Terra e dei viventi che studentesse e studenti già provano, predisponendo contesti educativi che, grazie al loro essere a stretto contatto con la natura e con gli animali non-umani, li formino all'assunzione di responsabilità, li rendano capaci di scelte consapevoli e li aiutino a comprendere l'importanza di essere una parte in equilibrio con il tutto.

2.3.1 *Contaminazioni contro la frammentazione disciplinare*

La pedagogia, ricordiamo, necessita di farsi contaminare dalle altre discipline, non rifiuta i loro contributi, bensì li accoglie e li trasforma in pratica pedagogica. Si è già detto di come raccolga gli studi sui corpi delle identità marginalizzate, proponendosi di allargare la propria visione, mettersi in discussione ed elaborare proposte educative che favoriscano un pensiero e dei comportamenti non oppressivi ma comprensivi delle diversità. La differenza, infatti, è ciò che contribuisce a rendere unico ciascuno di noi, portatore di un punto di vista particolare che contribuirà ad arricchire il nostro comune stare al mondo. Il corpo che abitiamo, la Terra, e il rapporto travagliato che negli ultimi secoli ci unisce non sfugge allo studio della scienza pedagogica e la riflessione ecofemminista è un buon punto di partenza per le sue analisi¹¹⁴. Pamela De Lucia (2017) allarga la

¹¹⁴ Bruna Bianchi (2021) afferma che «[...] i principi etici dell'ecofemminismo sono stati definiti in sé stessi un progetto pedagogico [...] fondato su un'etica della cura che sa costantemente espandersi» (p. 56) e, aggiunge, una pedagogia ambientale inclusiva condivide attese simili a quelle del movimento ecofemminista, alcune fra queste sono il

comune definizione di ecofemminismo aggiungendo che questo movimento è soprattutto e nella sua natura più intima disobbedienza alle relazioni di dominio e resistenza rivoluzionaria; è una promessa di inclusione senza gerarchie e senza dualismi, perché si propone la sovversione del paradigma dominante declinato in opposti. In definitiva, un patto sociale nuovo fra umani (uomini, donne e persone *queer*), non-umani, natura e cultura. E lo è nel senso più concreto. De Lucia, infatti, riprendendo il lavoro di Yayo Herrero¹¹⁵ (2012), ci ricorda che la critica al modello capitalista dell'illimitata crescita economica e alle gerarchie istituite dal sistema etero-cis-patriarcale, classista, razzista e specista si trasformerà in costruzione di un mondo nel quale è centrale il benessere delle persone (il *vivir bien*), la giustizia, l'equità sociale, la condivisione del lavoro, la redistribuzione delle ricchezze e il rispetto per l'ambiente solo se la teoria si tradurrà in pratica, in azione.

Perché avvenga una reale trasformazione ecologica, sociale ed economica, che favorisca l'abbandono della condotta predatoria e il passaggio a una condotta equa e sostenibile, attenta alle necessità delle persone, dei viventi non-umani e della natura, si deve accettare la decrescita che gli stessi limiti del pianeta ci impongono. Una decrescita che, scrive De Lucia (2017), deve avvenire seguendo criteri di giustizia: la proposta di un patto sociale alla cui base ci sia l'impegno a "vivere con meno" deve riguardare tutti e tutte¹¹⁶, dev'essere la nuova etica umana, deve definire il nuovo modo di stare in relazione fra noi, con gli altri viventi e con la terra che abitiamo. Herrero è stata componente e presidente dell'organizzazione *Ecologistas en Acción*, una confederazione di oltre trecento gruppi di associazioni ambientaliste spagnole accomunate dalla volontà di costruire giorno dopo giorno un mondo più giusto e sostenibile. Il loro approccio deve molto all'*ecologismo sociale*, parte quindi dalla «[...] presa di coscienza che i problemi ambientali sono conseguenza di un modello economico e sociale scandito a ritmo di illimitato ed insensato sfruttamento del pianeta» (De Lucia, 2017, p. 187). *Ecologistas en Acción* propone e promuove leggi in linea con la

contrasto a una concezione dell'umanità separata e opposta alla natura e l'eliminazione dei dualismi oppositivi correlati a questa visione – mente-corpo, ragione-emozione, maschile-femminile ecc.

¹¹⁵ Come per Merchant, si ritiene importante sottolineare che anche l'ecofemminismo di Herrero è lontano dalle posizioni essenzialiste e contrario a qualsiasi riduzionismo biologico. Herrero si dichiara infatti costruttivista, ritiene che il ruolo delle donne nella difesa della natura sia sì importante, ma solo dal momento che il lavoro di cura loro assegnato le rende corpo da sfruttare e "terreno di battaglia" per la rivolta ai sistemi di oppressione tanto quanto la Terra.

¹¹⁶ Herrero definisce ecofascista la situazione che si creerebbe altrimenti, se la soluzione alla crisi economica e climatica nella quale ci troviamo dovesse favorire invece l'arricchirsi delle pochissime persone al potere e l'ulteriore impoverimento della restante maggioranza della popolazione (soprattutto di quelle fasce che soffrono già gli effetti della crisi più delle altre).

sostenibilità ambientale, sostiene campagne di mobilitazione per sensibilizzare le persone che occupano i luoghi politici e lavora per rendere realtà quell'etica nuova che ci si è proposti e proposte. Insomma, scende effettivamente in campo perché sa che società ed ecosistemi naturali sono inseparabili e interconnessi e le relazioni che intratteniamo con la natura e suoi abitanti non possono essere di dominio, pena un'inevitabile assenza di futuro per la nostra e molte altre specie.

Riguardo il tipo di relazioni da costruire De Luca (2017) è molto chiara, devono essere «[...] sostenibili, solidali, eque, di cura» (p. 191) e accogliere tutti gli esclusi dal sistema dominante, nessuno e nessuna deve rimanere senza le risorse che la Terra offre, nessuno e nessuna deve abusarne e, perché ciò avvenga, dobbiamo tornare alla proposta di Herrero (2012) e imparare a *vivir bien con menos*. Per imparare a vivere in questo modo è necessaria una trasformazione *radicale* della nostra civiltà, dovremo rivedere i nostri valori, i nostri attuali modi di vivere, le forme di produzione, il *design* delle città e l'organizzazione del territorio. Herrero non demonizza i campi della scienza, della ricerca, della tecnologia, della cultura, dell'economia e della politica, anzi, suggerisce di adattarli a loro volta, usando tutta la creatività e l'immaginazione di cui disponiamo, perché ci accompagnino al raggiungimento del nostro obiettivo: la trasformazione. L'esempio della Spagna, la cui popolazione ha più volte occupato le piazze in quegli anni in protesta a riforme e manovre politiche ingiuste¹¹⁷, ci sprona a una democrazia più partecipativa, ci invoglia a stare in piedi saldi e salde contro tentativi di dominio, repressione e sfruttamento da parte delle persone che abbiamo eletto nostre rappresentanti e delle cui decisioni siamo per questo in parte responsabili.

I contributi del movimento ecofemminista sono essenziali alla pedagogia non solo per i loro risvolti pratici, ma anche perché si tratta di un movimento che deve la sua formazione proprio alla *contaminazione* fra le istanze femministe e quelle ambientaliste. Citando nuovamente Herrero, De Lucia (2017) spiega bene gli enormi vantaggi della contaminazione disciplinare: essa crea una dialettica all'interno della quale i movimenti possono condividere e potenziare le proprie ricchezze concettuali, politiche e sociali, guadagnando entrambi in profondità, complessità e chiarezza. Alessandro Palmieri (2023) fa una riflessione piuttosto simile quando introduce con queste righe la questione del "cosa fare":

Siamo consapevoli che sta avvenendo qualcosa di grande ma non sappiamo esattamente cosa. Sappiamo di essere condannati a dover agire, anche con una certa urgenza, ma non sappiamo esattamente cosa fare. [...] La cronaca si presenta oggi come un ammasso di fatti ripetuti in maniera frenetica [...]. Tutto viene descritto con la freddezza dei dati, delle quantità e degli algoritmi. [...] Il ritmo incessante dei fatti preclude la possibilità delle analisi che sarebbero necessarie: che tale

¹¹⁷ De Lucia (2017) ricorda fra tutte la manifestazione del 15 maggio del 2011 a Madrid.

strategia sia voluta o meno importa poco, ciò che conta è il risultato, ovvero la nostra *paralisi*, un miscuglio incoerente di rassegnazione e indignazione (p. 81).

Nel nostro caso la necessità di mettere in connessione gli eventi è innanzitutto la necessità di mettere in connessione – per tornare al discorso pedagogico – le materie. Il fine è quello di guardare al futuro riuscendo finalmente a *progettarlo*, superando la paralisi che ci ha colpiti, quello scarto fra la capacità scientifica di immaginare la fine del mondo, che è ora più concreta che mai, e l'incapacità politica di immaginare la fine del capitalismo e di tutti gli altri sistemi di oppressione¹¹⁸. Secondo Herrero (2012) il motivo di questa incapacità è a monte: la cultura occidentale moderna ha volutamente ignorato il fatto che la vita delle persone dipende sia dalla natura (dai suoi abitanti non-umani e dalle sue risorse) sia dal lavoro di cura degli altri esseri umani¹¹⁹. Il nostro corpo, infatti, proprio come il corpo-Terra, è finito, è vulnerabile, invecchia, si ammala, muore; tenendo in considerazione questi limiti è più facile cominciare a immaginare scenari dove i modelli di produzione, distribuzione e consumo siano radicalmente altri e dove proprietà privata e crescita economica non siano più sacralizzati. Quando le necessità dei viventi umani e non e della natura torneranno ad essere prioritari, allora la crescita illimitata ci apparirà per ciò che è realmente.

De Lucia (2017) prende come esempio l'agricoltura di monoculture. Le monoculture minano la biodiversità delle specie autoctone, per la loro coltivazione vengono utilizzati numerosi prodotti chimici tossici e la loro distribuzione non tiene conto del diritto di tutti di accedere a un'alimentazione equilibrata e sufficiente. Un'alternativa potrebbe essere «Tornare ad un'agricoltura familiare, contadina e comunitaria, restaurare pratiche agricole sostenibili e riconoscere valore al ruolo della donna nella cura dell'ambiente e nella produzione degli alimenti» (p. 200). L'autrice sottolinea che i modelli economici sostenibili sono suggeriti direttamente dalla natura: «L'economia della natura è ciclica, totalmente rinnovabile e autoriproduttiva, non lascia residui e la sua fonte di energia, il sole, è inesauribile. In questa economia ciclica i rifiuti di ogni processo si convertono nella materia prima di un altro processo, all'infinito: i cicli si chiudono l'uno nell'altro, secondo il principio dell'autosufficienza» (p. 200). Citando uno dei padri della decrescita, Serge Latouche, diciamo quindi che è fondamentale decolonizzare il nostro immaginario

¹¹⁸ Il riferimento è a *Esiste un mondo a venire? Saggio sulle paure della fine* (2014) di Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro.

¹¹⁹ Per questo motivo le risorse della natura e il lavoro di cura che – nella maggior parte dei casi – svolgono le donne devono essere svuotati della vera importanza che hanno, altrimenti donne e natura non sarebbero così facilmente sfruttabili al fine dell'accumulo di capitali necessario al benessere dei pochi.

economico, cambiare lo *sguardo* sulla realtà, e sia De Lucia (2017) sia Palmieri (2023) suggeriscono di apprendere come fare da “saperi altri”¹²⁰, quelli accumulati da culture con approcci già sostenibili, che hanno la cura delle persone al centro del loro interesse¹²¹. Palmieri chiama in causa i popoli nativi americani, ciò che più lo colpisce delle loro strategie di resistenza, ora che sono naufraghi nell’estraneo mondo dei loro invasori, è il fatto che queste siano estremamente contemporanee e che partano da uno sguardo completamente diverso sul mondo che abitano, a cui *appartengono*, non che *possiedono*. Ancora una volta si tratta di decostruire lo sguardo che quel particolare tipo di visione scientifica – quella che vede la Terra e i suoi abitanti come oggetti da com-prendere – ci ha lasciato in eredità.

Antonia De Vita (2022) ha un’intuizione simile. Il collasso ecologico e la crisi della civiltà non ci lasciano altra scelta, la transizione ecologica ed eco-sociale è l’unica strada sicura da percorrere, resta da capire però quali saperi pedagogici possano accompagnarci al meglio verso questa transizione. La risposta di De Vita è, ancora una volta, di partire dai contributi più sovversivi di femminismo ed ecofemminismo. Fino ad ora le risposte date si sono rivelate non sufficienti per avviare un cambiamento culturale profondo perché, per farlo, c’è bisogno di andare alle radici delle nostre cornici culturali e dei nostri modi di conoscere e approcciarci al mondo e ai problemi complessi che esso ci presenta. Per farlo è necessario coltivare nuovi immaginari e nuove visioni che si pongano in netto contrasto al sistema capitalista (al suo modello di sviluppo centrato sulla crescita illimitata) e patriarcale (all’imposizione di relazioni di dominio che legittimano lo sfruttamento delle donne, della natura e di tutti i viventi non-umani). Sebbene la domanda che ci si pone chiami in causa la scienza pedagogica, anche questa non è priva di aspetti da rivedere: l’architettura dei saperi classici si struttura in diretta complicità con il regime dominante, ciò di cui c’è bisogno invece è una pedagogia finalmente in grado di proporre visioni ecologiche *integrali e sistemiche*, che superino le dicotomie proprie dei saperi classici al fine di ripensare il vivere comune. Cambiare i nostri stili di vita, il nostro modo di produrre e consumare, di muoverci e abitare i territori, richiede *prima di tutto* un cambio di rotta culturale, dei nostri modi di pensare e progettare, che orientino le conseguenti politiche. La risposta a una crisi *sistemica* (ecologica,

¹²⁰ Il che è anche un modo per mettere in discussione il nostro sguardo e riconoscere il privilegio etnografico che, come occidentali, ci siamo costruiti nei secoli a sangue e distruzione.

¹²¹ Il lavoro di cura dovrebbe essere uno fra i più importati, se si considera primaria la conservazione di una certa qualità di vita. Ovviamente una volta abbattuta la tradizionale divisione sessuale del lavoro, dopotutto la predisposizione alla cura non ha genere e, in quanto caratteristica umana, va educata. Herrero propone infatti di “rinaturalizzare gli uomini” che la società patriarcale ha denaturalizzato – imponendo loro di recidere il contatto con la loro interiorità emotiva e spingendoli a prediligere un atteggiamento utilitarista. Per approfondire si consiglia *Filosofia della cura* (2015) di Luigina Mortari.

economica, sociale, politica ecc.) dev'essere una trasformazione *sistemica*. L'odierno approccio orientato alla sostenibilità sarà sempre e comunque destinato a fallire se le premesse culturali del nostro sistema economico non verranno messe in discussione e da qui non si comincerà a coltivare collettivamente una realtà che vada sia oltre il modello economico della crescita e delle risorse infinite, sia oltre le relazioni di dominio fra umani, non-umani e natura.

Quello che intende l'autrice è che i saperi pedagogici diventeranno una buona guida solo una volta sottoposti a decostruzione e ricostruzione. Parte del lavoro è stato già fatto dalle teoriche femministe ed ecofemministe che hanno strutturato modalità di stare relazione non più incentrate sul dominio, bensì supportate da intense alleanze e parentele, a partire dall'evidente esistenza di una forte eco-dipendenza e interdipendenza fra i viventi e la Terra. Il buon vivere, dopotutto, non ha a che fare con il denaro, quanto più con una sorta di nutrita "ricchezza sociale", sottoscriverebbe anche Ferrero. A quella che Ferrero definisce una vera e propria *crisi di relazioni* si deve rispondere proponendo *più relazione*: «È nei beni relazionali che si intravede il legame tra sostenibilità ecologica e riproduzione socio-economica. L'espansione dell'economia solidale attraverso la produzione di beni che soddisfano le necessità per tutte le persone non solo crea valore economico lì dove è possibile ridurre lo sfruttamento delle materie prime, ma costituisce una via potente per la realizzazione di un'economia giusta, riequilibrando il processo di concentrazione della ricchezza a cui stiamo assistendo» (De Lucia, 2017, p. 202). La dimensione pedagogica deve assumersi una volta per tutte il compito di accompagnare studentesse e studenti nella costruzione di una cittadinanza ecologica e democratica, deve renderli capaci di un'autoeducazione collettiva e partecipata che abbia al suo centro quei saperi comuni che supportano la costruzione delle nuove modalità di convivenza auspicate (De Vita, 2022). L'educazione, proprio come l'ecofemminismo, dev'essere atto rivoluzionario, pratica politica, deve mettere in discussione l'oppressione e dotare del potere di trasformare la realtà – siamo decisamente oltre la mera trasmissione di contenuti.

De Vita ridefinisce i confini dell'esperienza educativa supportata dai già citati lavori di Virginia Woolf (1938/2014) e bell hooks (1994/2020). Da Woolf riprende l'idea di sconfiggere sessismo e classismo nell'ambiente scolastico e universitario distruggendo in primis gli steccati disciplinari che delimitano i saperi e li organizzano in gerarchie e dicotomie (saperi teorici o pratici, intellettuali o manuali, centrali o marginali, femminili o maschili, privati o pubblici). Non esistono saperi più validi di altri, tutti i saperi sono utili, purché ci aiutino a vivere bene. Rendere l'istituzione scolastica e universitaria luogo in cui formare persone in grado di esistere in armonia vuol dire ripensarla dalle fondamenta. Ci occorrono spazi accessibili a tutte e a tutti, che abbiano come scopo la costruzione di una cultura *differente* da quella prodotta dagli uomini, la cui formazione sia orientata alla pace e non alla guerra. Per farlo è necessario che garantiscano: rispetto reciproco e

giustizia sociale (in primis all'interno delle loro mura); il protagonismo delle giovani studentesse e dei giovani studenti; edifici e palazzi leggeri, strutturati di modo che riflettano adeguatamente la freschezza delle nuove generazioni; l'insegnamento di arti che incoraggino i rapporti umani, l'ascolto e la comprensione dell'altro, il vivere bene insieme (e non il dominio, l'omicidio e l'accumulo di terre e capitale da sfruttare). Inferiorizzare le pratiche femminili insegna l'inferiorizzazione stessa, insegna a studenti e studentesse che è legittimo creare gerarchie in nome di ordine e funzionalità. Quando invece ogni pratica è combinata all'altra in maniera non gerarchica si insegna che lavorare insieme, essere uniti e rispettarsi sono comportamenti più desiderabili di separazione e dominio.

Il contributo di hooks riguarda i nostri modi di abitare le aule. Se i sistemi di dominio¹²² sono il problema, le aule come spazio di cambiamento e trasformazione sociale sono la risposta proposta. È qui che viene insegnato a *trasgredire*. Anche per hooks, infatti, l'educazione dev'essere azione trasformativa, deve condurre alla giustizia sociale, deve spingerci a contrastare l'oppressione; la gioia, l'estasi dell'apprendere deriva proprio da questo. L'apprendimento è rivoluzione e l'educazione è azione politica liberatrice se alla guida vi è una pedagogia impegnata, una pedagogia che fornisce strumenti per combattere tutti i sistemi di dominio, che non si sottrae dallo scoprire e praticare idee e valori diversi, che non fugge davanti al pericolo¹²³. La scommessa educativa dei nostri giorni è proprio questa: trasformare la classe in uno spazio politico, un luogo d'incontro, una comunità di apprendimento nella quale i soggetti siano partecipi (non meri depositari di un sapere che viene loro trasmesso), prendano la parola e siano coinvolti fisicamente ed emotivamente nei processi di apprendimento. I saperi teorici solo uniti alle esperienze concrete di studenti e studentesse diventano trasformativi, per questo motivo De Vita (2022) propone come esempio concreto quelle "scuole-laboratori" istituite informalmente dal basso. Si tratta di luoghi di autoeducazione collettiva e partecipata, nei quali vengono messe in atto pratiche di cittadinanza ecologica e di transizione eco-sociale, luoghi figli dell'intersezione positiva fra quei movimenti ecologisti, pacifisti e femministi che per primi hanno evidenziato la necessità di partire da sé, valorizzare l'esperienza (quotidiana e relazionale), rendere politico il privato e costruire comunità che diano concretezza alle nuove idee di mondo e sintonia fra viventi.

Il termine "laboratori" è particolarmente calzante perché i soggetti partecipano, condividono, si esercitano ad esserci in prima persona. Si esercitano tanto ad essere corpi responsabili e incarnati,

¹²² I lavori di bell hooks intrecciano, in un'ottica intersezionale, le risposte a sessismo e classismo con quelle al razzismo, arricchendo i lavori delle femministe bianche con il focus sui corpi neri, troppo spesso lasciati in disparte.

¹²³ Trasgredire rispetto allo status quo per trasformarlo non è un esercizio privo di rischi. Come insegnano gli studi di Judith Butler, il sistema resiste al cambiamento tanto quanto chi vive ai margini tenta di resistergli.

quanto a disobbedire a norme obsolete e disincarnate dalla realtà. Dopotutto essere cittadini vuol dire proprio questo: imparare, pensare criticamente, partecipare, decidere, agire. Il tutto stando in relazione e abitando i contesti.

Come prima mossa questi soggetti collettivi si riappropriano della dimensione dell'elaborare assieme pensiero critico in contesti specifici, creando situazioni concrete di apprendimento costruito con altri, rendendo i contesti di azione densi e significativi, i territori abitati e vivi, luoghi di scambio e di condivisione, spazi di vita e di benessere. Attraverso semplici pratiche di autoformazione e di partecipazione tra pari e tra generazioni si rimettono in circolo saperi e conoscenze non mercificate e mercificabili perché ancorate ai soggetti che questi saperi li producono esercitando un controllo sugli strumenti impiegati (p. 139).

Di che soggetti si tratta? Anche in questo caso le pensatrici eco-trans-femministe ci vengono in aiuto: i soggetti rivoluzionari sono gli esclusi e le escluse dal sistema dominante, De Lucia (2017) scrive, citando Herrero, «[...] persone smarrite, infelici, precarie, ma ancora capaci di rivendicare ciò che è stato loro sottratto» (p. 203). Nella negazione del diritto a vivere bene c'è il potenziale di una positiva azione trasformatrice, «Una nuova coscienza collettiva e solidale in cui i valori femministi di eguaglianza innestati nell'ecologismo spingono per una giustizia sociale ed una politica inclusiva che ridistribuisca la ricchezza. Rivendicano [questi soggetti rivoluzionari], per poi poter agire, una politica che, consapevole dei limiti del pianeta, firma un contratto sociale nuovo e sostenibile» (p. 203).

