

Dal margine al centro: un itinerario riflessivo per un'epistemologia dell'(in)giustizia di genere e una pedagogia femminista

di *Cristina Boeris, Federica Matera**

Riassunto

La violenza sulle donne sta assumendo la forma di un vero e proprio femmigenocidio che viene perpetrato a livello globale (Segato, 2023), una “guerra contro le donne” che non si può più interpretare come singoli episodi della sfera privata ma come frutto di un patriarcato sistemico e di un “mandato di mascolinità” (Segato, 2015) che ha le sue radici nella cultura Illuminista e Coloniale. La deprivatizzazione della violenza sulle donne porta a interrogare il rapporto tra genere, razza e classe nelle discriminazioni intersezionali (Crenshaw, 1989), con un focus sulla necessità di riportare l’attenzione sul tentativo di “esternalizzazione” della violenza sulle donne da parte del mainstream e sul nesso che sussiste tra colonialità e verticalizzazione dei rapporti in relazione al sessismo interiorizzato (hooks, 2021) che, trascendendo il rapporto uomo-donna, dimostra la gravidanza formativa del modello patriarcale e l’esigenza di problematizzare le dicotomie e l’ideologia del gender. Per far emergere le complesse strutture oppressive che discendono dal modello patriarcale, bisogna percorrere un itinerario che, con una modalità riflessiva (Nuzzaci, 2011), ci porti dal margine al centro (Hooks, 2023), dal tentativo di comprendere le motivazioni della violenza ai costrutti sedimentati per innescare un processo di coscientizzazione (Freire, 2004) nelle nuove generazioni. Promuovendo una pedagogia femminista, la proposta è di improntare azioni pedagogiche che riportino al centro la cittadinanza come pratica di appartenenza al contesto di vita e come pratica di ampliamento delle possibilità e delle condizioni perché le persone oppresse in seno alla struttura patriarcale coloniale (uomini e donne) possano ri-appropriarsi del centro, acquisendo agency per agire la trasformazione delle strutture di pensiero e di potere sessiste. Per questo è ne-

* Il presente contributo è stato congiuntamente pensato e progettato dalle Autrici. Cristina Boeris è autrice dei paragrafi 1 e 2; Federica Matera è autrice dei paragrafi 3 e 4.

cessario dare corpo alla parola, una parola capace di descrivere lo stato di marginalizzazione e oppressione e possa far emergere, riflessivamente le relazioni di potere per dare vita a visioni alternative di giustizia e di vita buona (Benhabib, 2019).

Parole chiave: Giustizia di genere, violenza di genere, patriarcato, pedagogia femminista, pedagogia decoloniale.

From margin to center: A reflective itinerary for an epistemology of gender (in)justice and a feminist pedagogy

Abstract

Violence against women is taking the form of a real femmigenocide that is being perpetrated globally (Segato, 2023), a “war against women” that can no longer be interpreted as individual episodes of the private sphere but as the result of a systemic patriarchy and a “mandate of masculinity” (Segato, 2015) that has its roots in the Enlightenment and Colonial culture. Deprivation of violence against women leads to questioning the relationship between gender, race and class in intersectional discrimination (Crenshaw, 1989), with a focus on the need to bring attention to the attempt to “outsource” of violence against women by the mainstream and the link that exists between colonialism and verticalization of relationships in relation to internalized sexism (Hooks, 2021) that, transcending the man-women, demonstrates the formative significance of the patriarchal model and the need to problematize the dichotomies and the ideology of gender. To bring out the complex oppressive structures that descend from the patriarchal model, we must follow a pathway that, with a reflective mode (Nuzzaci, 2011), takes us from the margin to the center (hooks, 2023), from the attempt to understand the motivations of violence to the constructs sedimented to trigger a process of awareness (Freire, 2004) in the new generations. Promoting a feminist pedagogy, the proposal is to base pedagogical actions that bring citizenship back to the center as a practice of belonging to the context of life and as a practice of expanding the possibilities and conditions because oppressed people within the patriarchal colonial structure (men and women) can re-appropriate the center, acquiring agencies to act to transform the structures of thought and sexist power. For this reason, it is necessary to give substance to the word, a word capable of describing the state of marginalization and oppression and that can reflexively bring out the relationships of power to give life to alternative visions of justice and good life (Benhabib, 2019).

Keywords: Gender justice, gender violence, patriarchy, feminist pedagogy, decolonial pedagogy.

First submission: 23/04/2024, accepted: 23/06/2024

Comprendere le radici epistemologiche dell'ingiustizia di genere

Il pensiero delle donne incide sulle teorie politiche e sulle teorie della giustizia in quanto esse sono protagoniste di una storica oppressione che le ha viste accomunate al punto di vista degli oppressi, degli emarginati, delle minoranze in genere. La consapevolezza dell'oppressione rende le donne maggiormente sensibili ai problemi della giustizia, analizzati con lo sguardo di chi è, comunque, minoranza.

La discriminazione della donna, il suo relegamento nella sfera domestica e privata, diventano il paradigma per un approccio teorico ai problemi della giustizia generati da una mentalità che assorbe le differenze, dalla logica di identità che tutto riduce all'unico neutro e impersonale.

L'itinerario che seguiremo parte dalle considerazioni dell'antropologa argentino-brasiliana Rita Segato, esponente del transfemminismo latinoamericano e attivista del movimento *Ni una menos*, movimento che sta assumendo una dimensione internazionale e che sostiene un'azione politica intersezionale che mette in discussione la violenza e l'ingiustizia dalla prospettiva di una posizione situata e radicata, riconoscendo l'intreccio di privilegi e oppressione.