2.3.2 L'etica ecologica è da insegnare nei boschi, tra gli alberi e il canto degli uccelli

Nel sito delle Nazioni Unite si possono leggere i diciassette Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile¹²⁴ che i paesi firmatari dell'Agenda 2030 (2015) si stanno impegnando a raggiungere entro quell'anno. Fra questi l'Obiettivo numero quattro, ovvero “Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”, è il più interessante alla luce di questa analisi. Uno dei traguardi che si propone, infatti, recita così: «Garantire entro il 2030 che tutti i

¹²⁴ I diciassette obiettivi ruotano attorno a tre dimensioni della sostenibilità: ambientale, economica, sociale. La prima indica la capacità di mantenere nel tempo la qualità e la riproducibilità delle risorse naturali, conservando le tre principali funzioni dell'ambiente: fornitore di risorse, recettore di rifiuti e fonte diretta di utilità. La seconda rappresenta la capacità di un sistema di generare una crescita duratura degli indicatori economici. La terza definisce la capacità di garantire condizioni di benessere umano e sostenere un sistema di relazioni che creino comunità (Parricchi, 2020).

discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (p. 17). Un'educazione di qualità non può dimenticarsi né della parità di genere né dalla sostenibilità ambientale, non può prescindere dalle riflessioni della pedagogia di genere e dell'ecopedagogia. Bruna Bianchi (2021) fornisce alcune informazioni essenziali sull'ecopedagogia già dalla copertina del suo saggio, scrive che si tratta di un movimento nato nel contesto latino-americano degli anni Novanta ed è ispirato quindi tanto alla pedagogia critica dell'educatore brasiliano Paulo Freire quanto al pensiero femminista ed ecofemminista. Le sue finalità sono formare individui che sappiano comprendere come la vita si sostenga con il contributo di ogni essere vivente e siano perciò in grado di cogliere legami e interdipendenze, di mettere in atto quella giustizia interspecie che conduca a tutela reciproca e scambi equi fra viventi, molto oltre il discutibile concetto di "sviluppo sostenibile".

Citando le riflessioni di Freire¹²⁵, Bianchi sostiene, proprio come si legge nell'Agenda 2030, che l'ecologia debba essere presente in ogni pratica educativa, soprattutto se questa vuole essere radicale, critica e liberatoria. L'ecopedagogia, per rispondere alla drammaticità della presente crisi ambientale e per guidare al cambiamento profondo in tutti i campi dell'agire umano, «[...] ha prefigurato un'educazione per la "liberazione totale", si è arricchita delle riflessioni dell'ecofemminismo, degli studi critici sugli animali e della ecocritica, ovvero lo studio dei temi ambientali in letteratura, ha tratto ispirazione dalle teorie intersezionali e postumaniste, nonché dalla tradizione culturale e spirituale dei popoli indigeni orientata alla cultura della terra e si è aperta alla ricerca storica» (Bianchi, 2021, pp. 11-12). Bianchi raccoglie i lavori di naturaliste, narratrici e poetesse femministe che per prime hanno pubblicato racconti e poesie per l'infanzia al preciso scopo di aiutare bambini e bambine a sviluppare un'etica ecologica. Mary Wollstonecraft, Margaret Scott Gatty, Celia Thaxter, Beatix Potter, Selma Lagerloft, Frances Hodgson Brunett, Gene Stratton Porter, Arabella Buckley, Anna Botsford Comstock. In questi loro contributi educativi la vita nella natura svela ciò che umani e non-umani hanno in comune (gli affetti per i propri cari, la precarietà dell'esistenza, il bisogno gli uni degli altri), spinge il lettore e la lettrice ad empatizzare con le specie non-umane e a mettere in discussione tutte le gerarchie esistenti e lo stesso status quo, governato dagli interessi di un'economia patriarcale e capitalistica in netto contrasto con il benessere tanto delle donne e dell'ambiente quanto dell'infanzia.

¹²⁵ Apparse postume in *Critical Pedagogy, Ecoliteracy and Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement* (2010) di Richard Kahn.

Il mondo naturale è un ecosistema, si apprende da queste potenti storie, ogni forma di vita è correlata e interdipendente, le risorse che abbiamo a disposizione devono quindi bastare per tutti i viventi e, in quanto parte integrante di questa comunità dei viventi, ognuno e ognuna di noi deve prendersi cura dell'altro. Non esiste nessun "signore della creazione", separato e al di sopra del mondo naturale, l'idea che possa esistere è alla base di ogni possibilità di sfruttamento, mentre una nuova visione del mondo presuppone l'allontanamento da una concezione meccanicistica della natura, basata sulla neutralità e l'oggettività, che un signore può controllare con i suoi strumenti di scienza. La nuova visione del mondo che queste autrici diffusero, grazie ai loro lavori per l'infanzia, restituì dignità alle emozioni e alle esperienze soggettive, chi osserva non lo fa dall'altro e dall'esterno, ma come parte integrante e partecipante della natura a cui si approccia e di cui deve rispettare gli equilibri (Bianchi, 2021). La visione dell'educazione ambientale moderna contiene in sé tutti questi ingredienti, lo studio della natura è essenziale se si vuole guidare studenti e studentesse ad essere presenti con il loro corpo nel mondo, ad esercitare i loro sensi in equilibrio con il tutto che li circonda e a rispettare quel meraviglioso ambiente di cui sono parte, imprescindibile fucina di creatività e immaginazione. Contro gli ideali di forza, conquista e dominio, imperanti durante il Novecento, si schierano diverse intellettuali dell'epoca, l'educazione alla pace si intreccia a quella mirata alla protezione della natura e dei suoi abitanti. Se in scrittrici come Karin Michaëlis¹²⁶ quest'intersezione è appena accennata, il lavoro di Maria Montessori darà vita a una pratica educativa realmente rivoluzionaria, dove bambini e bambine diventeranno veri/e e propri/e attivisti/e impegnati/e.

A partire dall'idea che il bambino e la bambina sono corpo e anima che crescono perché la vita potenziale in loro si svolge, facendosi attuale (Montessori, 1909), la pedagogista italiana suggerisce alle e agli adulti di riferimento di ritirarsi e limitare i loro interventi, al fine di consentire il naturale sviluppo di fanciulle e fanciulli. Non ostacolare il naturale sviluppo della bambina e del bambino vale anche e soprattutto durante l'esplorazione del mondo naturale, di cui le/i giovani devono fare esperienza diretta: *vivere nella natura* (Montessori, 1948/1999). Tra il 1932 e il 1939, durante le conferenze su educazione e pace, Montessori affronta una volta per tutte le cause profonde della guerra: è l'educazione repressiva a radicare il conflitto nell'animo umano, la "guerra originaria" è proprio quella fra la volontà dell'adulto e quella della bambina e del bambino, dove la prima finisce sistematicamente per soffocare la seconda (Montessori, 1949/2023). Sempre di esercizio di potere e creazione di gerarchie si tratta, l'Uomo sottomette la natura, i non-umani, le donne, le soggettività marginalizzate ecc. perché in primo luogo sottomette i bambini e le bambine della sua specie, i/le quali cresceranno con la convinzione che agire la prioria forza sull'Altro sia la soluzione a ogni

¹²⁶ Dell'autrice si ricorda la serie di romanzi intitolata *Bibi. La bambina venuta dal nord* (1929-1939).

problema. Scrive Bianchi (2021): «Il male dunque era radicato in una educazione sbagliata, che soffocava il bambino nella morsa dell'ubbidienza, e così facendo spezzava il legame intrinseco vitale che i bambini hanno con la natura. L'educazione, al contrario, doveva lasciare che si sviluppasse l'amore innato per tutti i viventi; la sua finalità era quella di elevare l'individuo e la società, riconoscere la missione collettiva che coinvolge tutta l'umanità» (p. 41), ovvero conservare la vita.

Raccogliendo l'invito di Rachel Carson¹²⁷, madre dell'ecologismo contemporaneo, l'ecopedagogia si propone di aiutare i bambini e le bambine a sviluppare la meraviglia, allenare la capacità di sentire la bellezza e il mistero della natura – che è fondamento dell'etica ambientale e definisce un modo “nuovo” di stare al mondo, onorando la Terra – e curare la relazione fra l'adulto/a, il/la bambino/a e la natura che abitano con il loro corpo. Il senso della meraviglia ha interessato anche le ricerche di Edith Cobb¹²⁸, in quanto aspetto centrale dell'infanzia: il bambino e la bambina entrano in contatto con il mondo, conoscono la natura, si relazionano con l'ambiente con meraviglia; fanno esperienza del mondo naturale in modo sensoriale, con il corpo, e la relazione che costruiscono con lui è dinamica, viva ed ecologica. Solo successivamente vengono incoraggiati e incoraggiate ad abbandonare l'esperienza personale del mondo naturale e soffocare la creatività e la ricerca dell'armonia, per orientarsi verso un apprendimento basato su modelli cognitivi (Bianchi, 2021). Per questo figure come quelle di Sarah Pike e Judi Bari si battono affinché venga riconosciuta l'importanza decisiva delle esperienze infantili in natura: se è a partire da queste esperienze che bambini e bambine forgiavano un modo altro di *pensare* e di *essere* al mondo, allora senza “ritorno alla natura” non c'è futuro. A partire dalle intuizioni di Pike, Bianchi (2021) prefigura una situazione in cui «La percezione profonda della vulnerabilità della vita dà forma alla protesta. I giovani attivisti/e espongono il loro corpo – altrettanto vulnerabile degli animali e degli alberi che vogliono proteggere – al pericolo di rimanere feriti e uccisi, come accade ad alcuni di loro travolti dai macchinari o dai tronchi degli alberi abbattuti» (p. 52). Situazione, questa, che diventerà possibile proprio in forza di un'educazione incarnata, un'educazione che non prescinda dai corpi e dagli spazi che abitano, un'educazione che mostri ai giovani e alle giovani come queste due dimensioni agiscano intimamente l'una sull'altra.

Un'autentica educazione ecologica per essere trasformativa deve far sorgere in ragazzi e ragazze il desiderio di essere coinvolti e coinvolte attivamente (Bianchi, 2021). Le esperienze di insegnamento nella natura testimoniano un aumento di questo desiderio, abitando i cotesti locali studenti e studentesse sviluppano quello che l'autrice chiama *sensò del luogo*, il legame perduto con

¹²⁷ Dell'autrice si consiglia *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli* (1965).

¹²⁸ Dell'autrice consultare *The Ecology of Imagination in Childhood* (1959) e *Il genio dell'infanzia* (1977).

il proprio ambiente è sanato nella pratica pedagogica quotidiana, il luogo che si abita, finalmente vissuto a pieno, ritorna qualcosa da amare e da proteggere. L'etica ecologica è da insegnare nei boschi, tra gli alberi e il canto degli uccelli. Gli assunti della pedagogia critica animale non fanno eccezione, vivere a contatto con gli animali non-umani rimane il modo migliore per conoscere la loro realtà, che non è poi tanto diversa dalla nostra, tanto che assumere il loro punto di vista, una volta allenati e allenate, diventa un'azione automatica. L'identificazione con gli altri viventi presuppone che l'essere umano faccia un passo indietro, la nostra specie non è l'unica ad avere una storia da raccontare: domesticazione, sfruttamento, distruzione di comunità, ma anche affetti, cura, resistenza, la chiave è imparare ad ascoltare. Bianchi (2021) riassume così questa relativamente recente branca della scienza pedagogica¹²⁹:

Gli educatori e le educatrici che si ispirano alla pedagogia critica animale elaborano costantemente nuovi modelli pedagogici nell'intento di rendere visibili le complesse reti di oppressione che gravano sugli animali. Una teoria e una pratica pedagogia creativa che sappia prospettare e creare collettivamente una strategia di liberazione per umani e animali si propone di studiare, comprendere, rispettare le complessità e l'interdipendenza di tutta la vita sulla terra; analizzare empaticamente le vite, le abilità, le intelligenze, le individualità degli animali, il loro valore intrinseco e il loro ruolo negli ecosistemi; studiare e confrontare le filosofie e le prospettive culturali sugli animali, specialmente nelle culture indigene e nelle tradizioni spirituali; esaminare le argomentazioni, i linguaggi, le strategie oggettivanti, nonché le connessioni tra violenza agli animali e agli umani e, soprattutto, creare norme scolastiche e di comunità per un comportamento etico improntato alla compassione, al rispetto, alla non violenza e alla giustizia per tutte le specie e gli individui di questa specie (p. 67).

Ritorna l'urgenza di allargare la capacità di com-passione, non temere di *patire insieme*, partecipare alla sofferenza – ma anche alla gioia – altrui, farla propria. La ricerca e la pratica educativa devono accompagnare a questo, vivere, muoversi in libertà, procurarsi il cibo, creare legami sociali, sono tutti desideri che accomunano la soggettività animale, di cui siamo parte. Bianchi conclude il suo intervento sul progetto della pedagogia critica animale con le parole di John Lupinacci: si tratta di un apprendimento emozionale e relazionale, si tratta di insegnare a studenti e studentesse a prendersi il tempo che gli serve per immergersi, ascoltare e comprendere – e così ancora e ancora, perché qualcosa, per fortuna, sempre ci sfugge.

¹²⁹ Per approfondire si consiglia *Interspecies Education for Humans, Animals, and the Earth* (2009) di Julie Andrzejewski, Helena Pedersen e Freeman Wicklund.

2.3.3 *Educazione ambientale e desiderio di partecipare*

Proprio come sosteneva Montessori, bambine e bambini, ragazze e ragazzi non sono “esseri extrasociali”, possono avere un ruolo – anche cruciale – nel cambiamento sociale, politico e culturale che si vuole fomentare. Questi/e «[...] possono essere acuti osservatori politici, avere una chiara percezione dei problemi morali; come persone che hanno esperienza del controllo e del dominio, possiedono una spiccata comprensione delle strutture oppressive e sono particolarmente vulnerabili di fronte alla insensibilità verso lo svantaggio sociale» (Bianchi, 2021, p. 73), consapevoli della minaccia alla natura e ai suoi abitanti, quindi, non esitano a schierarsi a loro difesa. I loro contributi sono preziosi, non si deve fare l’errore di escluderli dal processo decisionale, bensì *ascoltare* ciò che hanno da dire in quanto «[...] soggetti capaci di portare nuove idee nella pratica educativa» (Bianchi, 2021, p. 74) e, in forza del loro essere spesso esclusi, come ricorda De Lucia (2017), potenzialmente rivoluzionari. I/le giovani *vogliono e sanno* agire, come intercettare dunque la loro volontà e il loro sapere e predisporre ambienti educativi in grado di accoglierli e incentivarli? Il volume *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura* (2020)¹³⁰, a cura di Alessandro D’Antone e Monica Parricchi, tenta proprio una ridefinizione ecologica di questi contesti a partire dalla convinzione che la natura ha (è) essa stessa una natura pedagogica. L’individuo, infatti, nel rapporto di co-evoluzione che intrattiene con l’ambiente non può che essere spinto alla sua sostenibilità¹³¹.

Come già detto, bisogna andare cauti e caute con il concetto antropocentrico di sostenibilità, poiché se le sue intenzioni sono “buone” – ci si riferisce dopotutto al tentativo dell’essere umano di conciliare il suo stile di vita con la conservazione dell’ambiente – non sempre la sua messa in atto determina il conseguente cambiamento *radicale* di questo stile di vita. Non si può più pensare basti adeguare il nostro modo di occupare la Terra alle esigenze odierne; le risorse in esaurimento, le devastanti modifiche della superficie terrestre e l’inesorabile perdita della biodiversità ci mettono di fronte a una realtà che non può essere in alcun modo salvata con piccoli accorgimenti. Occorre una modifica *radicale* ai sistemi di produzione e consumo che ci stanno lasciando senza futuro, occorre educarci a uno stile di vita *radicalmente* altro, che non abbia paura della decrescita, che non tema di

¹³⁰ Risultato di una delle sessioni tematiche del quarto Convegno *Educazione Terra Natura. Io posso: educazione per lo sviluppo sostenibile* del 2019.

¹³¹ Scrive Monica Parricchi (2020): «L’esistenza dell’uomo è caratterizzata dall’essere non solo nel mondo, ma anche un “essere-in-relazione” con il mondo. Ogni specie vivente instaura infatti, per potere sopravvivere, una connessione con il proprio ambiente e le altre forme di vita a partire dalla quale sarà costituita ogni altra esperienza. Quello dell’essere umano è, di conseguenza, uno sviluppo condizionato (dal rapporto con l’ambiente e dai rapporti sociali) e condizionante per lo stesso “essere-nella-relazione” con sé stesso, il mondo e le altre forme di vita» (p. 13).

dover imparare a vivere bene con meno, come suggeriva Herrero (2012). La scuola è il luogo d'elezione per attivare progetti educativi sull'ambiente, la sostenibilità, il patrimonio culturale e la cittadinanza globale (Parricchi, 2020) che stimolino l'assunzione di responsabilità e la voglia di prendersi cura dell'Altro che molti e molte giovani già sperimentano quotidianamente. Coltivare il potenziale politico dell'infanzia e dell'adolescenza impone inevitabilmente di rompere tanto la barriera fra scuola e società quanto quella fra consapevolezza e azione. Citando le ricerche di Daniel Goleman e Howard Gardner, Parricchi (2020) sostiene l'importanza dell'intelligenza ecologica come collante fra la consapevolezza del peso delle proprie azioni e la spinta a cambiarle di conseguenza. L'intelligenza ecologica, infatti, fa riferimento alla capacità di compiere scelte consapevoli e in armonia con l'ambiente naturale e gli organismi che lo abitano, proprio a partire dalla consapevolezza che l'essere umano ha un impatto sul mondo e quindi può decidere se continuare a opprimerlo e distruggerlo o adottare uno stile di vita finalmente ecocompatibile. Studenti e studentesse devono partecipare con i loro corpi, devono sentirsi *parte* del problema (hanno anche loro interiorizzato la logica di dominio e prevaricazione) e *parte* della soluzione (possono imparare a prendersi cura dell'ambiente e dei viventi), devono esercitare e praticare quel pensiero ecologico che ci fa sentire una volta per tutte inscindibilmente connessi e che ci guida alla trasformazione dei comportamenti.

Siccome la crisi della modernità – o postmodernità – coinvolge ogni suo aspetto, scienza pedagogica compresa, l'idea di ripartire dall'*agency* dello studente e della studentessa pare la scelta migliore. Le questioni in tavola sono le stesse, Paolo Di Rienzo (2020) le sintetizza così: bisognerebbe definire nuove categorie di riferimento per la formazione e accantonare assunti obsoleti e nozioni ormai canonicamente considerate inadeguate (pensiamo solo al dualismo cartesiano e alla convinzione che tutti i fenomeni possano essere studiati e valutati in termini quantitativi). Rifacendosi ai lavori di Gregory Bateson¹³², Di Rienzo critica la moderna idea di progresso che si sostiene su questi stessi assunti e nozioni e la logica strumentale mezzi-fini che porta all'avidità, all'eccesso di crescita, alla guerra e all'inquinamento. Pretendere che studenti e studentesse diventino “parte danzante” nella loro formazione, siano capaci di apprendere ad apprendere «[...] per disimparare, cambiare prospettiva e modificare strutture di violenza ed esclusione» (Di Rienzo, 2020, p. 29), diventa centrale nella costruzione di ogni nuovo progetto educativo. Dopotutto l'apprendimento è esattamente questo, un momento di trasformazione che non risparmia certo il processo di formazione stesso. Oltre a sottolineare l'importanza della flessibilità, della sensibilità alle critiche e della disponibilità ai cambiamenti dei contesti educativi e di cura, è

¹³² Dell'autore si consiglia nello specifico: *Verso un'ecologia della mente* (1972), *Mente e natura. Un'unità necessaria* (1979), *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente* (1997).

fondamentale anche indagare come questi ambienti si immergono – e propongono di immergere studenti e studentesse – nella questione ambientale. Accogliere o stimolare il desiderio¹³³ di partecipazione dei/delle giovani può essere fatto almeno in due modi (Ferrante, 2020), che andremo ora a indagare.

Il primo e più usato segue la logica dell'euristica della paura (Jonas, 1979/2009), «Secondo questa prospettiva la principale motivazione a cambiare andrebbe ricercata nel timore della catastrofe, nella preoccupazione per il futuro, nell'urgenza di scongiurare i pericoli che l'agire umano stesso ha concorso a creare» (Ferrante, 2020, p. 34). Sebbene anche la paura giochi un ruolo di un certo peso, potrebbe non essere la leva migliore su cui fare presa. Che il motore del cambiamento nel rapporto fra l'essere umano e l'ambiente che abita possa essere il timore della catastrofe, l'angoscia per le minacce future, che la paura riesca finalmente a risvegliare l'impulso all'autoconservazione ponendoci di fronte alla nostra vulnerabilità, è decisamente un pensiero allettante, comodo. La paura è un'emozione utile, un affetto necessario, attiva risposte di disagio e ci fa stare in allerta, siamo mortali, siamo fragili, dimenticarne sarebbe un grave errore; la paura, inoltre, ci spinge a ridimensionarci, a rivalutare le priorità, ciò che ha valore e conviene effettivamente preservare – in questo caso la Terra e i suoi abitanti. L'euristica della paura dovrebbe quindi indurre proprio questo, secondo Hans Jonas (2009), prudenza e auto-limitazione, le istanze morali, immaginative ed epistemologiche che mobilita «[...] possono essere impiegate con profitto nei progetti di educazione ecologica e nell'ambientalismo, poiché offrono delle chiavi di lettura della realtà e dei criteri di orientamento rispetto all'elaborazione riflessiva di scelte etiche e di strategie d'azione» (Ferrante, 2020, p. 36).

Tuttavia, perché concedere così tanto potere alla paura quando il desiderio di partecipare alla salvaguardia della Terra e dei viventi già alberga nei corpi degli esseri umani? L'agire e il pensare in senso ecologico prendono forma in soggetti che fanno esperienze e hanno relazioni centrate sul desiderio, non sulla paura. È il desiderio che costruisce e modifica, che permette il fiorire dell'inedito e dell'inatteso, l'educazione ambientale non può riguardare solo doveri e meccanismi etici di auto-limitazione, Alessandro Ferrante (2020) lo scrive chiaramente, una tale situazione sarebbe insostenibile per gli attori e le attrici sociali: «[...] il soggetto è in grado di reggere le trasformazioni [...] se è immerso nel flusso generativo del desiderio, non se è pervaso dalla paura»

¹³³ L'autore intende il desiderio come potenza produttiva e affermativa, vitale e relazionale, è lontano da quella parte della tradizione che lo pensa invece pulsione volta a colmare una mancanza incolmabile. «È soprattutto grazie alla filosofia di Deleuze e Guattari prima e di Braidotti poi, che il desiderio può essere concepito in tutta la sua pienezza come potenza incarnata, produttiva, generativa, nomadica, destabilizzante e allo stesso tempo come flusso, connessione, "divenire-con" i molteplici altri (umani e non-umani) con cui condividiamo il Pianeta» (Ferrante, 2020, pp. 37-38).

(p. 36). La ricerca di mondi alternativi, di modi alternativi di abitare la Terra, deve essere giocosa, non c'è modo migliore per proporre progetti di educazione ambientale a bambine/i e adolescenti, i contesti in cui avviene la formazione devono essere vicini – se non *dentro* – alla natura, devono suscitare desiderio, interesse, curiosità, promuovere la bellezza, il piacere, la scoperta; l'esplorazione del territorio nel territorio è meraviglia. Il desiderio ha a che fare, proprio come la paura, con la conservazione della vita ma, diversamente dalla paura, non corre il rischio di isolarci. In forza della sua natura relazionale (non si desidera mai qualcosa di isolato, ma sempre un insieme e in un insieme, un collettivo), il desiderio ci fa esperire l'interconnessione con le differenze, amplia il nostro orizzonte esistenziale, ci invoglia a spostare il focus da noi stessi per rivolgerlo verso il nuovo¹³⁴. L'autore conclude con l'invito a individuare una risposta originale alla domanda sul perché cambiare il rapporto con la Natura, lasciando da parte la paralizzante paura di non vivere e concentrandoci sul bruciante desiderio di vivere. L'esperienza del desiderio insomma è punto di partenza di ogni educazione ecologica che non pretenda di prescindere dall'educando/dall'educanda, dalle sue esperienze particolari e dalla sua voglia di mettersi in gioco nella relazione con l'altro e con l'ambiente.

¹³⁴ Nella relazione educativa l'educatore/educatrice fa proprio questo, si apre all'educando/alla educanda, ne riconosce le particolarità, l'unicità e, a partire da queste, lo/la aiuta nella costruzione del suo progetto personale, nello sviluppo della sua umanità, in senso più originale possibile (Meregalli, 2020). Inoltre, insegna a studenti e studentesse a fare altrettanto, a prendersi cura della vita di ogni vivente per il solo fatto di essere tutti e tutte parte della comunità dei viventi.

3. Educazione al rispetto

3.1 Un ponte da costruire

Questo paragrafo propone l'educazione al rispetto come antidoto alla frammentazione disciplinare. Le due ecologie prese in considerazione, infatti, sono intimamente connesse, entrambe a partire dalla realtà di oppressione dei corpi propongono un cambiamento radicale del nostro modo di stare in relazione, che trasformi le logiche di dominio in legami di cura. Prima di elaborare strategie efficaci per la messa in atto di questo nuovo tipo di educazione, però, è necessario fare un passo indietro e, affidandosi ai contributi della pedagogia critica (nello specifico agli studi di Paulo Freire e bell hooks), accertarsi che le aule siano effettivamente luoghi all'interno dei quali l'educazione è pratica di libertà e atto di resistenza, sede di una comunità di apprendimento che non teme di trasgredire ingiuste norme imposte.

3.1.1 *Il rispetto, collante fra corpi e discipline*

L'analisi storico-sociologica del problema sociale preso in considerazione, l'oppressione dei corpi umani e non-umani, ha condotto alla conclusione che è una precisa costruzione corporea e un ben determinato sguardo sui corpi a sancire la possibilità del controllo dei pochi (principalmente di coloro che appartengono alla categoria dell'Uomo *cisgender*, occidentale, bianco, ricco, eterosessuale, abile ecc.) sui molti (le donne, le minoranze, gli animali non-umani, la Terra). Ogni costruzione corpora (e sguardo su di essa), quindi, ha un preciso peso politico, subisce le dinamiche di potere che tentano una volta per tutte di definirla e costringerla in una forma, ma in egual misura resiste a queste stesse pressioni trasgredendo alle norme, proponendo conformazioni inedite, sfidando e impressionando con la sua mostruosità la società etero-cis-patriarcale e capitalista. Per questo motivo le soggettività marginalizzate – donne, persone *queer*, nere, povere, giovani, non-umani – sono state designate da molte autrici e molti autori come potenziali agenti di cambiamento, capaci di allargare (r)esistendo gli stretti e scomodi confini della comunità dei viventi.

La scienza pedagogica, intercettando gli studi e recuperando le pratiche del movimento queer-femminista e di quello eco-animalista, può rispondere alla domanda di formazione (come educare a un nuovo modo di rapportarci con l'altro e con il mondo che abitiamo) solo proponendosi di

riunificare il frammentato. Pedagogia (e educazione) di genere e pedagogia (e educazione) ambientale si sono nel tempo ritagliate il loro posto, per quanto marginale, negli ambienti scolastico-universitari, eppure non pare abbastanza. Il motivo è legato, oltre allo spazio esiguo dedicato a queste discipline e alla reticenza nell'integrarle nel progetto formativo, anche alla frammentazione disciplinare che comporta un'inevitabile perdita del senso d'insieme. Un'educazione di genere e un'educazione ambientale che non comunicano, che non intrecciano visioni e obiettivi, contribuiscono a farci credere che l'oppressione sia un problema circoscritto ad alcune categorie, che operi di volta in volta in modo diverso, che non riguardi tutti e tutte, che sia qualcosa di cui non siamo direttamente responsabili. Invece non esiste "un" problema sociale, al di fuori del contesto che abitiamo, slegato da tutti gli altri, per il quale c'è "una" soluzione, semplice e veloce, che basta scovare e mettere in pratica così che tutto si risolva. Alla luce del nostro comune *abitare*, qualsiasi problema sociale che ci troviamo ad affrontare affonda le sue radici, insieme a molti altri, nella nostra cultura, ci accompagna nel luogo di lavoro, è nostro coinquilino, siede con noi in aula, impregna i corpi che vestiamo. Non lo vediamo perché siamo abituati a convivere. Non si può pretendere che studenti e studentesse trasformino la realtà se non hanno avuto modo di acquisire, negli ambienti educativi che frequentano quotidianamente, gli strumenti per diventare in primo luogo consapevoli della realtà che li/le circonda.

Questa ricerca propone l'*educazione al rispetto* come collante fra le due ecologie precedentemente esposte e, di conseguenza, fra gli stessi corpi che la frammentazione disciplinare contribuisce a tenere separati. Nel Portale delle Pari Opportunità del MIUR compare il *Piano nazionale per l'educazione al rispetto* (2017) e si legge che questo *Piano* rappresenta l'avvio di un percorso di sensibilizzazione attiva e trasversale in continua crescita e sviluppo (con la collaborazione di tutto il mondo della scuola) che si propone di promuovere azioni educative e formative specifiche per assicurare l'acquisizione di competenze sociali e civiche, un uso consapevole del linguaggio e per la diffusione della *cultura del rispetto*, con l'obiettivo di arrivare a un reale superamento delle disuguaglianze e dei pregiudizi, coinvolgendo le studentesse e gli studenti, le/i docenti e le famiglie. Il riferimento immediato è alla cittadinanza attiva e globale, dato che si ispira direttamente all'articolo 3 della Costituzione, ma il focus pare essere principalmente la promozione dell'educazione alla parità tra i sessi e la prevenzione della violenza di genere, dato che il *Piano* si accompagna alle *Linee guida nazionali* per l'attuazione del comma 16 della legge 107 del 2015¹³⁵. Nonostante ciò le *Linee guida nazionali* contengono comunque passaggi interessanti, che dimostrano che ci si sta muovendo nella direzione auspicata, fra questi il riferimento alla necessità di fornire alle scuole indicazioni utili a coniugare l'informazione con la formazione,

¹³⁵ Alle quali si aggiungono le *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo* (2017).

andando oltre la mera trasmissione di conoscenze e agendo anche sull'esperienza e sulla dimensione emotivo-relazionale di studentesse e studenti; l'idea che l'educazione contro ogni tipo di discriminazione e per promuovere il rispetto delle differenze sia fondamentale nell'ambito delle competenze che alunne e alunni devono acquisire come parte essenziale dell'educazione alla cittadinanza¹³⁶; il continuo richiamo ai compiti della scuola, trasversali alle discipline, come fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta e sostenere il riconoscimento e la conservazione delle diversità, che vanno raccontate e vissute nell'interazione con l'altro.

Se dal punto di vista dell'educazione di genere le *Linee guida nazionali* sono ben fornite, manca l'intersezione fra questa e l'educazione ambientale. L'educazione al rispetto, che concorre alla formazione di una precisa cultura del rispetto¹³⁷, non riguarda solo un certo sguardo sulle differenze, così che non si trasformino in discriminazioni, riguarda soprattutto i corpi, soggetti nei quali sono intessute queste differenze. Lavorare sui corpi umani e lasciare da parte la Terra e gli altri viventi è prendersi cura di una parte del problema, mancando ancora una volta la visione d'insieme. Essere maggiormente inclusivi e inclusive nei confronti dei membri della nostra specie, abbandonando l'idea dell'esistenza di un solo modo di essere umani, ma continuare a opprimere i membri delle altre specie, ritenendo la Terra e i suoi abitanti a nostra disposizione, non vuol dire aver trasformato il nostro modo di guardare all'altro, bensì aver allargato di poco la definizione dei corpi che contano, mantenendo però intatta l'esistenza di corpi che non contano e la gerarchia fra i primi e i secondi. Nel 2014 MATT e MIUR redigono un documento che aiuti a ricostruire i nuovi percorsi didattici intorno all'argomento della sostenibilità e dell'educazione ambientale. Queste *Linee guida educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile*, infatti, a partire dalla realtà della crisi climatica, individuano nell'educazione ambientale la pratica di cui studentesse e studenti hanno bisogno per acquisire consapevolezza verso l'ambiente che abitano e fare esperienze che permettano loro di sviluppare valori e attitudini che le/li spingano ad agire – sia collettivamente che individualmente – per risolvere i problemi attuali e futuri.

Al centro del documento sta, anche in questo caso, il radicale “cambio di mentalità” che ci permetta di elaborare il “nuovo modello di economia” di cui noi e la Terra necessitiamo, ovvero un

¹³⁶ L'educazione alla cittadinanza non ha uno spazio e un tempo definiti, si legge nel testo delle *Linee guida nazionali*, è connessa ai contenuti di tutte le discipline, con la conseguenza che ogni docente concorre alla crescita relazionale e affettiva delle alunne e degli alunni, attraverso il loro coinvolgimento attivo, valorizzando il loro protagonismo in tutte le tappe del processo educativo. Un punto importante da sottolineare, data la ricerca di continuità disciplinare.

¹³⁷ Una cultura radicalmente diversa da quella lasciataci in eredità dai nostri padri, che riconosca il ruolo fondamentale degli altri viventi nelle nostre vite e che abbia per questo come obiettivo primario il bene comune, di umani e non-umani, con i quali dobbiamo cooperare, non competere.

nuovo modo di produrre che ci consenta di continuare a generare ricchezza e benessere senza autodistruggerci (Zamberlan, 2019). È sin da subito evidente però che, come per le proposte che riguardano l'educazione di genere, una riflessione che coinvolga le istanze del movimento ecologista lasciando da parte quelle del movimento femminista è spesso destinata a ricadere nella logica comune e a commettere i suoi stessi errori. Il cambio di mentalità non può avvenire senza che l'idea di ricchezza e benessere venga anch'essa ridefinita o la sua ricerca porterà sempre e inevitabilmente allo sfruttamento di altri esseri umani, dell'ambiente e delle altre specie. In entrambi i casi, quindi il rispetto e il prendersi cura dell'altro sono il ponte che unisce tanto l'educazione di genere, l'educazione ambientale e i corpi alle quali sono indirizzate, quanto l'ecofemminismo e l'ecopedagogia, le due ecologie su cui la ricerca ha posto il suo focus.

3.1.2 *La pedagogia critica*

La scuola deve educare alla responsabilità, alla presa in carico, alla collaborazione, rendere studenti e studentesse consapevoli del legame che li unisce, che unisce tutti gli esseri umani fra loro, agli altri viventi e alla Terra. Se siamo tutti e tutte collegati/e, allora tutto ciò che accade e ogni azione che compiamo ha un peso nell'esistenza nostra e degli ecosistemi che ci circondano, il che ci rende – come già detto più volte – automaticamente responsabili del futuro che contribuiamo a creare. Per questo motivo il rispetto dell'altro (umano e non) e la collaborazione con l'altro (umano e non) sono elementi cardine della nostra riflessione. Non bisogna dimenticare, però, che uno dei motivi – se non il principale – per cui educare studenti e studentesse al rispetto e alla collaborazione si dimostra un compito così arduo è proprio quello stesso contesto che un'educazione di questo tipo si propone di cambiare e il fatto che la scienza pedagogica vi sia ugualmente immersa. Facendo un passo indietro e tornando all'affermazione di De Vita (2022) sulla necessità di decostruire e ricostruire la scienza pedagogica, al fine di emanciparla dalla solida presa che il paradigma dominante esercita su di lei, ci è utile uno sguardo all'approccio che si occupa effettivamente di mettere in pratica questo lavoro. Si tratta della pedagogia critica¹³⁸, approccio pedagogico imprescindibile dal momento che senza una chiara conoscenza dei meccanismi di dominazione, dei miti e delle ideologie di cui questi si servono e delle costruzioni sociali che producono non è possibile la formazione di una reale coscienza critica.

¹³⁸ Per approfondire si consiglia la lettura di *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali* (2017) di Peter Mayo e Paolo Vittoria.

Anche in questo caso marxismo, femminismo e postmodernismo, *critical theory* e *queer theory*, *black studies*, *postcolonial studies* e *gender studies* costituiscono le influenze maggiori, la pedagogia critica trasforma i loro contributi in domande le cui risposte sono decisive per il futuro dell'istituzione scolastico-universitaria. Da chi è stata creata quest'istituzione? Qual è la sua storia? Di chi fa gli interessi? La divisione dei saperi, le gerarchie interne, una ben specifica lettura della storia, una netta distinzione fra cultura alta e cultura bassa, la normalizzazione dell'esistenza del margine, tutte evidenze che non lasciano dubbi su quali siano le risposte alle domande poste. Il nesso fra educazione, società e potere non è invisibile, tuttavia che l'educazione sia politica e non neutrale è un fatto che l'ideologia dominante ha tutti gli interessi a negare. Guidare studentesse e studenti all'esercitazione di un atteggiamento critico è, dunque, ciò che di più potente le educatrici e gli educatori possono fare. Chiedersi chi beneficia dell'attuale organizzazione dei saperi e chi ne soffre, chi è incluso grazie a questa organizzazione e chi è escluso, quale cultura è valorizzata a discapito delle altre e perché, rimane il nostro punto di partenza, deve precedere qualsiasi programmazione, pena l'allineamento acritico a quella stessa postura esistenziale che ci si propone di cambiare. È inutile insegnare il rispetto e allo stesso tempo continuare a veicolare – grazie a ogni singolo ingranaggio dell'istituzione scolastico-universitaria – l'idea che esista chi è migliore e più meritevole, aspettandosi che coloro che sono stati/e posizionati/e sulla punta della piramide siano quantomeno gentili con i loro e le loro sottoposte. È la piramide che dev'essere in primo luogo abbattuta. A questo proposito verranno esposti brevemente i contributi di due personalità di spicco vicine alla pedagogia critica: Paulo Freire e bell hooks.

3.1.3 *Paulo Freire: l'educazione come strumento di liberazione*

Il motivo per cui il lavoro di Freire è importante per questa ricerca risiede nella sua visione dell'educazione come strumento di liberazione¹³⁹. Perché avvenga la liberazione delle oppresse¹⁴⁰ il velo dell'ideologia dev'essere squarciato e queste devono prendere coscienza¹⁴¹ della loro oppressione, ma solo una teoria e una pratica pedagogica diversa da quella proposta finora,

¹³⁹ Dell'autore si consiglia la lettura di *L'educazione come pratica della libertà* (1967).

¹⁴⁰ La scelta di declinare le persone oppresse al femminile e le persone che opprimono al maschile è voluta, l'autore – Paulo Freire – declina invece entrambe le categorie al maschile. In ambedue i casi chi opprime e chi è oppresso potrebbe essere di qualunque genere, tuttavia ogni scelta lessicale è una scelta politica ben precisa.

¹⁴¹ Freire conia un termine specifico per descrivere questo processo: *coscientizzazione*. La coscientizzazione, scrive l'autore, rende possibile l'inserimento dell'individuo-soggetto nel processo storico, alla ricerca della sua affermazione (1970/2005).

problematizzata, può portare alla messa in atto di un'educazione che sia non *per* le persone oppresse, ma *con* le persone oppresse. Freire analizza la questione nel suo testo *La pedagogia degli oppressi* (1970/2005), nel quale, dopo aver ben definito la condizione dell'oppressa e dell'oppressore, propone di concentrarsi sul carattere pedagogico della rivoluzione stessa: presa coscienza di sé e abbracciata la lotta collettiva, le oppresse lottano come attive trasformatrici della realtà. Il metodo, dunque, è permettere alla coscienza di incamminarsi, invogliarla ad ascoltare il bisogno umano (e non solo, di ogni vivente) di “essere di più”, di aspirare alla liberazione. La lotta che le oppresse intraprendono, diversamente dall'abuso di potere compiuto dalle persone che opprimono, è un atto d'amore, sostiene Freire, perché restaura la libertà di entrambi i soggetti in gioco, anche dell'oppressore. Ricercare la libertà non è semplice, né per l'oppressa che, abituata a vivere immersa nella realtà dell'oppressore, teme la libertà e ciò che essa comporta¹⁴², né per l'oppressore, che ha una percezione distorta della libertà e ritiene oppressione diretta verso di lui tutto ciò che non è diritto a opprimere¹⁴³. Ciò non vuol dire che l'oppressore non possa sostenere la lotta delle oppresse, se mosso da solidarietà vera può mettersi a disposizione delle oppresse, senza pensarsi però come agente di mutamento, questo è compito delle oppresse. Freire suggerisce, per iniziare, di credere nelle oppresse, abbandonare i pregiudizi e le false credenze su di loro, vivere fra loro e impegnarsi ad ascoltarle e conoscerle – o meglio, conoscere con loro la realtà.

Siccome sono le azioni umane a causare la realtà di oppressione, le azioni umane possono trasformarla. La prassi auspicata da Freire è l'insieme della *riflessione*, da cui scaturisce la presa di coscienza sulla propria situazione di oppressione, e dell'effettiva *azione* sulla realtà; riflessione e azione sono entrambe trasformative, conducono entrambe alla liberazione e alla creazione di un nuovo tipo di essere umano, al di là della dinamica oppressore/oppressa. La pedagogia dell'oppresso è la pedagogia di tutti quegli esseri umani che si impegnano nella propria liberazione (ricordiamo che anche l'oppressore deve essere liberato), il lavoro educativo quindi va realizzato a stretto contatto con le persone oppresse, va concordato con loro, per questo Freire sottolinea che un altro elemento fondamentale della nuova pratica pedagogica è il *dialogo*. Le persone oppresse coinvolte nel processo educativo sono in ogni momento soggetti attivi, bisogna sapersi mettere in discussione e dialogare criticamente con loro, non trattarle come oggetti passivi in ascolto delle narrazioni degli/delle insegnanti, soggetti depositari della conoscenza. Trattare le educande come

¹⁴² Essere liberi vuol dire avere responsabilità, compiere scelte in autonomia, qualcosa che le oppresse da lungo tempo non sono più abituate a fare, hanno delegato il compito all'oppressore.

¹⁴³ Ritengono di essere solo loro custodi dell'umanità, quindi la negano costantemente alle altre. Solo loro hanno diritto ad essere trattati da umani e godere dei privilegi che questa condizione garantisce – uno fra tutti, ritengono loro, la libertà di opprimere coloro che umani non sono.

contenitori, riempirle di parole vuote, prive di senso profondo e incapaci di essere trasformatrici perché slegate dalla dimensione concreta che le oppresse abitano, è il modo migliore per renderle docili e accomodanti, per depotenziare il loro carico rivoluzionario.

Spezzare la dinamica oppressore/oppresa è necessario anche a scuola, non si può pretendere di cambiare il sistema di oppressione riproponendolo nelle aule attraverso rigide posizioni gerarchizzate secondo le quali l'educatore è colui che sa e l'educanda colei che non sa. Freire (1970/2005) scrive infatti: «Ci sembra indiscutibile che, se pretendiamo la liberazione degli uomini, non possiamo cominciare dall'alienazione, o dalla conservazione dell'alienazione. La liberazione autentica, che è umanizzazione in processo, non è una cosa che si depositi negli uomini. Non è una parola in più, vuota, creatrice di miti. È una prassi, che comporta azione e riflessione degli uomini sul mondo, per trasformarlo» (p. 67). L'educazione liberatrice proposta da Freire scalza le contraddizioni dell'educazione depositaria classica, privilegia l'invenzione e la re-invenzione, la creatività, la ricerca inquieta, la speranza¹⁴⁴ e il dialogo, guida l'oppresa a scoprirsi (coscientizzazione) educatrice dell'educatore. Al contrario l'educazione depositaria sollecita le educande-oppresse a adattarsi alla situazione di oppressione, annebbia la coscienza critica – dopotutto se devono solo assorbire e ripetere non ne hanno bisogno – e azzera il loro potere trasformatore, negando la vocazione ontologica umana ad essere di più. Ogni educatore e ogni educatrice deve essere al servizio dell'umanizzazione contro la disumanizzazione¹⁴⁵, al servizio della liberazione contro l'oppressione e quindi educare gli uomini e le donne non a adeguarsi al mondo, bensì a interrogarlo. La comunicazione, l'*intercomunicazione*, fra educatori e educande è centrale poiché, una volta superata la contraddizione educatore/educanda e reso finalmente possibile il rapporto dialogico, l'atto del conoscere avviene di conseguenza. L'educazione depositaria mantiene la contraddizione – e quindi il rapporto di oppressione – negando il dialogo, l'educazione problematizzante è liberatrice proprio perché educatore e educanda dialogano e, così facendo, sono entrambi soggetti del processo grazie al quale crescono insieme¹⁴⁶. Uomini e donne, insieme ad altri uomini e donne, si immergono nella ricerca dell'essere di più e lo fanno grazie al superamento dei rapporti antagonisti, perché nessuno può essere in modo autentico impedendo ad altre di essere.

¹⁴⁴ Dell'autore si consiglia anche la lettura di *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi* (1992).

¹⁴⁵ Ogni educatore e ogni educatrice deve aver chiaro che uomini e donne sono corpi coscienti e che la loro è una coscienza in rapporto intenzionale con il mondo.

¹⁴⁶ L'educazione, quando è liberatrice, non riguarda un uomo o una donna astratti dal loro contesto e dalle relazioni che hanno, bensì gli uomini e le donne *nel mondo e nei rapporti* che intrattengono con esso e con gli altri viventi, intesi come soggetti storici, come esseri in divenire, incompleti, inconclusi – quindi l'educazione come atto di liberazione *permanente*, che non ha mai fine, proprio alla luce dell'umana natura.

L'approccio di Freire pone dunque l'atteggiamento dialogico a fondamento dell'educazione, gli esseri umani si fanno esclusivamente nella *parola*, unione solidale di azione e riflessione (e quindi *prassi*), in questo incontro gli esseri umani danno nome al mondo e così facendo lo trasformano. Si tratta di un atto rivoluzionario, ma anche di un atto d'amore, creatore e liberatore insieme, impegnarsi con gli umani per la loro liberazione, amarli, fidarsi, sperare, sono azioni senza cui il dialogo – e di conseguenza la vera educazione – non potrebbe avere luogo. Su che cosa si dialoga? Ovviamente il contenuto programmatico dell'educazione non dev'essere imposto, deve riguardare ciò che le oppresse desiderano veramente sapere, una sua versione arricchita e organizzata. Gli esseri umani sono sempre in situazione¹⁴⁷, il programma da redigere non può riguardare conoscenze astratte, dev'essere loro, al loro servizio, per la riconquista della loro umanità. Freire (1970/2005) afferma chiaramente che

Il contenuto di un programma di educazione, o di azione politica, potrà essere organizzato a partire dalla situazione presente, esistenziale, concreta, che rifletta l'insieme delle aspirazioni del popolo. Il compito vero è proporre al popolo, attraverso certe contraddizioni di fondo, la sua situazione esistenziale, concreta, presente, come problema che, a sua volta, lo sfida ed esige da lui una risposta, non soltanto a livello intellettuale, ma anche di azione. Il compito vero è: mai fare dissertazioni astratte sulla situazione, e mai attribuirle contenuti che poco o nulla hanno a vedere con le aspirazioni, i dubbi, le speranze, i timori del popolo [...]. Il nostro compito non è parlare al popolo circa la nostra visione del mondo, o tentare di imporgliela, ma dialogare con lui circa la sua e la nostra (pp. 86-87).

Il contenuto di un programma di educazione dev'essere una scelta di educatori e educande, «Il contenuto di un programma di educazione lo cercheremo nella realtà che è la nostra mediatrice, e nella coscienza che ne abbiamo. Il momento di questa ricerca dà inizio al dialogo dell'educazione come pratica della libertà» (Freire, 1970/2005, p. 87). La metodologia dialogica, coscientizzante, è senza più ombra di dubbio la più adatta a un'educazione che si prefigge di abbattere le gerarchie, cancellare l'oppressione, essere autenticamente liberatrice.

La ricerca, inoltre, non potrà che riguardare la comprensione dell'insieme, che permette di andare al di là delle visioni parziali della realtà (parziali e ingannatrici, perché ne mettono a fuoco un solo aspetto) e scoprirsi in situazione. In questo senso, dichiara Freire (1970/2005), ogni ricerca coscientizzatrice diviene pedagogica: «Quanto più ricerco con il popolo il suo pensiero, tanto più ci educiamo insieme. Quanto più ci educiamo, tanto più continuiamo a ricercare. Educazione e ricerca tematica, nella concezione problematizzante dell'educazione, diventano momenti di uno

¹⁴⁷ Per questo motivo vanno assecondate le esigenze reali e la volontà di coloro che si educa.

stesso processo» (p. 103). Sebbene l'amore per sé stessi e per l'altro abbia un ruolo centrale nel processo educativo, che è processo di liberazione, Freire riconosce anche la funzione squisitamente politica della rabbia, dell'indignazione¹⁴⁸ delle persone vittime di ingiustizia e per questo dotate di quella forza necessaria alla trasformazione del mondo. La democratizzazione della società tutta parte da queste spinte, che scongiurano l'immobilismo, e si regge sull'etica della solidarietà, una solidarietà non solo umana, che riguarda ogni vivente: abbiamo il dovere di lottare per quei principi etici fondamentali, fra i quali il rispetto per la vita e per il mondo, che la fredda razionalità della filosofia, della scienza e della tecnologia moderne hanno abbandonato. Il disamore proprio della cupidigia, della volontà di possesso, del profitto, che ci sta velocemente portando alla catastrofe, dev'essere trasformato in amore grazie a un'azione politico-pedagogica critica, portatrice di un nuovo progetto di umanità – corpo *presente* nel mondo con gli altri.

3.1.4 *bell hooks: l'educazione come atto di resistenza*

L'educazione e l'insegnamento, scrive bell hooks nelle prime pagine di *Insegnare a trasgredire* (1994/2020), per le persone marginalizzate (soprattutto per le donne nere e povere) è atto politico, radicato già di per sé nella lotta, è atto contro-egemonico, gesto fondamentale di resistenza. Con l'integrazione razziale, però, questa pedagogia rivoluzionaria della resistenza – che le insegnanti nere praticavano nelle loro scuole – è venuta meno, racconta hooks. Ciò che ci si aspetta da studenti e studentesse nelle scuole bianche è l'obbedienza, per rafforzare il dominio, non certo la volontà di imparare, reinventarsi e trasformare il reale, una minaccia per l'autorità. L'educazione, insomma, non riguarda più la pratica della libertà. Come Freire prima di lei, hooks critica questa situazione e, di conseguenza, l'approccio scolastico incentrato sull'anestetizzante trasmissione di informazioni che non hanno alcuna relazione con il modo in cui una persona vive e si comporta¹⁴⁹. Grazie a una sintesi sapiente del pensiero di Freire, dei *black studies* e dei *women's studies*, hooks contribuisce a rendere nuovamente l'aula un luogo di piacere, eccitante e divertente, trasgredendo l'atmosfera di serietà e privilegiando programmi flessibili, che incontrano le esigenze di studentesse e studenti. Un altro elemento importante per la pedagogia radicale proposta da hooks è il riconoscimento della presenza dell'altro, la classe è una comunità di apprendimento all'interno della quale non può

¹⁴⁸ A questo proposito si rimanda al suo testo, pubblicato postumo, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione* (2000).

¹⁴⁹ Qui hooks fa riferimento all'educazione depositaria, approccio all'apprendimento per cui studenti e studentesse hanno come unico compito quello di assorbire, memorizzare e ricordare le informazioni che il/la docente fornisce loro.

manca l'interesse reciproco nell'ascoltare le voci delle compagne e dei compagni. Ogni persona, infatti, influenza la dinamica della classe e contribuisce al processo di apprendimento e alla creazione di uno stato di entusiasmo collettivo, proprio come succede al di fuori della classe, nel mondo che abitiamo. L'insegnante da sola/o non può pretendere di sobbarcarsi tutto il lavoro, non può prescindere da nessun elemento della classe.

Sebbene hooks (1994/2020) definisca il piacere stesso dell'insegnamento atto di resistenza che contrasta la noia opprimente, il disinteresse e l'apatia con cui studentesse, studenti e docenti si approcciano all'esperienza in classe, non ha intenzione di fornire strategie ben definite, ricette pronte, una formula magica che valga per ogni classe in cui si mette piede. Sta proprio qui il punto, le strategie devono essere costantemente modificate, inventate e reinventate ogni qual volta si presenti una nuova esperienza di insegnamento. Richiamando l'approccio post-strutturalista butleriano, hooks sta qui evidenziando l'aspetto squisitamente performativo dell'insegnamento: insegnanti, studentesse e studenti sono coinvolti nel processo di apprendimento, lavorano coinvolgendosi reciprocamente, comunicano utilizzando linguaggi sempre diversi, sfidano e trasgrediscono insieme le rigidità del sistema, ripristinando l'eccitazione per la libertà e la volontà di imparare – che in fin dei conti sono la stessa cosa. La crisi dell'istruzione¹⁵⁰ va scongiurata con nuovi modi di conoscere e strategie differenti per la condivisione della conoscenza, costruendo aule che siano realmente uno spazio di possibilità radicale, che accolgano persone entusiaste di condividere la propria unicità, arricchire e farsi arricchire dell'altro, oltre all'approccio all'apprendimento simile a una grigia catena di montaggio. Aule dentro le quali si partecipa attivamente – unendo indissolubilmente consapevolezza e pratica – e non si consuma passivamente.

Abitare il mondo e abitare l'aula non sono esperienze dissimili, *essere* al mondo e in aula comporta un tipo ben preciso di presenza, una presenza “completa”. L'ambito dell'apprendimento non può prescindere dall'approccio olistico alla persona, entriamo nel mondo come corpi interi e, allo stesso modo, entriamo in aula come corpi interi. Vite ed esperienze complesse intrecciano i contesti scolastico-universitari, la pedagogia impegnata a cui fa riferimento hooks (1994/2020) si assume la responsabilità di accogliere vite ed esperienze di studenti e studentesse, promuoverne il benessere¹⁵¹, e guidare a un modo di insegnare e imparare che non rafforzi le separazioni, le

¹⁵⁰ Manifesta nella reticenza degli studenti e delle studentesse nell'imparare e in quella degli/delle insegnanti nell'insegnare.

¹⁵¹ Questo vale anche per le/gli insegnanti, non è possibile pensare che, se chi insegna non si occupa del proprio benessere e della propria realizzazione, sia capace di fornire gli strumenti necessari per farlo a studenti e studentesse. Per questo è essenziale contrastare l'oggettivazione del/della docente che, promuovendo la separazione fra mente e corpo, favorisce la compartimentazione e sminuisce l'idea dell'integrità della persona e, più in generale, dell'esistenza (hooks, 1994/2020).

gerarchie e i sistemi di dominio e oppressione. L'autrice scrive infatti, riportando la propria esperienza in aula, che studenti e studentesse «Vogliono un'educazione che guarisca il loro spirito poco informato e consapevole. Vogliono una conoscenza significativa. Si aspettano, giustamente, che io e i miei colleghi non ci limitiamo a offrire loro semplici informazioni, ma che affrontiamo la connessione tra ciò che stanno imparando e le esperienze di vita che attraversano nella loro interezza» (pos. 313-315). Ugualmente, studenti e studentesse non sono passivi in questo processo, hanno delle preferenze, fanno le proprie scelte, possono decidere di rifiutare la guida delle/degli insegnanti, la cui narrazione non pretende certo di essere l'unica. Una pedagogia impegnata richiede quindi che entrambe le parti si rendano vulnerabili, si aprano l'una all'altra e si assumano quei rischi che ogni incontro e ogni pratica di resistenza comportano.

Chi vive ai margini o subisce la marginalizzazione (persone nere, *queer*, povere, disabili, donne ecc.) è spesso motore principale di questa rivoluzione dell'istituzione scolastico-universitaria, una volta presa coscienza del modo in cui la conoscenza è condivisa tramite le stesse modalità usate del sistema dominante (il che contribuisce a rinforzarlo). Grazie agli abietti e alle abiette, ai mostri e alle streghe, ai selvaggi e alle selvagge, ai devianti e alle deviate la creazione di comunità di apprendimento all'interno delle quali fosse possibile valorizzare la differenza, sostenere i diritti civili, diffondere una reale idea di giustizia e democrazia, a partire dalla consapevolezza dell'esistenza di precise relazioni di potere e dall'ascolto delle storie di chi nei secoli ne è stato schiacciato, ha smesso di essere un ideale e si è fatta spazio – non senza fatica – nel mondo accademico. Accogliere il cambiamento non è un'azione pacifica, attriti e antagonismi fanno parte del processo di assestamento della rivoluzione culturale, il dissenso e la critica non devono spaventare, al contrario, bisogna mantenere un atteggiamento di apertura intellettuale e accogliere le sfide del cambiamento. «Tutti noi che facciamo parte dell'accademia e del mondo della cultura in generale, siamo chiamati a rinnovarci interiormente se vogliamo trasformare le istituzioni educative – e la società – così che il modo in cui viviamo, insegniamo e lavoriamo possa riflettere la nostra gioia per la diversità culturale, la nostra passione per la giustizia e il nostro amore per la libertà» (hooks, 1994/2020, pos. 531-534). In sintesi, dobbiamo cambiare noi e i nostri stili di insegnamento e farlo con la consapevolezza che ogni scelta che compiamo, soprattutto nel campo dell'educazione, non è mai politicamente neutra, perché in primo luogo non lo sono gli ambienti che abitiamo.

Per rendere l'aula un ambiente democratico, all'interno del quale ogni voce – ogni corpo – conta, dobbiamo trasformarla in una *comunità*. È il sentimento di comunità che, secondo le esperienze di hooks, stimola l'impegno condiviso al fine del raggiungimento di un bene comune che lega tutti e tutte i/le partecipanti. A partire dal desiderio di apprendere, di ricevere attivamente quella conoscenza capace di migliorare la nostra capacità di vivere nel mondo e con gli altri viventi,

studenti e studentesse devono avere la possibilità di essere ascoltati e la pazienza di ascoltare l'altro. La rivoluzione pedagogica a cui le denunce alle politiche scolastico-universitarie conservatrici hanno dato vita, volta a liberare le menti di chi studia dall'indottrinamento del sistema dominante, ha modificato radicalmente l'ambiente della classe. Se anche ciò non è evidente in tutti i contesti e gli attacchi della direzione conservatrice alle politiche e strategie educative differenti non sono mai del tutto cessati, è innegabile che i modi alternativi di pensare hanno dato vita a scintille difficilmente estinguibili nella mente di molte/i docenti e studenti/studentesse. Le persone, rese *altro* a partire dal loro corpo razzializzato, sessualizzato, genderizzato, animalizzato, possono ora occupare con quello stesso corpo aule all'interno delle quali le differenze sono valorizzate. È la base di un'educazione democratica, che hooks approfondisce in *Insegnare comunità* (2003/2022).

Insegnare, apprendere e studiare sono compiti seri e impegnativi, ma anche piacevoli e soddisfacenti, poiché aprirsi e partecipare, ascoltare ed essere ascoltati, sapere che la propria presenza è importante e, proprio come quella di ogni altro membro, va onorata, facilita la creazione di una comunità di apprendimento. L'educazione democratica, quindi, sostiene la necessità del dialogo, si batte per onorare le differenze, smaschera le strutture di dominio esistenti e si adopera per trasformare la realtà, di modo che la giustizia sociale e l'equilibrio ambientale siano la nuova realtà. Scrive hooks: «Nel forgiare una comunità di apprendimento capace di valorizzare l'integrità al posto della divisione, della dissociazione e della scissione, l'educazione democratica si impegna a creare vicinanza» (p. 82). Creare legami, stringere relazioni, entrare in connessione emotiva non sono aspetti da cui si può prescindere negli ambienti scolastico-universitari, quel distacco che spesso professori e professoressa ricercano, a sostegno di un fasullo "punto di vista imparziale", è deleterio. L'obiettività, l'oggettività, la neutralità, solo coloro che sono al potere se le possono permettere, anzi, l'esistenza di un'unica verità, di fatti a cui inevitabilmente il resto della popolazione si deve conformare, è un efficace strumento di controllo. Resistere alla tentazione di raccogliere quel potere ed esercitare quel controllo è compito di ogni insegnante. Oltre all'insistenza sull'obiettività, la creazione di una dimensione comunitaria a scuola è ostacolata dalla competizione a cui studenti e studentesse sono spinti/e, «Piuttosto che considerarsi compagne e compagni, agli studenti viene insegnato a considerarsi avversari in lotta per l'ottenimento del premio, ovvero a essere abbastanza intelligenti da dominare gli altri» (hooks, 2003/2022, p. 169). Differentemente, il modello della collaborazione reciproca, sostiene hooks, invita a un impegno umanizzante, rende possibile l'amore¹⁵², sentimento centrale dello spirito di comunità.

¹⁵² Per approfondire la lettura di bell hooks sull'amore (quella particolare combinazione di cura, impegno, conoscenza, responsabilità, rispetto e fiducia) si consiglia la lettura di *Tutto sull'amore. Nuove visioni* (1999).

Insegnare con amore, entrare in classe portando con sé il proprio corpo, la cura, l'impegno, la conoscenza, la responsabilità, il rispetto e la fiducia per sé stessi e per gli studenti e le studentesse predispone un clima ottimo per l'apprendimento, meno ordinato, forse, ma più coinvolgente. Senza la vergogna e la paura che spesso invadono le aule di scuole e università, il disaccordo e il conflitto che le differenze provocano possono finalmente essere letti per ciò che sono, occasioni di incontro, cifra stessa della relazione d'amore con l'altro. «L'aula amorevole è quella in cui agli studenti viene insegnato, sia dalla presenza dell'insegnante sia dal suo impegno, che lo scambio critico è possibile senza sminuire lo spirito di nessuno, che il conflitto può essere risolto in modo costruttivo, anche se non si tratta necessariamente di un processo semplice» (hooks, 2003/2022, p. 174). La cultura del dominio non insegna – per ragioni ormai ovvie – a vivere in comunità, imparare a farlo, dunque, è compito di chiunque voglia resistergli. «La cultura dominante ci vuole spaventati e desiderosi di scegliere la sicurezza al posto del rischio, l'identità invece della diversità. Superare la paura, scoprire cosa ci unisce e saper apprezzare le differenze, è il movimento che ci avvicina e ci offre un mondo di valori condivisi, e un senso significativo di comunità» (hooks, 2003/2022, p. 240). La cultura dominante ci vuole isolate, sole, diffidenti, preferisce erigere muri piuttosto che costruire ponti, resistergli con tutto il nostro essere tramite l'incontro con l'altra, a scuola e fuori, è il più grande atto di ribellione¹⁵³.

3.2 Due strade da percorrere

Il paragrafo che conclude questa ricerca individua due strade da percorrere in ambito educativo per favorire il nuovo modo di vedere e vivere la relazione con i corpi che condividono con noi il mondo e con il mondo stesso che insieme a loro abitiamo. La prima (suggerita da Edgar Morin) insiste sull'importanza della cooperazione disciplinare al fine di restituire allo sguardo di studentesse e studenti quella visione d'insieme che è loro necessaria per approcciarsi alla complessità che le/li circonda senza cedere a facili – ma estremamente nocivi – riduzionismi; la seconda (suggerita da Massimo Baldacci) circoscrive lo spazio curricolare più adatto all'educazione etico-sociale, che si intreccia e comprende anche l'educazione al rispetto, e identifica la scuola come comunità democratica. Solo la strutturazione di un contesto scolastico democratico può portare alla formazione di cittadine e cittadini partecipi e responsabili, che hanno a cuore la comprensione e il rispetto dell'altro e dell'altra, che possiedono gli strumenti adatti all'ascolto dei

¹⁵³ Di bell hooks si consiglia anche l'ultimo saggio della trilogia sull'educazione, *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica* (2019).

bisogni di chi le/li circonda e che intervengono per la costruzione di uno stare insieme che tenda alla soddisfazione del bene comune.

3.2.1 Interdisciplinarietà e democratizzazione a scuola

I lavori di Freire e hooks sono il risultato della loro vita da insegnanti. L'esperienza nelle classi li ha formati e trasformati, ha portato entrambi a riconsiderare lo spazio e le pratiche educative alla luce della realtà di oppressione che spesso scuola e università ripropongono, li ha resi, dunque, un rivoluzionario e una rivoluzionaria, dei trasgressori del sistema. Ritagliarsi spazi di resistenza all'interno di ambienti scolastico-universitari che si conservano da tempo sempre uguali a sé stessi non è un'impresa facile. Ripensare la scuola e ripensare il nostro rapporto con (il corpo del)l'Altro sono necessità intrecciate nel mondo contemporaneo, un aula che non è allo stesso tempo comunità, un'aula all'interno della quale i copri non sono uniti da legami profondi di rispetto, cura, reciprocità, alla luce di quel prezioso stato di vulnerabilità che ci accomuna e ci avvicina, non può diventare il luogo in cui studenti e studentesse imparano a trasgredire e spezzare gli schemi imposti dal sistema capitalista, razzista, specista, patriarcale, etero-cis-normato. Una volta compreso questo, grazie anche agli studi di pedagogia critica, che impediscono di impigrirsi nelle comode posizioni tradizionali, è possibile predisporre il terreno ad approcci che mettano al centro l'interdisciplinarietà, contro la frammentazione disciplinare, e la costruzione di una democrazia e una cittadinanza piene, costruite proprio a partire dalle forme di rispetto nei confronti di tutte e tutti.

Due strade si possono percorrere a questo punto in ambito educativo: la prima, a partire da quei contributi di Edgar Morin che invitano a adottare uno sguardo ampio, capace di dare forma al reale in maniera comprendente e inclusiva, ci porta ai percorsi interdisciplinari; la seconda, sulla scia della pedagogia critica, invita all'esercizio di una maggiore democrazia a scuola, perché nel momento in cui studenti e studentesse si sentono "parte di" riescono a riconoscere anche l'altro come parte di loro e sono più motivati a partecipare al raggiungimento del bene comune. Massimo Baldacci (2020), sostenendo l'importanza dell'educazione etico-sociale, formula lo stesso invito, poiché in un mondo in cui siamo rete e facciamo rete a tutte/i nessuna/o è più categorizzata/o al fine di essere deumanizzata/o, emarginata/o e oppressa/o. Queste due strade non si escludono per forza a vicenda, il fatto che sia necessario fare progetti che non si fermano a un singolo problema (quello di genere o quello ambientale, per esempio), così che la differenza in senso ampio entri nella normalità delle nostre relazioni, non preclude un'educazione al rispetto (o etico-sociale) incentrata sulla democratizzazione degli ambienti scolastici. L'idea è di esporre studenti e studentesse all'esistenza

di categorie molto ampie che vanno riconosciute e accolte, conosciute nelle loro specificità e accolte nel vivere quotidiano, perché senza la differenza non c'è crescita.

3.2.2 *Edgar Morin: l'importanza della cooperazione interdisciplinare*

Insegnare è insegnare a vivere – scrive Edgar Morin (2014/2015) riprendendo Jean-Jacques Rousseau¹⁵⁴ – o, meglio, aiutare a imparare a vivere.

A vivere si impara attraverso le proprie esperienze con l'aiuto dapprima dei genitori, poi degli educatori, ma anche attraverso i libri, la poesia, gli incontri. Vivere è vivere in quanto individuo che affronta i problemi della propria vita personale, è vivere in quanto cittadino della propria nazione, è vivere anche nella propria appartenenza all'umano. Certo, leggere, scrivere, far di conto sono necessari al vivere. L'insegnamento della letteratura, della storia, delle matematiche, delle scienze, contribuisce all'inserimento nella vita sociale; l'insegnamento della letteratura è utile in quanto sviluppa nello stesso tempo sensibilità e conoscenza; l'insegnamento della filosofia stimola in ogni mente ricettiva la capacità riflessiva, e certamente gli insegnamenti specialistici sono necessari alla vita professionale. Ma manca sempre di più la possibilità di affrontare i problemi fondamentali e globali dell'individuo, del cittadino, dell'essere umano (Morin, 2014/2015, pos. 79-86).

Scuola e università forniscono infatti una conoscenza parziale, «[...] la rarefazione del riconoscimento dei problemi complessi, la sovrabbondanza dei saperi separati, dispersi e parziali, la cui dispersione e parzialità sono a loro volta fonti di errore, tutto ciò ci conferma che il problema della conoscenza è un problema chiave della nostra vita di individui, di cittadini, di esseri umani nell'era planetaria» (Morin, 2014/2015, pos. 97-99). Come scriveva anche John Dewey (1929/1996) la pedagogia dovrebbe, proprio come l'ingegneria, utilizzare tutte le discipline che gli sono necessarie per la costruzione di un ponte, non si studiano le materie, ma i problemi, e i problemi, con la loro complessità, oltrepassano i confini della singola disciplina. Quello che Morin (2014/2015) propone è di introdurre la conoscenza della conoscenza, così da diminuire il rischio dell'errore, imparando a riconoscerlo e a risalire alla sua origine, per evitare di commetterlo nuovamente. I pensieri unilaterali e la logica binaria, che ignorano contraddizioni e complessità, sono decisamente deleteri a questo riguardo, un pensiero parziale, che riduce e disgiunge, ci inganna, ci illude che esista una verità definitiva, semplice e sempre accessibile.

¹⁵⁴ Nell'*Emilio* (1762) l'educatore dice al suo allievo che vivere sarà il mestiere che gli insegnerà.

La conoscenza è traduzione e ricostruzione, non vi è certezza. Vivendo affrontiamo continuamente il rischio dell'errore, dobbiamo compiere delle decisioni, dobbiamo assumerci questo rischio che ogni scelta porta con sé e scommettere, ma farlo, affrontare l'avventura della vita, risulterà un'esperienza meno difficile se la scuola ci insegnerà come fare, dotandoci di quegli strumenti che possono essere di supporto nell'incertezza. Morin denuncia l'educazione proposta nelle scuole, che insegna insufficientemente a vivere, «ignora i problemi permanenti del vivere [...] e taglia la conoscenza in pezzi separati» (Morin, 2014/2015, pos. 187-188) – e invita quindi a investire sulle competenze esistenziali e a legare i saperi fra loro e alla vita – perché ha in mente un metodo per “dirigere bene la propria mente” che permette di affrontare i problemi del vivere ed evitare le “trappole della vita”. Il “vivere bene”, l'arte di vivere, richiede l'insegnamento di un saper-vivere nella nostra società¹⁵⁵, praticando la saggezza e indagando la condizione umana e i suoi modi di conoscere. Non si tratta di rinunciare alla ragione o alla follia (altre dicotomie care alla nostra tradizione) che ci contraddistinguono; razionalità e passione, serenità e intensità, la saggezza sta nel legare assieme ciò che le errate credenze hanno disgiunto. Morin invita gli/le docenti a insegnare a studenti e studentesse a comprendere sé stessi/e perché è necessario al fine di comprendere l'altro: conoscersi, sapersi accettare e allo stesso tempo fare autocritica, si tratta di abbracciare un'etica dello *stare* insieme, per stare con l'altro dobbiamo essere capaci di fare spazio all'altro.

Un altro punto importante riguarda l'insegnamento delle incertezze. Differentemente dalla “scienza classica”, la scienza moderna ha accettato di dover abbandonare il determinismo assoluto e accogliere il disordine dell'universo: «Non possiamo più eliminare l'incertezza perché non possiamo conoscere con una perfetta precisione tutte le interazioni di un sistema, soprattutto quando questo è molto complesso» (Morin, 2014/2015, pos. 314-315). La questione della complessità evidenzia ancora una volta che non è possibile disgiungere elementi legati, pena l'incomprensione dell'insieme, ma scienziate e scienziati – tanto quanto le/gli insegnanti – non sono preparate/i a questo cambio di paradigma, ognuna e ognuno di loro si cimenta nella propria disciplina, ma «[...] il problema di insieme non viene posto. Non si giunge a pensare questo problema in maniera radicale e globale» (pos. 324-325). Nella nostra “società del rischio” bisogna avere una buona visione d'insieme, mettere in conto l'incertezza e non aver paura di scommettere. Benché gli esseri umani non abbiano accesso a una conoscenza piena (né di sé stessi, né dell'altro, né dei fenomeni), Morin sottolinea che è necessario saper navigare nell'oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di

¹⁵⁵ Si tratta di una società – quella occidentale – che, una volta adottato il modello prometeico, ha assunto come obiettivi la conquista del mondo e il dominio della natura, abbandonando quell'idea di comunità solidale che ora si cerca così faticosamente di ricostruire.

certezze. Insegnare, quindi, delle strategie che permettano di affrontare l'inatteso, raccogliendo le sempre nuove informazioni e sapendosi modificare di conseguenza. L'ecologia dell'azione, come la definisce Morin, fa riferimento proprio al fatto che ogni azione intrapresa tende a sfuggire alle nostre intenzioni e può modificare il corso degli eventi in modo del tutto impreveduto.

A scuola non si può pensare di acquisire uno sguardo d'insieme, che guidi attraverso la realtà di incertezze, senza una buona cooperazione interdisciplinare. La distinzione principale¹⁵⁶, quella fra materie scientifiche e materie umanistiche, che privilegia le prime e favorisce la parcellizzazione delle conoscenze in discipline e sotto-discipline, deve essere sanata. La crisi dell'umanità (una crisi educativa, di conoscenza, oltre che economica, ma anche di civiltà e di democrazia,) che minaccia noi e il nostro futuro¹⁵⁷ è il risultato di uno sbilanciamento dei sistemi sociali umani, che può essere controbilanciato con l'impiego di forze innovatrici che vadano a rigenerare questi sistemi. Un'educazione rigenerata (etica, antropologica ed epistemologica), scrive Morin (2014/2015), formerebbe persone più capaci di comprendere la complessità planetaria, di riconoscere errori e illusioni nella conoscenza, di agire e decidere, di comprendersi gli uni con gli altri, di affrontare le incertezze. Più capaci di, in una parola, vivere. L'educazione alla comprensione¹⁵⁸ è legata all'educazione al rispetto, superati gli ostacoli alla comprensione vivere insieme diventa quell'esperienza irrinunciabile e arricchente che avrebbe dovuto essere fin dall'inizio. Una volta compresa la complessità umana, la complessità terrestre tutta, ad ogni vivente è permesso *essere*, nella sua specificità, con i suoi desideri e le sue contraddizioni, poiché la comprensione "rifiuta il rifiuto", afferma Morin, privilegia inevitabilmente il rispetto piuttosto che l'esclusione.

In conclusione, introdurre a scuola la conoscenza della conoscenza, ciò che è la conoscenza umana, i suoi dispositivi, i suoi punti di forza e le sue difficoltà, vuol dire anche insistere sulla sua pertinenza. Studenti e studentesse devono essere in grado di cogliere i problemi globali e fondamentali per iscrivervi le conoscenze parziali e locali (Morin, 2014/2015). Questa capacità richiede il superamento della frammentazione disciplinare, che rende studentesse e studenti incapaci di cogliere il legame – complesso – fra le parti e la totalità. Quella che Morin definisce cooperazione interdisciplinare, applicata agli studi pedagogici qui proposti (di genere, ecologico-

¹⁵⁶ Si tratta di una distinzione che non vale solo nell'ambiente scolastico-universitario, la disgiunzione fra cultura scientifica e cultura umanistica è una delle ferite che ha causato la crisi dell'intera nostra cultura, sostiene Morin (2014/2015).

¹⁵⁷ La crisi è anche ecologica, non coinvolge solo il regno umano, perché l'umanità non è separata dagli altri domini.

¹⁵⁸ Secondo Morin (2014/2015) esistono due tipi di comprensione, quella intellettuale e quella umana. La comprensione intellettuale è la comprensione del senso della parola dell'altro, delle sue idee, della sua visione del mondo; la comprensione umana richiede uno sforzo in più, è apertura verso l'altro, si tratta di riconoscere l'altro come, allo stesso tempo, simile a noi (per la sua umanità) e differente da noi (per la sua singolarità).

ambientali, *queer*, antispecisti e antirazzisti), è esattamente ciò di cui gli/le insegnanti devono portare a scuola per fornire a studenti e studentesse una visione più ampia possibile dell'intero, della crisi globale che stiamo attraversando, che pesa sui nostri corpi umani e su quelli di tutti i viventi. Senza la comprensione delle dinamiche di esclusione e oppressione, senza la comprensione della violenza e della volontà di dominio, qualsiasi educazione mirata a risolvere il singolo problema¹⁵⁹ è destinata a fallire. Come ci ricorda hooks (2003/2022), il conflitto non è necessariamente un male, anzi, se permette il dialogo diventa «[...] una formazione alla democrazia, la quale ha bisogno di conflitti di idee per non deperire» (Morin, 2014/2015, pos. 681). Progettare una nuova civilizzazione, a partire da un umanesimo rigenerato a cui condurranno la riforma dell'educazione, della conoscenza e del pensiero, è possibile perché gli umani sono esseri situati e caratterizzati dalla stessa complessità che tentano di comprendere: «Bisogna accettare la complessità dell'umano, contestualizzare sempre e non chiudersi in alcune certezze» (Morin, 2015/2016, p. 26).

3.2.3 Massimo Baldacci: l'importanza dell'educazione etico-sociale per una scuola democratica

L'educazione etico-sociale scolastica, che Massimo Baldacci (2020) tratta in chiave curricolare¹⁶⁰, assecondando l'esigenza di calarsi nella dimensione esplicita e pratica del *fare scuola*, è un altro tassello richiesto dalla complessità della nostra epoca. Insieme all'interdisciplinarietà, l'attenzione alla dimensione sociale, al momento del confronto interpersonale, del dialogo, della discussione, al fine di allargare l'orizzonte della democrazia e della cittadinanza, è ciò che contribuisce a formare studenti e studentesse attenti/e al rispetto dell'altro, sensibili alla sua esistenza in quanto parte di quell'insieme, di quella comunità, di cui sono anche loro parte. Baldacci accenna brevemente alcune delle tendenze storico-sociali che hanno

¹⁵⁹ Una certa educazione di genere, ad esempio, che non sia intersezionale, non evidenzierà la matrice comune dell'oppressione di genere, di classe, di razza ecc. da ricondurre a una società etero-cis-patriarcale, razzista e capitalista che sfrutta la Terra e i corpi degli animali umani e non-umani per accumulare ricchezza e conservare il potere nelle mani della classe dominante.

¹⁶⁰ Per "curricolo", scrive Baldacci (2020), si intende un'ipotesi di percorso formativo che offra una guida alla pratica educativa, restando flessibile e rivedibile di volta in volta secondo la realtà educativa particolare. Rappresenta, quindi, il punto di raccordo fra la teoria e la prassi pedagogica. Il percorso formativo riguarda l'insieme di processi e di tappe attraverso cui si producono i risultati formativi della scuola; i suoi termini sono il soggetto che apprende e l'oggetto culturale da apprendere, perché interagiscano in modo efficace l'equazione curricolare deve tenere presente le strutture di entrambi.

causato la dissoluzione dei legami sociali, lo scarso senso civico, l'aumento della competizione e la sproporzionata brama di consumo, rendendo chiara la necessità di riflettere su quella che l'autore definisce "questione etico-sociale". Primi fra tutti i processi di secolarizzazione e disincantamento, che hanno generato l'odierna propensione verso il politeismo dei valori¹⁶¹; i regimi totalitari e la Shoah, inoltre, hanno finalmente aperto gli occhi all'Uomo occidentale sulla sua capacità di ergere a sistema la disumanizzazione dell'altro; l'avvento del neoliberismo, infine, ha rafforzato la propensione di ognuno e ognuna verso l'egoismo e diffuso la narrazione che gli interessi personali fossero più desiderabili del bene comune. È bene specificare, però, che queste non sono le uniche tendenze, gli unici fatti, di cui il Novecento è stato teatro: in contrapposizione all'individualismo e all'ipo-socializzazione, uomini e donne hanno mostrato anche la capacità di lottare per ideali quali la libertà, la democrazia e la pace, spinti e spinte da un nuovo desiderio di comunità¹⁶² e senso di responsabilità verso la collettività.

Siccome le pratiche educative possono dar vita a un nuovo tipo di umano, è bene evitare di lasciare pericolosi impliciti e orientare il proprio agire senza dare nulla per scontato. A questo proposito, Baldacci (2020) definisce chiaramente l'esperienza morale, prima di affrontare il discorso sull'educazione morale, e, facendolo, ne sottolinea sin da subito la problematicità. Vi è una tensione antinomica fra le istanze dell'io e le istanze degli altri (o del mondo). Esiste una qualche forma di conciliazione? Si tratta di un compito aperto e senza fine, poiché tale conciliazione rimane relativa alla situazione particolare e determinata, dopotutto questo rapporto fra l'io e gli altri si dà sempre all'interno di un contesto. Più precisamente, dunque, la tensione dialettica si ha fra la sfera dell'eticità (l'*ethos* di una comunità, i suoi costumi) e quella della moralità (la coscienza morale personale). Non si tratta però di una relazione che non prevede complementarità, al contrario ci sono situazioni in cui la morale si attiva perché la guida fornita dall'eticità è insufficiente o fuorviante e, allo stesso modo, la morale senza eticità assumerebbe un profilo eccessivamente formale e astratto. Essendo la nostra epoca caratterizzata da un'enorme complessità culturale, spiega Baldacci, le molteplici forme di eticità si intrecciano e sono perciò maggiormente soggette al cambiamento rispetto al passato. Oggi più che mai il pluralismo delle forme di eticità e il loro potenziale conflitto stimola l'intervento di una moralità critica e più consapevole.

La formazione dell'eticità si compie nel processo di socializzazione, la moralità invece, presupponendo la domanda sul come si deve agire, è legata al pensiero verbale e al ragionamento. Mentre bambine e bambini sono esposte ed esposti sin da subito al mondo sociale e da esso

¹⁶¹ Per approfondire si consigliano i testi di Max Weber *Il lavoro intellettuale come professione* (1919) e *Il metodo delle scienze storico-sociali* (1903-1917).

¹⁶² Interessante, a questo proposito, il testo *Voglia di comunità* (2000) di Zygmunt Bauman.

inevitabilmente apprendono, la capacità di ragionamento è legata a un certo sviluppo mentale del soggetto¹⁶³, pur giocando comunque una buona parte l'interazione sociale prima e l'interiorizzazione della discussione interpersonale poi¹⁶⁴. L'educazione morale deve occuparsi sia della formazione di abiti virtuosi, sia dello sviluppo della capacità di ragionamento morale. Per spiegare il processo di apprendimento che ha come esito la formazione di un abito, Baldacci (2020) si rifà alla teoria dei livelli logici dell'apprendimento formulata da Bateson (1972/2001). Essa distingue tre livelli dell'apprendimento: l'apprendimento di primo livello, o proto-apprendimento, consiste in una modificazione del comportamento dovuta all'esperienza e porta all'acquisizione di abilità e competenze; quello di secondo livello, o deutero-apprendimento, riguarda una modificazione del processo di proto-apprendimento, si tratta dell'*imparare ad apprendere* e porta alla formazione di abiti (modi di sentire, di vedere le cose, di pensare e di agire); quello di terzo livello consiste in una modificazione del processo di deutero-apprendimento, ovvero nel cambiamento degli abiti dell'individuo. Il deutero-apprendimento di abiti morali, secondo Baldacci, può essere descritto come un apprendimento di contesti¹⁶⁵, «[...] ossia come l'imparare a cogliere in certe situazioni un dato significato morale implicito, che spinge ad agire in una determinata maniera» (Baldacci, 2020, p. 33). Le fonti da cui deriva il significato da attribuire alla situazione ovviamente sono molteplici, per esempio se un'azione è rinforzata con lodi l'individuo sarà portato a ritenerla "giusta", al contrario invece "sbagliata".

Per formare intenzionalmente certi abiti la strategia educativa più adeguata, a seguito di quanto detto, deve prevedere una precisa strutturazione del contesto, a livello di organizzazione sia materiale che simbolica, di modo che il soggetto faccia un'esperienza adeguata del valore promosso. La scuola, in quanto comunità di apprendimento, dovrebbe essere in grado di dar forma a un sistema di situazioni coerente, in questo sta la sua capacità formativa. «Se la formazione degli abiti morali dipende dalla strutturazione del contesto adeguato alle virtù da sviluppare, si tratta allora di trasporre questo principio nel curriculum, come principio di organizzazione simbolica della vita della comunità scolastica» (Baldacci, 2020, p. 36). L'abito, tuttavia, non determina direttamente e meccanicamente l'azione. Può succedere che, invece di agire impulsivamente, il soggetto si domandi quale sia la cosa giusta da fare, si apre così lo spazio della riflessione morale. Da una

¹⁶³ L'argomento è ampiamente trattato in *Il giudizio morale nel fanciullo* (1932) di Jean Piaget.

¹⁶⁴ A questo proposito si consiglia il lavoro di Lev Semënovič Vygotskij *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti* (1930-1934).

¹⁶⁵ Per "contesto" Bateson (1972/2001) intende sia la situazione in cui si trova ad agire l'individuo, sia il significato che quello stesso individuo attribuisce a tale situazione. «*Apprendere un contesto* vuol dire allora strutturare un abito mentale che spinge a vedere una data situazione in un certo modo, dando ad essa un determinato significato» (Baldacci, 2020, p. 33).

situazione di dubbio e conflitto la capacità di ragionare guida il soggetto nel discernimento fra le ragioni valide e quelle non valide. La formazione della capacità di giudizio e ragionamento morale, scrive Baldacci, ha ugualmente bisogno di situazioni concrete e determinate, entro la vita di una comunità sociale, nel rapporto con gli altri. Il giudizio è connesso all'analisi della situazione specifica perché non può prescindere dal capire il punto di vista, le intenzioni e le motivazioni dei soggetti coinvolti¹⁶⁶. Un'azione acquista un particolare significato morale dentro un contesto, occorre saper analizzare circostanze e intenzioni per poter formulare un giudizio avveduto, «[...] insegnare – con l'*esempio*, oltre che con le parole – che *prima di giudicare occorre comprendere* fa parte dell'educazione morale» (Baldacci, 2020, p. 44). In classe l'educatore/educatrice stimola gli sforzi di ragionamento dell'educando (la miglior strategia di sostegno in questo senso rimane il dialogo, la discussione guidata), quindi, per riprendere ciò che si era accennato sopra, lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori ha una matrice sociale. Anche in questo caso Baldacci sostiene la sua messa in forma curricolare.

L'educazione etico-sociale che propone Baldacci (2020) ha come obiettivo la sintesi fra il carattere sociale dell'eticità e quello individuale della moralità, tende a un'eticità sociale più elevata, non dogmatica e meccanica bensì critica, consapevole e democratica. È insomma il “livello successivo” dell'educazione morale che, in rapporto alla scuola, deve essere pensata entro un quadro di razionalità formativa. Non si tratta di aggiungere una nuova materia al curriculum scolastico, chiarisce Baldacci, bisognerebbe invece vederla «[...] come una dimensione del lavoro scolastico e come un punto di vista sulla sua dinamica complessiva» (Baldacci, 2020, p. 54). Il curriculum di educazione etico-sociale, quindi, dev'essere costruito al fine di trasmettere un modello ideale di comunità tesa alla conciliazione di eticità e moralità, pur sapendo che a questa conciliazione ci si può solo avvicinare, mai raggiungerla pienamente¹⁶⁷. E lo deve fare concentrandosi sull'esperienza sociale, nelle pratiche sociali del ragionamento pubblico, del confronto interpersonale e della discussione collettiva¹⁶⁸. Rendere la scuola una comunità, luogo adeguato all'educazione e alla messa in atto di una moralità concreta, che condivide un certo *ethos*, all'interno di una società complessa e multiculturale come la nostra non è un'impresa facile.

¹⁶⁶ Questo è l'esempio che riporta Baldacci (2020): quando una persona ruba merita di essere condannata, ma se ha rubato perché affamata e indigente il giudizio cambia.

¹⁶⁷ Baldacci chiama l'intreccio fra eticità e moralità – l'una tesa alla particolarità, l'altra animata da una tensione universale – *moralità concreta*.

¹⁶⁸ Se l'educazione morale fosse centrata sull'esperienza interiore si esprimerebbe attraverso altre pratiche, l'esame di coscienza e/o il colloquio personale con una “guida spirituale”.

Secondo Baldacci la risposta la fornisce John Dewey (1916/2000) attraverso l'ipotesi della scuola come comunità democratica. La democrazia, scrive Dewey, è un modo di vivere insieme, di *sentire* la vita sociale, che prevede la gestione dei problemi della comunità grazie al metodo della libera discussione, alla quale tutti hanno il diritto di partecipare. Esaminando le questioni e confrontandosi sulle opinioni si giunge a una determinata convinzione nella maggioranza dei membri di questa comunità; l'*ethos* condiviso è proprio il metodo della libera discussione e il pari diritto di esprimere la propria opinione (la quale va rispettata insieme a chi la esprime). «Si tratta di un insieme di caratteristiche il cui valore aggiunto è di natura schiettamente pedagogica: garantiscono il pieno sviluppo intellettuale e morale a tutti i membri della comunità; e parallelamente richiedono alla comunità di assumere la massima cura per tale sviluppo umano» (Baldacci, 2020, p. 57). Incardinare sui valori della democrazia la promozione di una moralità concreta a scuola vuol dunque dire fare dello studente e della studentessa dei cittadini democratici e delle cittadine democratiche, promuovendo la convergenza di educazione morale, educazione alla cittadinanza e educazione al senso civico.

A questo punto Baldacci (2020) ha messo a disposizione tutti gli strumenti per definire le linee curriculari di un'educazione etico-sociale: la formazione di abiti democratici, perché se s'intende sviluppare virtù democratiche la scuola dev'essere strutturata come un contesto democratico; la formazione del ragionamento morale attraverso la discussione, dato che la vita in comunità presuppone la giustificazione dei propri giudizi e delle proprie scelte non solo a sé stessi, ma anche agli altri; la formazione dell'etica della discussione democratica, al fine di poter avere un confronto civile mirato al raggiungimento di un'intesa. L'educazione etico-sociale in una comunità scolastica democratica, dunque, non è un'educazione *attraverso* la discussione, bensì anche un'educazione *alla* discussione. Tornando ai livelli dell'apprendimento di Bateson (1972/2001), Baldacci (2006) ipotizza di collocare l'educazione etico-sociale all'interno di quello che lui stesso definisce curriculum di secondo livello¹⁶⁹, legato al deuterio-apprendimento (ovvero alla strutturazione di abiti mentali), e di strutturarlo per principi procedurali (o principi di strutturazione contestuale, dato che è questo che il/la docente deve fare). Il curriculum di secondo livello, luogo privilegiato dell'educazione etico-sociale, lo è anche – si può aggiungere con sicurezza – dell'educazione al

¹⁶⁹ Il curriculum di primo livello, invece, si riferisce al proto-apprendimento, ovvero all'acquisizione di conoscenze e abilità relative ai saperi disciplinari. Il motivo per cui l'educazione etico-sociale inerisce al curriculum di secondo livello è che la formazione di abiti di ragionamento morale e di abiti riguardanti l'*ethos* della comunità e l'etica della discussione civile avviene nel lungo periodo e si struttura collateralmente ai processi di insegnamento relativi al curriculum di primo livello – chiamando perciò in causa processi di deuterio-apprendimento. È anche il motivo per cui sarebbe inappropriato considerarla una materia aggiunta al curriculum, dato che tende a porsi come collaterale rispetto all'istruzione.

rispetto, considerando il suo essere trasversale a tutte le discipline e tenendo conto del fine di entrambe queste due educazioni: la cura dell'altro, il raggiungimento dell'uguaglianza fra i membri della comunità, l'inclusione delle differenti identità, il confronto libero e argomentato, la promozione dell'autonomia e della responsabilità. Non si tratta di aggiungere nuove materie al curriculum di primo livello, non si tratta solo di riempire studentesse e studenti di ulteriori nozioni riguardanti l'identità di genere, l'orientamento sessuale, l'ecologia, l'antispecismo, ecc., bensì di accompagnarli e accompagnarle – in un'ottica interdisciplinare e tramite la pianificazione dei contesti scolastici – alla comprensione della complessità (o ad avvicinarsi ad essa senza farsi paralizzare dal timore) e guidarli nella messa in pratica di comportamenti radicalmente democratici.

4. Un questionario esplorativo

4.1 Obiettivi, struttura e limitazioni

Per tentare di rispondere alle domande che hanno guidato questa ricerca, ovvero “Come si educa al rispetto dei corpi? Quali sono gli strumenti di pensiero necessari a guidare verso un nuovo modo di vedere e vivere il corpo e tramite quali metodologie fornirli? È possibile andare oltre la frammentazione disciplinare e unire positivamente i contributi di educazione di genere e educazione ambientale?”, si propone un’analisi quantitativa attraverso un questionario esplorativo da somministrare a due classi quinte di studenti e studentesse, una del Liceo delle Scienze Umane, l’altra del Liceo Economico Sociale. Si tratta di un questionario misto, in cui sono presenti una serie di domande chiuse e una domanda aperta, al fine di indagare le capacità attuali della scuola di proporre percorsi interdisciplinari che coinvolgano l’oppressione e la liberazione dei corpi delle donne e delle soggettività marginalizzate e quella dei corpi degli animali non-umani e della Terra, uniti a momenti di esercizio del dialogo che favoriscono la partecipazione di ogni membro della classe e, dunque, una sua maggiore democratizzazione.

Il questionario, dopo aver chiarito luogo di abitazione, genere e orientamento sessuale della persona che lo compila, per definire la composizione demografica del gruppo di partecipanti, si divide in tre parti. La prima parte è strutturata intorno al tema del corpo, le domande riguardano la percezione che chi compila ha di esso e come si pone nei confronti delle questioni di genere, della realtà *queer* e dell’antispecismo. La seconda parte del questionario indaga la possibilità di una correlazione fra le risposte date nella prima parte e il fatto che la persona abbia o meno fatto educazione di genere e/o educazione ambientale a scuola, nonché il modo in cui queste sono state presentate alla classe (in modo più o meno partecipato e interdisciplinare). L’ultima parte, dedicata all’unica domanda aperta, permette a chi compila di approfondire la sua posizione riguardo la necessità di parlare di rispetto dei corpi a scuola.

Questa esplorazione presenta delle ovvie limitazioni, prima fra tutte non è generalizzabile a causa del ridotto numero di partecipanti (trentacinque soggetti fra studenti e studentesse) e, in secondo luogo, essendo uno studio quantitativo, l’uso di domande a risposta chiusa non consente di indagare la tematica in profondità – la domanda finale cerca di sopperire proprio a questa mancanza, offrendo l’opportunità ai partecipanti di elaborare il loro pensiero a parole proprie. Inoltre, sebbene il questionario proposto cerchi di rispettare un approccio intersezionale, in linea

con le argomentazioni di questa tesi, il limitato tempo a disposizione ha determinato la necessità di circoscrivere l'indagine, con la speranza che le tematiche non indagate diventino l'oggetto di future ricerche. Infine, è bene sottolineare che anche l'identità della ricercatrice costituisce una limitazione, sarebbe pretenzioso arrivare a questo punto e non ricordare ancora una volta come lo sguardo del soggetto che si appresta a conoscere la realtà contribuisca a crearla e pretendere quindi una falsa e ingannevole neutralità.

4.2 Il questionario somministrato

Informazioni personali

Dove vivi?

Comune [...]

Provincia [...]

Qual è il tuo genere?

(rispondi barrando una sola opzione)

- Donna
- Non-binary (genderfluid, bigender, agender ecc.)
- Uomo

Qual è il tuo orientamento sessuale?

(rispondi barrando una sola opzione)

- Omosessuale (lesbica, gay)
- Bisessuale
- Pansessuale
- Asessuale
- Eterosessuale
- Altro [specifica]
- Non lo so

Prima parte del questionario. Tema: l'oppressione dei corpi

Nella mia visione del mondo il corpo è

(rispondi barrando una sola opzione)

- una costruzione sociale
- un fatto biologico
- entrambe le cose

- nessuna di queste

Questioni di genere

(indica con una crocetta il tuo grado di accordo con le seguenti affermazioni)

Il patriarcato è un sistema che opprime le donne.

1. Per niente d'accordo
2. Non d'accordo
3. Neutrale
4. D'accordo
5. Pienamente d'accordo

Sono femminista.

1. Per niente d'accordo
2. Non d'accordo
3. Neutrale
4. D'accordo
5. Pienamente d'accordo

Sono maschilista.

1. Per niente d'accordo
2. Non d'accordo
3. Neutrale
4. D'accordo
5. Pienamente d'accordo

Non ritengo la questione di mio interesse.

1. Per niente d'accordo
2. Non d'accordo
3. Neutrale
4. D'accordo
5. Pienamente d'accordo

Il mio rapporto con la comunità LGBTQIA+

Sono un membro della comunità LGBTQIA+.

(rispondi barrando una sola opzione)

- Sì
- No
- Non lo so

Se hai risposto sì:

Ho subito bullismo per la mia appartenenza alla comunità.

(rispondi barrando una sola opzione)

- Sì

- *No*
- *Non lo so*

Se hai risposto no o non lo so:

Ritengo di essere una persona che sostiene i diritti delle persone della comunità LGBTQIA+.

(indica con una crocetta il tuo grado di accordo con la seguente affermazione)

1. *Per niente d'accordo*
2. *Non d'accordo*
3. *Neutrale*
4. *D'accordo*
5. *Pienamente d'accordo*

Il mio rapporto con gli animali

Mangio carne e pesce (prodotti animali: affettati, bistecche, ragù, pesce fritto, ostriche, salmone ecc.).

(indica con una crocetta con che frequenza)

- **Mai**
- **Qualche volta**
- **Spesso**
- **Molto spesso**

Mangio derivati animali (latte, uova, miele ecc.).

(indica con una crocetta con che frequenza)

- **Mai**
- **Qualche volta**
- **Spesso**
- **Molto spesso**

Ho animali domestici (cani, gatti, criceti, conigli ecc.).

(rispondi barrando una sola opzione)

- **Sì**
- **No**

Mangerei animali domestici (cani, gatti, criceti, conigli ecc.).

(indica con una crocetta il tuo grado di accordo con la seguente affermazione, non ci sono risposte giuste o sbagliate)

1. *Per niente d'accordo*
2. *Non d'accordo*
3. *Neutrale*
4. *D'accordo*
5. *Pienamente d'accordo*

Seconda parte del questionario. Tema: l'interdisciplinarietà

Hai fatto educazione di genere a scuola?

(rispondi barrando una sola opzione)

- Sì
- No
- Non lo so

Se hai risposto sì:

Come è stato trattato l'argomento? Attraverso:

(rispondi barrando una o più opzioni)

- lezione frontale
- lavoro di gruppo
- dibattito
- altro [specifica]

Hai fatto educazione ambientale a scuola?

(rispondi barrando una sola opzione)

- Sì
- No
- Non lo so

Se hai risposto sì:

Come è stato trattato l'argomento? Attraverso:

(rispondi barrando una o più opzioni)

- lezione frontale
- lavoro di gruppo
- dibattito
- altro [specifica]

L'educazione di genere e l'educazione ambientale sono state trattate in ottica interdisciplinare*?

(rispondi barrando una sola opzione)

- Sì
- No
- Non lo so

*L'interdisciplinarietà è un approccio teso a superare la frammentazione disciplinare che prevede l'integrazione di conoscenze e competenze attinenti alle varie discipline. Porsi in un'ottica interdisciplinare di fronte a un problema complesso (come lo sono le questioni di genere e le tematiche ambientali) vuol dire privilegiare il "lavoro di squadra". Le discipline, infatti, quando lavorano insieme, ognuna con i propri strumenti, ottengono migliori risultati.

Ha senso *parlare* di rispetto dei corpi a scuola? Come mai, secondo te?

(argomenta con la tua opinione)

4.3 Analisi dei dati

Le studentesse e gli studenti che hanno risposto al questionario risiedono tutte¹⁷⁰ in Veneto, fra Venezia e dintorni, sono per la maggioranza donne (77,1%) ed eterosessuali (94,3%), solo il 5,7% appartiene alla comunità LGBTQIA+ (si tratta di due studentesse)¹⁷¹.

Per quanto riguarda la prima parte del questionario, che indaga le opinioni che le studentesse hanno sul corpo, sulle questioni di genere, sulla comunità LGBTQIA+ e sugli animali non-umani, queste si dimostrano per la maggioranza consapevoli e accoglienti nei confronti delle tematiche di genere e *queer*, ma meno “attive” dal punto di vista dell’antispecismo per le risposte date riguardo le loro abitudini alimentari.

Nonostante poco meno della metà delle studentesse (48,6%) consideri il corpo un mero fatto biologico, la maggior parte di loro (62,8%) si ritiene d’accordo o pienamente d’accordo con l’affermazione “Il patriarcato è un sistema che opprime le donne” (il 20% si dichiara neutrale) e non d’accordo o per niente d’accordo (in totale il 60%) con l’affermazione “Sono maschilista” (il 20% si dichiara neutrale)¹⁷². In linea con le risposte all’affermazione “La questione non è di mio interesse”, dato che il 60% delle studentesse si dichiara non d’accordo o per niente d’accordo con l’affermazione, dimostrando il loro interesse per la tematica (il 25,7% neutrale)¹⁷³. Faticano però a dichiararsi femministe, il 37,1% di loro è neutrale e solo il 42,9% è d’accordo o pienamente d’accordo con l’affermazione “Sono femminista”¹⁷⁴.

Il 62,9% delle studentesse affermano di sostenere i diritti della comunità LGBTQIA+ (l’11,4% rimane neutrale), questo dato potrebbe essere correlato al fatto che le due studentesse appartenenti alla comunità LGBTQIA+ dichiarino di non aver subito bullismo¹⁷⁵.

¹⁷⁰ Verrà usato il femminile per riferirsi alle studentesse e agli studenti, data la netta maggioranza di queste ultime.

¹⁷¹ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 1; Grafico 2; Grafico 3.

¹⁷² Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 4; Grafico 5; Grafico 7.

¹⁷³ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 8.

¹⁷⁴ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 6.

¹⁷⁵ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 11; Grafico 9; Grafico 10. È importante notare però che nel questionario non è stato chiesto se le persone *queer* fossero anche *out* (ovvero fossero dichiaratamente *queer*) e quindi una mancata esperienza di bullismo potrebbe derivare dal fatto che la loro identità *queer* non è ancora conosciuta.

I dati raccolti sul consumo di animali non-umani e prodotti di origine animale sono meno incoraggianti, tutte le studentesse hanno risposto di consumare carne, pesce e prodotti di origine animale, seppur con frequenza variabile¹⁷⁶. Nonostante questo, l'85,7% di loro si dichiara non d'accordo o per niente d'accordo con l'affermazione "Mangerei animali domestici"¹⁷⁷. Potrebbe essere che la vicinanza e il legame emotivo con gli animali non-umani membri della famiglia, di cui ci si prende cura e con i quali si condivide la quotidianità, renda le studentesse maggiormente capaci di empatizzare e allargare i diritti umani alle forme di vita non umane¹⁷⁸. Infatti, non solo il 77,1% di loro ha animali domestici, ma questa convinzione culturale è talmente radicata che anche coloro che non li hanno dichiarano che non li mangerebbero¹⁷⁹.

Arriviamo alla seconda parte del questionario, che indaga se le studentesse hanno fatto educazione di genere (il 14,3% risponde di averla fatta¹⁸⁰) e educazione ambientale (il 93,3% risponde di averla fatta¹⁸¹) a scuola e il modo in cui gli argomenti proposti sono stati trattati. L'educazione di genere è stata affrontata principalmente attraverso lavori di gruppo e, in alcuni casi, approfondita con dibattiti in classe e un'assemblea d'istituto dedicata¹⁸². Ciononostante, un gran numero di studentesse (42,9%) dichiara di non sapere nemmeno di averla fatta¹⁸³. All'educazione ambientale, invece, è stato dedicato molto più tempo: lezioni frontali, lavori di gruppo, dibattiti e, anche in questo caso, un'assemblea d'istituto¹⁸⁴. L'ottica intersezionale sembra non essere totalmente estranea alle studentesse, il 45,7% di loro dichiara che non sono mancati i momenti in cui l'educazione di genere e l'educazione ambientale, quando trattate, hanno dimostrato di essere collegate fra loro e trasversali alle materie¹⁸⁵. Di fatto però, dato il poco spazio dedicato all'educazione di genere, si può dedurre che l'interdisciplinarietà sia stata applicata maggiormente nel contesto dell'educazione ambientale e, di conseguenza, che il nesso fra l'oppressione dei corpi delle donne (e delle altre soggettività marginalizzate) e quella della Terra (e dei corpi degli animali non-umani) non sia del tutto chiaro. Questa tesi sostiene la necessità di introdurre a scuola

¹⁷⁶ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 12; Grafico 13.

¹⁷⁷ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 15.

¹⁷⁸ In linea con le convinzioni della pedagogia critica animale, che ritiene il vivere a contatto con gli animali non-umani il modo migliore per imparare ad assumere il loro punto di vista (Bianchi, 2021).

¹⁷⁹ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 14.

¹⁸⁰ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 16.

¹⁸¹ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 18.

¹⁸² Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 17.

¹⁸³ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 16.

¹⁸⁴ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 19.

¹⁸⁵ Vedi Appendice di questa tesi, Grafico 20.

un'educazione al rispetto dei corpi che integri al meglio i contributi di educazione di genere e educazione ambientale¹⁸⁶, cosa che risulta essere impossibile se all'educazione di genere viene riconosciuta così poca importanza.

I dati positivi riguardanti le tematiche di genere e *queer* potrebbero essere allora il risultato non tanto del lavoro scolastico, quanto più di una maggiore sensibilità sociale agli argomenti, che le studentesse hanno assorbito e fatto propria attraverso altri canali (social, libri, podcast, film, serie tv ecc.). E la minore presa di posizione riguardo le tematiche antispeciste – nonostante l'educazione ambientale abbia ormai sede fissa a scuola – potrebbe trovare spiegazione nel fatto che le scelte alimentari che comporta sono difficili da attuare a quest'età senza il supporto dei genitori o, ancora, nella selezione degli argomenti trattati. È possibile che ci si sia concentrati su altri aspetti che riguardano l'ambiente e non sull'impatto ambientale dello sfruttamento animale perché parlare di oppressione e liberazione dei corpi (delle donne, *queer*, non-umani ecc.) a scuola è ancora considerata un'operazione difficile, divisiva e/o meno urgente. La maggior parte delle studentesse però sembra riconoscerne l'urgenza¹⁸⁷, tant'è che rispondono positivamente alla domanda “Ha senso parlare di rispetto dei corpi a scuola?”¹⁸⁸, argomentando che, una volta riconosciuto il problema sociale (la mancanza di rispetto nei confronti di tutti i corpi), l'educazione al rispetto è «un modo per migliorare la società e il nostro futuro» (citando una dei soggetti partecipanti¹⁸⁹), perché aiuta a «comprendersi e comprendere il punto di vista e le sensazioni altrui, cercando elementi comuni per poter maturare in gruppo e diminuire casi di discriminazione e esclusione» (scrive un'altra partecipante¹⁹⁰). Le risposte date indicano una certa consapevolezza riguardo il ruolo formativo e politico della scuola, la predisposizione alla partecipazione che queste studentesse hanno dimostrato potrebbe indicare che sono già state esposte ad attività simili in classe, attività dove c'è stato un effettivo esercizio democratico.

¹⁸⁶ Nonché di tutti quegli altri studi che si occupano di liberazione dei corpi oppressi (*black studies, fat studies, disability studies* ecc.).

¹⁸⁷ Solo quattro fra le persone sottoposte al questionario hanno risposto che non ritengono importante parlare di rispetto dei corpi a scuola, due di queste specificando che, siccome si tratta di un fatto personale, la scuola non sia l'ambiente adatto per farlo (vedi Appendice di questa tesi, Domanda aperta).

¹⁸⁸ Vedi Appendice di questa tesi, Domanda aperta.

¹⁸⁹ Vedi Appendice di questa tesi, Domanda aperta, Student* 2.

¹⁹⁰ Vedi Appendice di questa tesi, Domanda aperta, Student* 6.

Conclusione

L'urgenza della crisi contemporanea, una crisi sistemica, che coinvolge ogni aspetto della vita sulla Terra, ha costituito il motore della conclusa ricerca. All'origine di questa crisi c'è lo sguardo della specie umana che costruisce, oggettiva, frammenta, deumanizza e sessualizza tanto i corpi degli animali umani e non-umani, quanto il corpo che abita, la Terra, al fine di poterne disporre a piacimento. I pochi umani appartenenti alle categorie che il sistema dominante privilegia (i "corpi che contano") ne beneficiano a spese del resto del mondo (i "corpi che non contano"). Si è dunque proposto di adottare un approccio pedagogico e immaginare un futuro diverso da quello che ci aspetterebbe altrimenti ascoltando il bisogno di formazione che questa crisi ha generato e rispondendo alla conseguente domanda sul come educare a uno sguardo *altro*, che rispetti i viventi e l'ambiente.

Educare studentesse e studenti al rispetto dei corpi, guidarle e guidarli nella trasformazione dei loro schemi di pensiero, è possibile solo nel momento in cui anche la scienza pedagogica si libera dal peso della narrazione etero-cis-patriarcale, razzista, specista e capitalista. Allo scopo sono stati utili tutti quegli studi che, concentrando la loro analisi sulle dinamiche di potere e la forza rivoluzionaria dei corpi che abitano il margine, hanno criticato e smascherato l'immotivata pretesa di naturalità e oggettività delle gerarchie esistenti. *Gender studies*, *queer studies*, *animal studies* (e innumerevoli altri), studi dai quali la pedagogia critica ha preso spunto per le sue riflessioni, hanno portato alla formazione di molte sue nuove branche che hanno cominciato finalmente a focalizzarsi sulla valorizzazione delle differenze.

La ricerca si è concentrata a questo punto sulle due ecologie che, per quelli che sono i loro obiettivi, si è concluso siano la risposta alla domanda formativa di partenza. L'ecofemminismo e l'ecopedagogia, infatti, unendo i contributi dei movimenti femminista, ecologista e animalista, denunciano la riduzione meccanicistica della natura a oggetto inanimato e l'esaltazione dell'Uomo bianco occidentale a padrone del regno dei viventi, per poi proporre un modo diverso di stare in relazione, che culture e identità lontane dalla norma già praticano. Si tratta di guardare all'altro e all'altra come parte di noi, come creature vulnerabili delle quali siamo responsabili, così come lo siamo della terra su cui viviamo; insegnare a studentesse e studenti che esistere è dipendere e che l'interdipendenza che ci unisce ci arricchisce e ci definisce.

La complessità del reale però richiede che educazione di genere e educazione ambientale siano integrate, poiché non è possibile pensare di fornire uno sguardo d'insieme concentrandosi solo su

alcuni dei corpi che subiscono l'oppressione, dato che la realtà di oppressione è sistemica e dipende da una ben precisa visione che colpisce e controlla tutti i corpi. Come ipotizzato, l'educazione al rispetto si dimostra essere un ottimo collante fra le discipline: scongiurando la frammentazione della conoscenza e favorendo la creazione di contesti democratici, un'educazione di questo tipo aumenta le occasioni di studentesse e studenti di confrontarsi fra loro, con le/gli insegnanti, con la diversità e con i problemi del presente, trasformando la scuola in una comunità di apprendimento all'interno della quale esercitare lo spirito critico, prendersi cura le une delle altre ed essere corpi che resistono, forieri di sguardi che costruiscono.

Infine, il questionario e i risultati raccolti, sebbene non abbiano avuto pretese che andassero al di là di una semplice esplorazione di uno specifico e ristretto ambiente scolastico, restituiscono l'evidenza più importante attraverso le risposte alla domanda aperta "Ha senso parlare di rispetto dei corpi a scuola? Come mai, secondo te?". La maggior parte degli studenti e delle studentesse, quando hanno avuto modo di argomentare le loro opinioni in merito, si sono mostrati/e non solo interessati/e ad approfondire l'argomento in classe, ma anche forti sostenitori/sostenitrici della necessità di farlo, dimostrando di cogliere a pieno il ruolo chiave della scuola nell'accompagnare ogni individuo attraverso il proprio percorso di formazione in armonia con l'ambiente che abitano e con gli abitanti di questo ambiente da un lato e in contrapposizione a ideologie di dominio e prevaricazione dall'altro. Gli studenti e le studentesse a cui è stato somministrato il questionario non rappresentano l'intera categoria nella sua interezza, ma le loro risposte fanno ben sperare: il desiderio di vivere insieme sembra proprio non essersi spento del tutto.

Bibliografia primaria

- Adams C. J. (2020). *Carne da macello. La politica sessuale della carne. Una teoria femminista vegetariana*. Milano: Vanda. (Edizione Kindle). (Pubblicato originariamente nel 1990).
- Adorno T. W., Horkheimer M. (2010). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1944).
- Amoroso P. (2023). "Ma la Terra interamente illuminata...". *Ecologia per tempi difficili*. In B. Bonato & R. Kirchmayr (a cura di), *La filosofia e la crisi ecologica. Atti della Winter School 2021-2022*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bacon F. (2009). *Nuova Atlantide*. Milano: Rizzoli. (Originariamente pubblicato nel 1627).
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carrocci.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carrocci.
- Barca S. (2008). *Scienza, genere e storia ambientale. Riflessioni a partire da La morte della natura*. *Contemporanea*, v. 11, n. 2, pp. 333-342.
- Barca S. (2017). *L'Antropocene: una narrazione politica*. *Riflessioni Sistemiche*, n. 17, pp. 56-67. <https://www.aiems.eu/rs17>
- Bateson G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1972).
- Bianchi B. (2021). *Ecopedagogia. Il senso della meraviglia nella riflessione femminile*. Napoli: Marotta&Cafiero.
- Bonato B., Kirchmayr R. (2023). *Premessa*. In B. Bonato & R. Kirchmayr (a cura di), *La filosofia e la crisi ecologica. Atti della Winter School 2021-2022*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bourdieu P. (2014). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 1998).
- Butler J. (1996). *Corpi che contano. I limiti discorsivi del «Sesso»*. Milano: Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 1993).
- Butler J. (2006). *La disfatta del genere*. Roma: Meltemi. (Originariamente pubblicato nel 2004).
- Butler J. (2013). *Vite precarie. I poteri del lutto e della non violenza*. Milano: Postmedia. (Originariamente pubblicato nel 2004).
- Butler J. (2015). *Una molteplicità di animali sensuali. Intervista di Massimo Filippi e Marco Reggio*. In M. Filippi & M. Reggio (a cura di), *Corpi che non contano. Judith Butler e gli animali*. Milano: Mimesis.
- Cambi F. (1987). *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*. Bologna: Clueb.
- Capra F. (2001). *La rete della vita. Perché l'altruismo è alla base dell'evoluzione*. Milano: Rizzoli. (Originariamente pubblicato nel 1996).

- Cavarero A., Restaino F. (2002). *Le filosofie femministe. Due secoli di battaglie teoriche e pratiche*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità. Conversazione con Walter Mariotti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Cristalli B. (2022). *Parla bene pensa bene. Piccolo dizionario delle identità*. Milano: Giunti.
- Damasio A. (2010). *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*. Milano: Adelphi.
- D'Eaubonne F. (2023). *Il femminismo o la morte. Il manifesto dell'ecofemminismo*. Milano: Prospero. (Originariamente pubblicato nel 1974).
- De Beauvoir S. (2016). *Il secondo sesso*. Milano: Il Saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1949).
- De Fazio G. (2023). Pratiche di pensiero contemporaneo e forme della razionalità. In B. Bonato & R. Kirchmayr (a cura di), *La filosofia e la crisi ecologica. Atti della Winter School 2021-2022*. Milano-Udine: Mimesis.
- De Leo M. (2021). *Queer. Storia culturale della comunità LGBTQ+*. Torino: Einaudi.
- De Lucia P. (2017). Vivir Bien con Menos. Una prospettiva ecofemminista per un nuovo patto sociale. *Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, n. 35, pp. 185-205. <https://www.unive.it/pag/31776>
- De Vita A. (2022). Prospettive femministe ed ecofemministe dei saperi pedagogici per immaginare la transizione eco-sociale. *Pedagogia delle Differenze. Bollettino della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer»*, v. 51, n. 1, pp. 129-141. <http://www.pedagogiadelledifferenze.it/>
- Dewey J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1929).
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1916).
- Diotto C. (2023). Ouroboros. Femminismo, Ecologia, Ecofemminismo. In B. Bonato & R. Kirchmayr (a cura di), *La filosofia e la crisi ecologica. Atti della Winter School 2021-2022*. Milano-Udine: Mimesis.
- Di Rienzo P. (2020). Ecologia della mente e pedagogia. Deutero-apprendimento e formazione in una prospettiva sistemico-relazionale. In A. D'Antone & M. Parricchi (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Perugia: Zeroseiup.
- Federici S. (2020). *Calibano e la strega. Le donne, il corpo e l'accumulazione originaria*. Milano: Mimesis. (Pubblicato originariamente nel 2004).
- Ferrante A. (2020). Educazione sostenibile e affetti. Dall'euristica della paura all'esperienza del desiderio. In A. D'Antone & M. Parricchi (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Perugia: Zeroseiup.
- Filippi M. (2015). Introduzione. Questione di desiderio. Strade che convergono e animali che provocano. In M. Filippi & M. Reggio (a cura di), *Corpi che non contano. Judith Butler e gli animali*. Milano: Mimesis.

- Freire P. (2005). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele (Originariamente pubblicato nel 1970).
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine. (Originariamente pubblicato nel 2000).
- Gallelli R. (2014). La mente incarnata. Insegnare e comprendere l'unità comportamentale. In G. Annacontini & R. Gallelli (a cura di), *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- Gancitano M. (2022). *Specchio delle mie brame. La prigione della bellezza*. Torino: Einaudi. (Edizione Kindle).
- Ghigi R., Sassatelli R. (2018). *Corpo, genere e società*. Bologna: il Mulino.
- Gianini Belotti E. (2013). *Dalla Parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 1973).
- Guerra J. (2020). *Il corpo elettrico. Il desiderio nel femminismo che verrà*. Roma: Tlon.
- Haraway D. J. (2018). *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. Milano: Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 1991).
- Haraway D. J. (2019). *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Roma: Produzioni Nero. (Originariamente pubblicato nel 2016).
- Herrero Y. (2012). *Vivir bien con menos. Ajustarse a los limites fisicos con criterios de justicia*. Bilbao: Robles-Arangiz Institutua.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi. (Edizione Kindle). (Originariamente pubblicato nel 1994).
- hooks b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi. (Edizione Kindle). (Originariamente pubblicato nel 2003).
- Iofrida M. (2023). Ecologia e natura: un percorso fra più discipline. In B. Bonato & R. Kirchmayr (a cura di), *La filosofia e la crisi ecologica. Atti della Winter School 2021-2022*. Milano-Udine: Mimesis.
- Iovino S. (2006). *Ecologia letteraria. Una strategia di sopravvivenza*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Iveson R. (2015). Scene domestiche e questione di specie. Judith Butler e gli animali. In M. Filippi & M. Reggio (a cura di), *Corpi che non contano. Judith Butler e gli animali*. Milano: Mimesis.
- Jonas H. (2009). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1979).
- Laqueur T. (1992). *L'identità sessuale dai Greci a Freud*. Roma-Bari: Laterza. (Originariamente pubblicato nel 1990).
- Leonelli S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, v. 6, n. 1, pp. 1-15. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2237>
- Lopez A. G. (2022). Il "punto di vista" e i marginali. Per un'educazione alle differenze. *Pedagogia delle Differenze. Bollettino della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer»*, v. 51, n. 1, pp. 114-128. <http://www.pedagogiadelledifferenze.it/>

- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carrocci.
- MATT, MIUR. (2014). *Linee guida educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile*. https://agente0011.it/wp-content/uploads/2018/07/linee_guida2.pdf
- Maturana H. R., Varela F. J. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio. (Originariamente pubblicato nel 1980).
- Merchant C. (2022). *La morte della natura. Donne, ecologia e Rivoluzione scientifica*. Milano: Editrice Bibliografica. (Edizione Kindle). (Originariamente pubblicato nel 1980).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Linee guida nazionali (art. 1 comma 16 L. 107/2015). Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. <https://www.noisiamopari.it/site/it/piano-nazionale-per-leducazione-al-rispetto/>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Rispetta le differenze. Piano nazionale per l'educazione al rispetto*. <https://www.noisiamopari.it/site/it/piano-nazionale-per-leducazione-al-rispetto/>
- Montessori M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato nelle Case dei Bambini*. Città di Castello: Lapi.
- Montessori M. (1999) *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Originariamente pubblicato nel 1948).
- Montessori M. (2023). *Educazione e pace*. Pavia: Xenia. (Originariamente pubblicato nel 1949).
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina. (Originariamente pubblicato nel 2000).
- Morin E. (2002). *Il Metodo. 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Edizione Kindle). (Originariamente pubblicato nel 2014).
- Morin E. (2016). *7 lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina. (Originariamente pubblicato nel 2015).
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Palmieri A. (2023). L'altra ecologia: il pensiero indigeno dell'Antropocene. In B. Bonato & R. Kirchmayr (a cura di), *La filosofia e la crisi ecologica. Atti della Winter School 2021-2022*. Milano-Udine: Mimesis.
- Parricchi M. (2020). Educare per la sostenibilità di un futuro *al presente*. In A. D'Antone & M. Parricchi (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Perugia: Zeroseiup.
- Pelgrefi I. (2023). Ecologia, tecnica, corpo: un *milieu* necessario. In B. Bonato & R. Kirchmayr (a cura di), *La filosofia e la crisi ecologica. Atti della Winter School 2021-2022*. Milano-Udine: Mimesis.
- Penny L. (2013). *Meat Market. Carne femminile sul banco del capitalismo*. Cagliari: Settenove. (Originariamente pubblicato nel 2010).
- Preciado P. B. (2020). *Un appartamento su Urano. Cronache del transito*. Roma: Fandango.

Segatto M. (2023). Soggetto vs. Natura. L'essere e la tecnica nel secondo Heidegger. In B. Bonato & R. Kirchmayr (a cura di), *La filosofia e la crisi ecologica. Atti della Winter School 2021-2022*. Milano-Udine: Mimesis.

Simonsen R. R. (2014). *Manifesto queer vegan*. Aprilia: Ortica.

Singer P. (2015). *Liberazione animale*. Milano: Il Saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1975).

Sottile F. (2020). *La mostruositrans. Per un'alleanza transfemminista fra le creature mostre*. Torino: Eris.

Stanescu J. (2015). Questione di specie. Judith Butler, il lutto e le vite precarie degli animali. In M. Filippi & M. Reggio (a cura di), *Corpi che non contano. Judith Butler e gli animali*. Milano: Mimesis.

Wolf N. (2022). *Il mito della bellezza*. Roma: Tlon. (Originariamente pubblicato nel 1990).

Woolf V. (2014). *Le tre ghinee*. Milano: Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 1938).

Zamberlan S. (2019). Istruzione: riflessioni sulle “Linee guida educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile”. *Economia e Ambiente*, n. 1-2, pp. 25-30. <https://www.economiaeambiente.it/wp-content/uploads/2020/11/ZAMBERLAN-Istruzione-riflessioni-sulle-Linee-guida-educazione-ambientale-e-sviluppo-sostenibile.pdf>

Bibliografia secondaria

- Agamben G. (2002). *L'aperto. L'uomo e l'animale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Agamben G. (2005). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1995).
- Andrzejewski J., Pedersen H., Wicklund F. (2009). Interspecies Education for Humans, Animals, and the Earth. In J. Andrzejewski, M. Baltodano, L. Symcox (a cura di), *Social Justice, Peace, and Environmental Education*. New York-London: Routledge.
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (2002). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1979).
- Bauman Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza. (Originariamente pubblicato nel 2000).
- Bekoff M. (2010). *The Animal Manifesto: Six Reasons for Expanding Our Compassion Footprint*. Novato: New World Library.
- Bonato B., Kirchmayr R. (2023) (a cura di). *La filosofia e la crisi ecologica. Atti della Winter School 2021-2022*. Milano-Udine: Mimesis.
- Braidotti R. (1995). *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*. Roma: Donzelli. (Originariamente pubblicato nel 1994).
- Butler J. (2017). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza. (Originariamente pubblicato nel 1990).
- Butler J. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis. (Originariamente pubblicato nel 2004).
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Capra F. (2004). *La scienza della vita. Le connessioni nascoste fra la natura e gli esseri viventi*. Milano: Rizzoli. (Originariamente pubblicato nel 2002).
- Capra F., Luisi P. L. (2020). *Vita e Natura. Una visione sistemica*. Arezzo: Aboca. (Originariamente pubblicato nel 2014).
- Carson R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*. Milano: Aboca. (Originariamente pubblicato nel 1965).
- Cecchi M. (2007). Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria. In S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ceruti M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.
- Cobb E. (1959). The Ecology of Imagination in Childhood. *Daedalus*, v. 88, n. 3, 537-548.
- Cobb E. (1982). *Il genio dell'infanzia*. Milano: Emme. (Originariamente pubblicato nel 1977).
- Crutzen P. J. (2005). *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*. Milano: Mondadori.

- Danowski D., Viveiros de Castro E. (2017). *Esiste un mondo a venire? Saggio sulle paure della fine*. Milano: Nottetempo. (Originariamente pubblicato nel 2014).
- D'Antone A., Parricchi M. (2021) (a cura di). *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Perugia: Zeroseiup.
- Descartes R. (2014). *Discorso sul metodo*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1637).
- Descartes R. (2018). *L'Homme*. Parigi: Flammarion. (Originariamente pubblicato nel 1662).
- Douglas M. (1979). *I simboli naturali. Sistema cosmologico e struttura sociale*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1973).
- Douglas M. (1993). *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*. Bologna: Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 1966).
- Dulbecco A. (2023). *Si è sempre fatto così! Spunti per una pedagogia di genere*. Roma: Tlon.
- Edelman L. (2004). *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Durham: Duke University Press.
- Farrell A. E. (2020). *Fat Shame. Lo stigma del corpo grasso*. Roma: Tlon.
- Federici S., Fortunati L. (1984). *Il Grande Calibano. Storia del corpo sociale ribelle nella prima fase del capitale*. Milano: Franco Angeli.
- Filippi M., Reggio M. (2015) (a cura di). *Corpi che non contano. Judith Butler e gli animali*. Milano: Mimesis.
- Filippi M., Trasatti F. (2013). *Crimini in tempo di pace. La questione animale e l'ideologia del dominio*. Milano: Elèuthera.
- Finch A. (2009). *The Principles of the Most Ancient and Modern Philosophy*. Mosca: Dodo Press. (Originariamente pubblicato nel 1690).
- Foucault M. (1963). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli (Originariamente pubblicato nel 1961).
- Foucault M. (1969). *Nascita della clinica. Un'archeologia dello sguardo medico*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1963).
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi (Originariamente pubblicato nel 1975).
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 1967).
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele. (Originariamente pubblicato nel 1992).
- Friedan B. (2012). *La mistica della femminilità*. Roma: Castelvecchi. (Originariamente pubblicato nel 1963).
- Galassi S. (2022). *Dalla parte di Gaia. Teorie e pratiche di ecofemminismo*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Gheno V. (2021). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: Effequ. (Originariamente pubblicato nel 2019).
- Goffman E. (2009). *Il rapporto tra i sessi*. Roma: Armando. (Originariamente pubblicato nel 1977).

- Hobbes T. (2011). *Leviatano*. Milano: Rizzoli. (Originariamente pubblicato nel 1651).
- hooks b. (2022). *Tutto sull'amore. Nuove visioni*. Milano: Il Saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1999).
- hooks b. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Maltemi. (Originariamente pubblicato nel 2019).
- Husserl E. (2021). Rovesciamento della dottrina copernicana nell'interpretazione della corrente visione del mondo. In *Fenomenologia dello spazio e della geometria*. Brescia: Scholé. (Originariamente pubblicato nel 1934).
- Illich I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis. (Originariamente pubblicato nel 1971).
- Irigaray L. (2017). *Speculum. Dell'altro in quanto donna*. Milano: Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 1974).
- Kahn R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy and Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement*. Lausanne: Lang.
- Lappé F. M. (1982). *Diet for a Small Planet: Tenth Anniversary Edition*. New York: Ballantine Books. (Originariamente pubblicato nel 1971).
- Leibniz G. W. (2001). *Monadologia*. Milano: Bompiani. (Originariamente pubblicato nel 1720).
- Leiss W. (1976). *Scienza e dominio. Il "dominio sulla natura": storia di una ideologia*. Milano: Longanesi. (Originariamente pubblicato nel 1972).
- Lévinas E. (2023). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book. (Pubblicato originariamente nel 1961).
- Lévinas E., Nemo P. (2014). *Etica e infinito: dialoghi con Philippe Nemo*. Roma: Castelvecchi. (Originariamente pubblicato nel 1982).
- Lipperini L. (2014). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 2007).
- Lipperini L., Murgia M. (2013). *"L'ho uccisa perché l'amavo". Falso!* Roma-Bari: Laterza.
- Lovelock J. (2021). *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri. (Originariamente pubblicato nel 1979).
- Luisi P. L. (2006) *The Emergence of Life: From Chemical Origins to Synthetic Biology*. Cambridge: Cambridge University Press. (Originariamente pubblicato nel 2002).
- Manera M. (2021). *La lingua che cambia. Rappresentare le identità di genere, creare gli immaginari, aprire lo spazio linguistico*. Torino: Eris.
- Manici E. (2021). *Grass*. Strategie e pensieri per corpi liberi dalla grassofobia*. Torino: Eris.
- Marx K. (2015). *Il capitale*. Roma: Newton Compton. (Originariamente pubblicato nel 1867).
- Mauss M. (1991). Le tecniche del corpo. In *Teoria generale della magia e altri saggi*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1934).

- Mayo P., Vittoria P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- Mead M. (2014). *Sesso e temperamento*. Milano: Il Saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1935).
- Meregalli D. (2020). Essere riconosciuti: per una educazione sostenibile. In A. D'Antone & M. Parricchi (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Perugia: Zeroseiup.
- Michaëlis K. (1994). *Bibi. La bambina venuta dal nord*. Milano: Vallardi. (Originariamente pubblicato fra il 1929 e il 1939).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Aggiornamento linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*. <https://www.noisiamopari.it/site/it/piano-nazionale-per-leducazione-al-rispetto/>
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nealy E. C. (2018). *Bambini e adolescenti transgender. Coltivare orgoglio e gioia nelle famiglie in transizione. Una guida per professionisti e genitori*. Roma: Giovanni Fioriti.
- Patou-Mathis M. (2021). *La preistoria è donna. Una storia dell'invisibilità delle donne*. Milano: Giunti.
- Piaget J. (1972). *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti. (Originariamente pubblicato nel 1932).
- Pitch T. (2013). *Contro il decoro. L'uso politico della pubblica decenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi P. (1974). *Francesco Bacone. Dalla magia alla scienza*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1957).
- Rousseau J.-J. (2006). *L'Emilio. O dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza. (Originariamente pubblicato nel 1762).
- Ryan C., Jethá C. (2015). *In principio era il sesso. Come ci accoppiamo, ci lasciamo e viviamo l'amore oggi*. Bologna: Odoya. (Originariamente pubblicato nel 2010).
- Salmeri S. (2013). *Manuale di pedagogia della differenza*. Enna: Euno.
- Simmel G. (1995). *La metropoli e la vita dello spirito*. Roma: Armando (Originariamente pubblicato nel 1903).
- Tolomelli A. (2007). *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*. Pisa: ETS.
- Tomasi di Lampedusa G. (2018). *Il Gattopardo*. Milano: Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 1958).
- Ulivieri S. (1999) (a cura di). *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1992).
- Ulivieri S. (2007) (a cura di). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Volpato C. (2011). *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Vygotskij L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera. (Originariamente pubblicato nel 1930-1934).
- Weber M. (1966). *Il lavoro intellettuale come professione*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1919).

Weber M. (1991). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Milano: Rizzoli. (Originariamente pubblicato nel 1904-1905).

Weber M. (1995). *Economia e società. L'economia, gli ordinamenti e i poteri sociali*. Milano: Comunità. (Originariamente pubblicato nel 1922).

Weber M. (2003). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1903-1917).

Zollino G. (2021). *Sex work is work*. Torino: Eris.

Appendice

Qui di seguito i risultati del questionario somministrato alle studentesse e agli studenti a cui fanno riferimento i dati analizzati nel quarto capitolo.

Grafico 1

Dove vivi? (Indica comune e provincia)

35 risposte

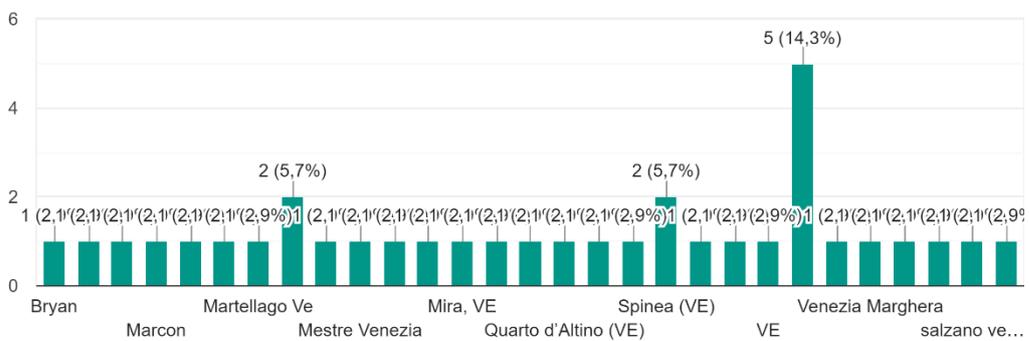


Grafico 2

Qual è il tuo genere? (Rispondi barrando una sola opzione)

35 risposte

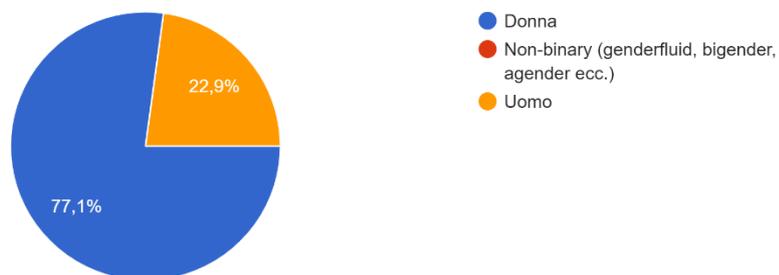


Grafico 3

Qual è il tuo orientamento sessuale? (Rispondi barrando una sola opzione)

35 risposte

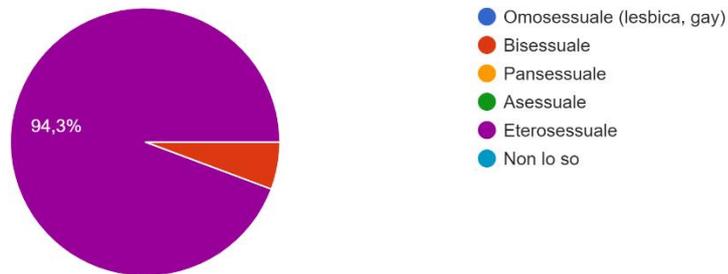


Grafico 4

Nella tua visione del mondo il corpo è (Rispondi barrando una sola opzione)

35 risposte

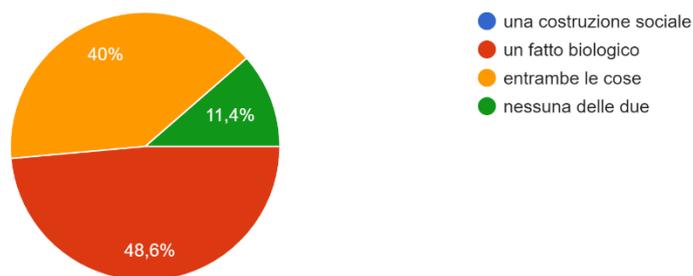


Grafico 5

Il patriarcato è un sistema che opprime le donne. (Indica il tuo grado di accordo con la seguente affermazione)

35 risposte

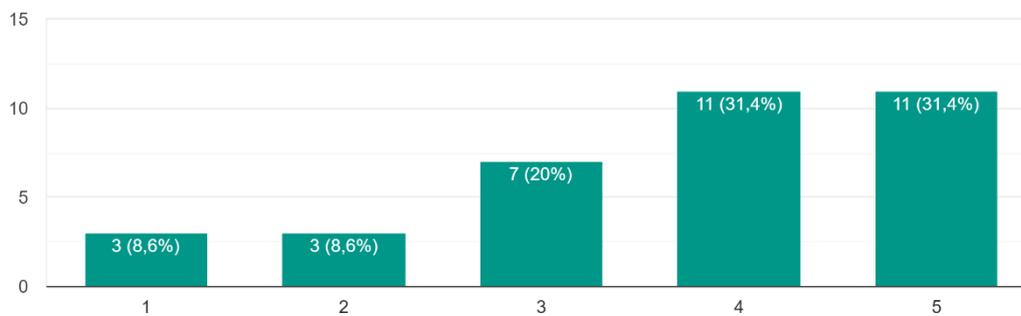


Grafico 6

Sono femminista. (Indica il tuo grado di accordo con la seguente affermazione)

35 risposte

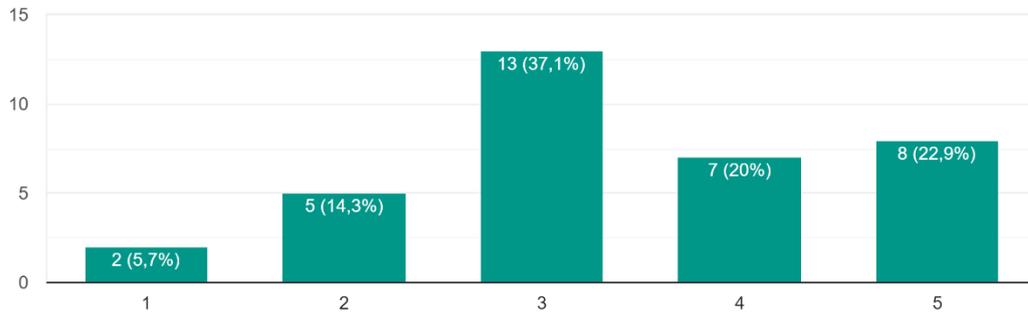


Grafico 7

Sono maschilista. (Indica il tuo grado di accordo con la seguente affermazione)

35 risposte

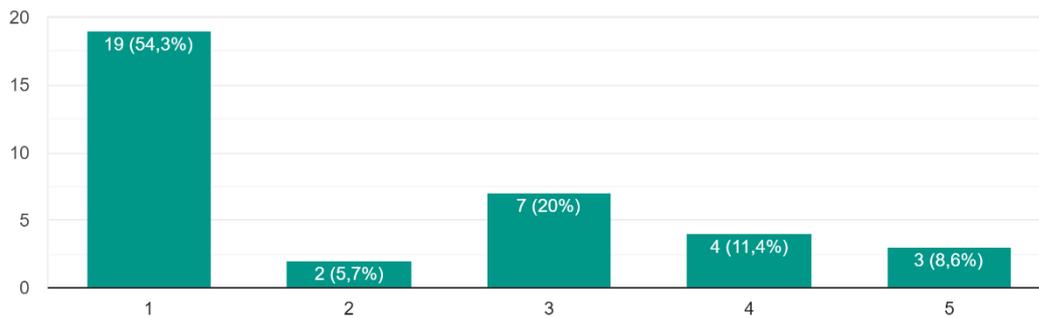


Grafico 8

La questione non è di mio interesse. (Indica il tuo grado di accordo con la seguente affermazione)

35 risposte

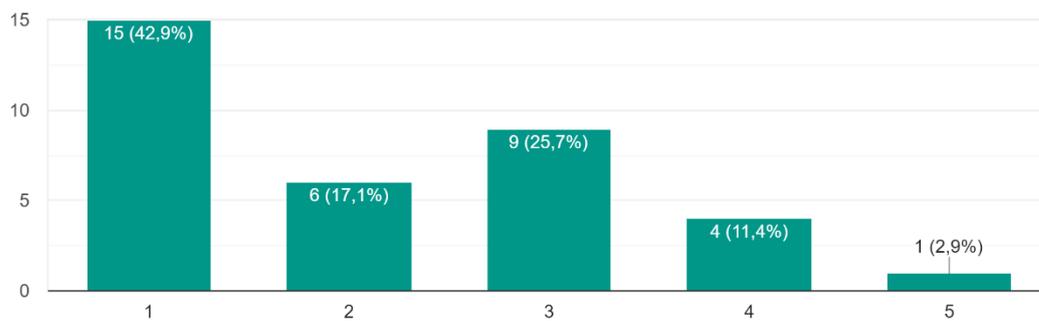


Grafico 9

Sono un membro della comunità LGBTQIA+. (Rispondi barrando una sola opzione)

35 risposte

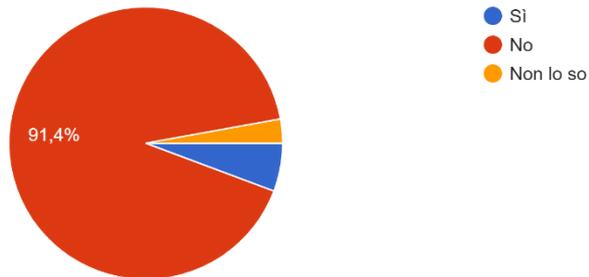


Grafico 10

Ho subito bullismo per la mia appartenenza alla comunità LGBTQIA+. (Rispondi barrando una sola opzione)

35 risposte

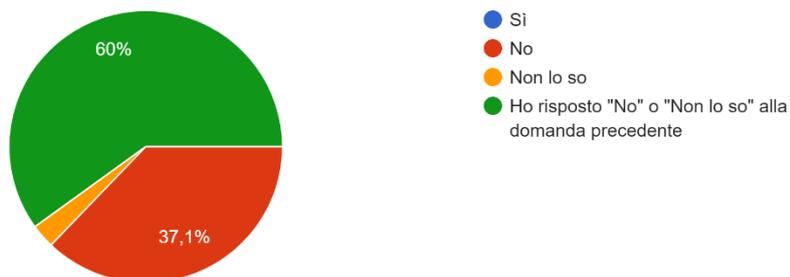


Grafico 11

Ritengo di essere una persona che sostiene i diritti della comunità LGBTQIA+. (Indica il tuo grado di accordo con la seguente affermazione)

35 risposte

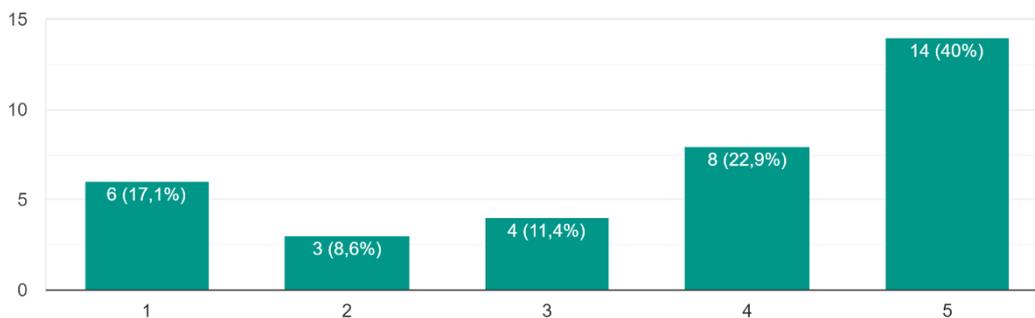


Grafico 12

Mangio carne e pesce (prodotti animali: affettati, bistecche, ragù, pesce fritto, ostriche, salmone ecc.). (Indica con che frequenza)

35 risposte

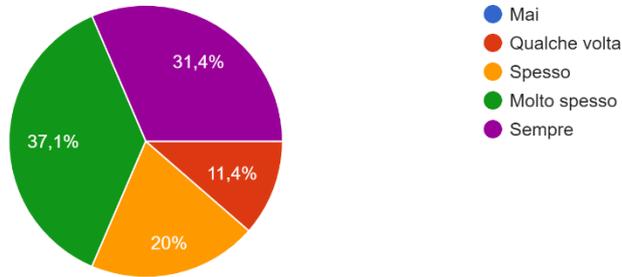


Grafico 13

Mangio derivati animali (latte, uova, miele ecc.). (Indica con che frequenza)

35 risposte

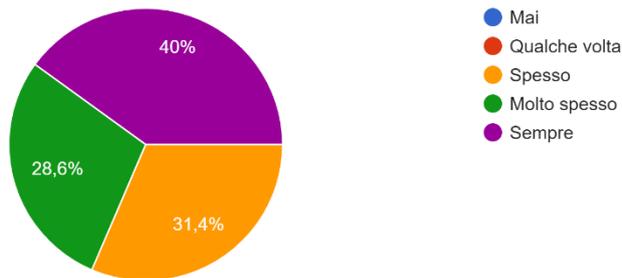


Grafico 14

Ho animali domestici (cani, gatti, criceti, conigli ecc.). (Rispondi barrando una sola opzione)

35 risposte

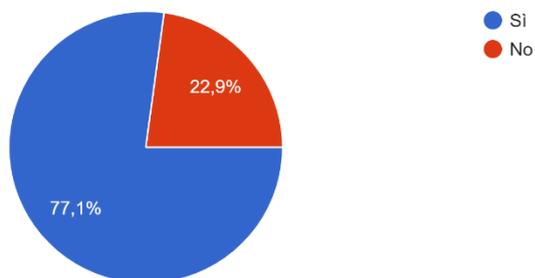


Grafico 15

Mangerei animali domestici (cani, gatti, criceti, conigli ecc.). (Indica il tuo grado di accordo con la seguente affermazione)

35 risposte

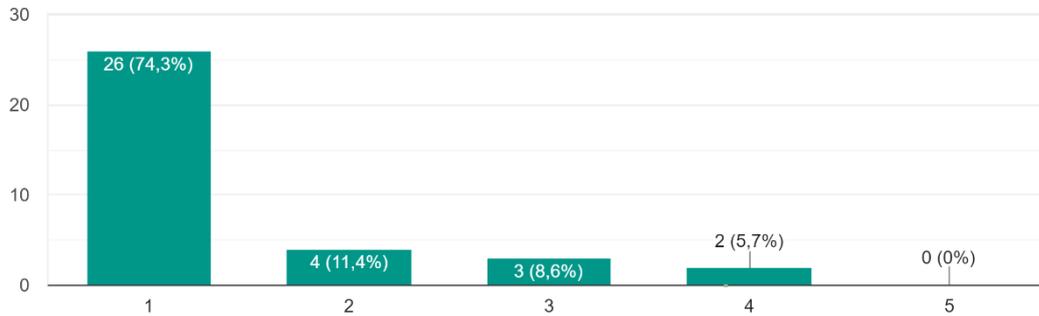


Grafico 16

Hai fatto educazione di genere a scuola? (Rispondi barrando una sola opzione)

35 risposte

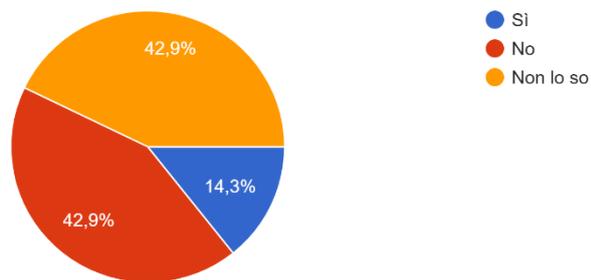


Grafico 17

Com'è stato trattato l'argomento? Attraverso: (Rispondi barrando una o più opzioni)

35 risposte

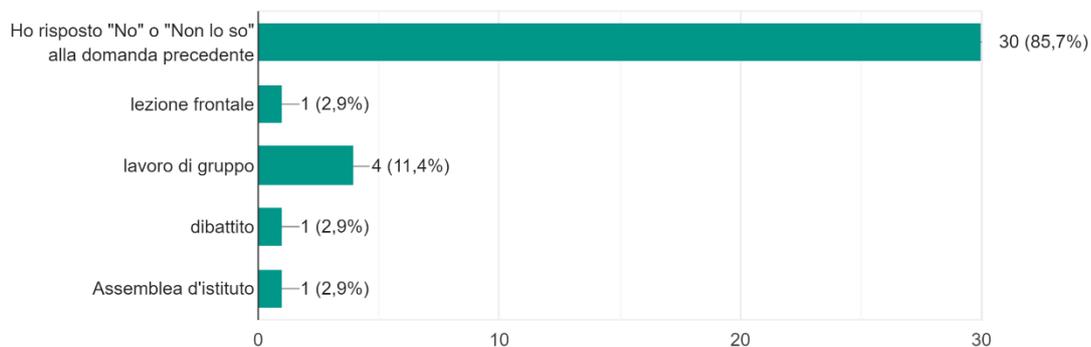


Grafico 18

Hai fatto educazione ambientale a scuola? (Rispondi barrando una sola opzione)

35 risposte

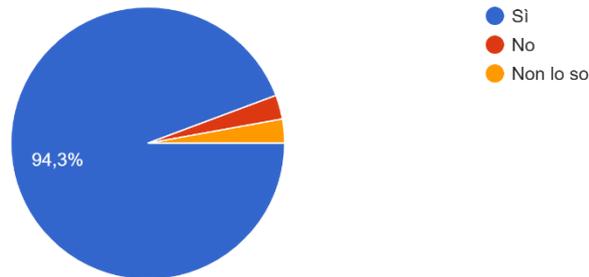


Grafico 19

Com'è stato trattato l'argomento? Attraverso: (Rispondi barrando una o più opzioni)

35 risposte

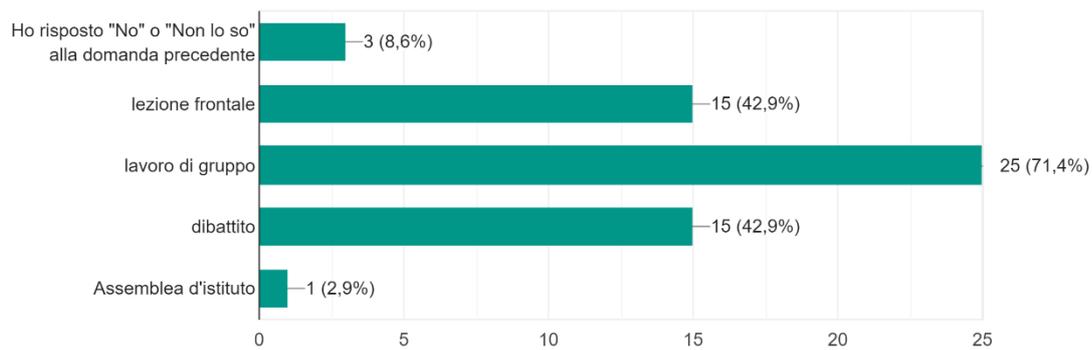
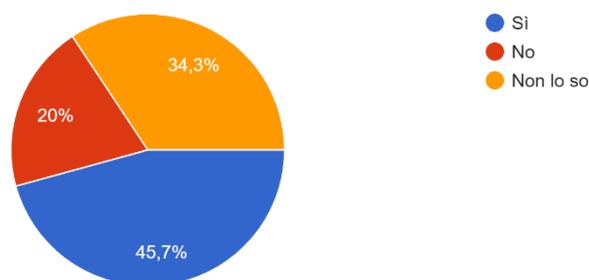


Grafico 20

L'educazione ambientale e l'educazione di genere sono state trattate in ottica interdisciplinare*? (Rispondi barrando una sola opzione)

35 risposte



Domanda aperta

Ha senso parlare di rispetto dei corpi a scuola? Come mai, secondo te? (Argomenta con la tua opinione)

35 risposte

Student* 1: «Sì».

Student* 2: «sì, il rispetto del proprio corpo ma anche dei corpi delle altre persone nella nostra società sta venendo a mancare sempre di più. Educare al rispetto del corpo è un modo per migliorare la società e il nostro futuro, garantendo il rispetto di tutti».

Student* 3: «Ha senso, perché il corpo appartiene a noi, di cui abbiamo il dovere e il diritto di prenderci cura di esso, ed è importante il rispetto del corpo dell'altro perché con parole cattive e gesti cattivi è una violazione contro la nostra persona, il nostro essere. Purtroppo è una cosa che non viene fatta a scuola e ci sono delle gravi conseguenze nella società. Quindi sì, per me ha senso».

Student* 4: «Sì».

Student* 5: «No».

Student* 6: «Secondo me sarebbe utile per comprendersi e comprendere il punto di vista e le sensazioni altrui, cercando elementi comuni per poter maturare in gruppo e diminuire casi di discriminazione e esclusione».

Student* 7: «Sì è molto importante per poter educare le nuove generazioni al rispetto reciproco».

Student* 8: «sì, per la sensibilizzazione all' argomento e per il cambiamento avvenuto negli anni riguardante il fatto di essere in un corpo nel quale non ci si riconosce e anche per capire il vero punto di vista di chi vive queste situazioni».

Student* 9: «Sì perché è importante educare gli studenti anche su questo aspetto».

Student* 10: «Ritengo opportuno parlare di questa tematica, perché di molte cose non siamo a conoscenza; quindi, più informazione porterebbe a più consapevolezza a riguardo».

Student* 11: «Sì».

Student* 12: «Sì ha senso, ti dà consapevolezza».

Student* 13: «Sì è importante per educare le future generazioni al rispetto dell'altro».

Student* 14: «è importante per comprendere che il corpo è nostro e in quanto tale ognuno decide di farci ciò che vuole e soprattutto di concedersi a chi vuole. Inoltre, ritengo importante far comprendere a tutti che il corpo del partner non è un possesso, in particolar modo il corpo della donna non è una proprietà degli uomini».

Student* 15: «Sì perché così aiuta a comprendere i punti di vista di tutti».

Student* 16: «Sì per introdurre nel pensiero comune un tipo di educazione che non viene insegnata ma che ad oggi è fondamentale per comprendere e prevenire fenomeni che affliggono la nostra società come le relazioni tossiche e il femminicidio».

Student* 17: «si, soprattutto al giorno d'oggi».

Student* 18: «non ricordo».

Student* 19: «Sì perché spesso c'è ignoranza e discriminazione».

Student* 20: «Sì ha senso perché è una questione importante e merita di essere trattata e soprattutto nel modo corretto».

Student* 21: «Sì dai».

Student* 22: «Secondo me non ha senso, perché nonostante creda che ognuno si possa identificare come vuole, la scuola non è l'ambiente adatto per parlarne».

Student* 23: «no».

Student* 24: «Sì ha senso. Perché il proprio corpo è un tempo è rappresenta la nostra figura e il nostro io esternamente al mondo».

Student* 25: «si perché io non sono il mio corpo».

Student* 26: «si, poiché promuovere il diritto di essere chi si vuole è alla base della società moderna».

Student* 27: «si in parte».

Student* 28: «Sì, ha senso. È importante mettere a proprio agio e avere rispetto nei confronti di ogni persona».

Student* 29: «Sì, è importante per sensibilizzare le persone che non hanno ben chiaro il concetto di rispetto, e per smantellare tutti i pregiudizi e privilegi che derivano dalla grassofobia. Inoltre, serve per prevenire i dca».

Student* 30: «Sì, è estremamente importante parlare del rispetto dei corpi a scuola. Questo argomento promuove la consapevolezza, l'inclusione e il rispetto delle differenze fisiche tra le persone. Insegnare il rispetto dei corpi può contribuire a creare un ambiente scolastico più sicuro, accogliente e rispettoso per tutti gli studenti».

Student* 31: «Ritengo che all'interno della formazione scolastica sia indispensabile sensibilizzare i ragazzi (generazioni future) alla tutela e il rispetto dei corpi al fine di promuovere una società che protegga gli individui e il rispetto tra soggetti».

Student* 32: «no, è una cosa personale che ognuno sviluppa personalmente».

Student* 33: «Sì ha completamente senso, tutti dovrebbero rispettare le persone che non si sentono di appartenere nel corpo in cui si ritrovano. Ma ci sono dei limiti, certe persone esagerano sentendosi addirittura come animali oppure oggetti, non ha senso secondo me. Non serve inventarsi 1000 generi basta accettare se stessi e basta che ci sia rispetto tra persone».

Student* 34: «Secondo me sì, ha senso parlarne, innanzitutto perché, al giorno d'oggi, ancora non è pienamente sviluppato questo concetto e, ancora, molta gente fa fatica ad accettarlo o a rendersi conto dell'impatto che può avere sulle persone e a quali possano essere le conseguenze. "Rispetto del corpo" racchiude diversi aspetti: rispetto del proprio corpo, rispetto del corpo degli altri, rispetto del genere di una persona ecc...».

Student* 35: «Sì, per non incorrere in discriminazioni di genere perché ognuno è libero di essere se stesso senza essere deriso. Il rispetto dei corpi è un diritto di tutti ma ritengo che non sia necessario fare istruzione di genere nelle scuole superiori sarebbe opportuno insegnarlo nelle scuole primarie e secondarie di primo grado».

Ringraziamenti

Giunta alla fine di questa tesi sento di poter affermare con certezza che la sua stesura è stata trasformativa; forse per gli argomenti trattati e l'intensità con cui mi stanno a cuore, o per la fatica e le innumerevoli energie che ho impiegato, fatto sta che non sono la stessa di quando ero partita. E di questo sono grata. Arrivare fin qui, inoltre, è stato indubbiamente un lavoro di squadra, la tesi stessa è di per sé un enorme riconoscimento e ringraziamento a umani e non-umani che condividono con noi le loro vite e inevitabilmente riempiono e sostengono le nostre giornate. Le individualità che mi hanno affiancata in questo cammino e che sento di voler ringraziare leggendo sapranno che mi sto riferendo a loro, molte di loro invece non avranno la possibilità di leggere questi ringraziamenti, per particolarità di specie soprattutto (Paprika, la canetta che mi sta inseguendo a stare al mondo in un modo che ormai avevo dimenticato, è una di queste), ma confido nel fatto che esistano mezzi comunicativi – che ho tutta l'intenzione di usare – anche più efficaci di questo per dimostrare quanto certe presenze contino.