Il testo di Segato "*Contropedagogia de la crueldad*" (2018) ci offre l'occasione per svolgere un esercizio di riflessività inteso come "atteggiamento o postura riflessiva" cioè come «un deliberato processo conoscitivo fondato su una complessa rete di relazioni finalizzate a dare significato alle azioni e a stimolarne delle nuove e volto ad interpretare l'esperienza attraverso la quale noi comprendiamo le ragioni del perché agiamo in un certo modo» (Nuzzaci, 2011, p. 9), riflessività come metodo epistemologico per comprendere il perché interpretiamo il mondo secondo certe categorie e per far emergere il patriarcato sistemico radicato nella nostra cultura e nelle modalità con cui percepiamo la nostra identità come donne, come uomini, come persone che non si identificano in un genere binario. Questo itinerario riflessivo segue la riflessione di Bell hooks, attivista femminista afroamericana che ha affrontato i temi della razza e dell'intersezionalità. Bell hooks si è focalizzata sull'importanza di procedere dal margine al centro e ha recuperato il ruolo della riflessività nel riattualizzare l'esercizio dei gruppi di autocoscienza femminista, vista non più come luogo di sfogo o di terapia ma come azione e scelta collettiva «per comprendere il patriarcato come sistema di dominio, capire come si è istituzionalizzato e in che modo lo si perpetua e lo si mantiene» (Hooks, 2021, p. 41).

Questo itinerario riflessivo si riallaccia al contributo di Seyla Benhabib, filosofa che ha intrecciato i temi del femminismo con quelli della teoria critica della Scuola di Francoforte. La sua teoria politica adotta un approccio

femminista alle questioni tradizionali all'interno della filosofia politica (1992; 2006), propone di sviluppare una teoria critica della visione dell'alterità e offre criteri etico-politici partendo dai problemi pratici e specifici della vita delle donne e delle minoranze.

È necessario far acquisire al concetto di “genere” uno status teorico ed epistemologico capace di decostruire i concetti e i dati acquisiti da associare alla cultura eurocentrica come idea di uguaglianza, cittadinanza, educazione e diritti. Partiamo dalla consapevolezza che «la questione di genere è la pietra angolare, l'asse di gravità dell'edificio di tutti i poteri» (Segato, 2023, p. 29). La differenza di genere, intesa come costruzione sociale e culturale, storica, e quindi soggetta a critiche e cambiamenti; è una manifestazione socialmente determinata della differenza di potere tra uomini e donne misurabile non solo in termini biologici, ma soprattutto in termini culturali, riferendosi alla specificità e concretezza dei diversi modi di essere e di essere nella società dell'uomo e della donna. La definizione di violenza contro le donne per motivi di genere, fornita dai diversi documenti internazionali, che riconoscono e affermano il suo carattere universale e la sua natura strutturale (come coinvolge la società nel suo complesso), è molto ampia, e non sempre inequivocabile: un segno di quanto sia problematico, sia politicamente che soprattutto legalmente (Merli, 2015).

Nella società liquida (Baumann, 2011) anche i ruoli di genere stanno mutando e, crescendo l'emancipazione femminile, la posizione dell'uomo è sottoposta a una “rivoluzione copernicana”: deve dimostrarsi aperto alle nuove forme di mascolinità non tossica ma allo stesso tempo è sottoposto a un “mandato di mascolinità” (Segato, 2018 a, b) che obbliga i maschi a dimostrare forza e potere: fisico, intellettuale, economico, morale. Il mandato della mascolinità si traduce così in un mandato di violenza. Lo stupro non è frutto di una ricerca di piacere erotico, ma una dimostrazione di potere. Potere impotente, ansioso di dimostrare che è, che continua ad essere un uomo. È un messaggio che un uomo manda ad altri uomini: io sono padrone della vita. Non è un fatto eccezionale, che appartiene ad alcuni maschi mostruosi o psicopatici, ma poggia su una base composta da mille violenze quotidiane e trasversali: nel pubblico e nell'intimo, in strada e a casa, nel lavoro e nelle relazioni. La donna non è semplicemente vittima di violenza. Ciò che viene attaccata nella violenza sulle donne è la forza femminile che disubbidisce al mandato della mascolinità, attraverso la capacità di creare vincoli, legami, reti, complicità, empatia e comunità (Gilligan, 1987).

Questo “mandato di mascolinità” è ciò che Segato chiama “la pedagogia della crudeltà” a cui contrappone

una contropedagogia del patriarcato, perché essa si contrappone agli elementi distintivi dell'ordine patriarcale: mandato di mascolinità, corporativismo maschile, bassa empatia, crudeltà, insensibilità, burocratismo, distanziamento, tecnocrazia, formalità, universalità, sradicamento, desensibilizzazione, vincolo limitato. Il patriarcato, come ho già affermato, è la prima pedagogia del potere e dell'espropriazione di valore, su una scala filogenetica come ontogenetica: è la prima lezione di gerarchia, anche se la struttura di tale gerarchia ha mutato nella storia (Segato, 2018b, p. 15).

L'ingiustizia di genere non è solo una questione privata: stupri, *stalking*, disparità salariale, *mansplaining*¹, abusi e molestie sono fenomeni da ancorare in una sfera pubblica e politica, per capire il significato che lega tutti questi atti. Come ci insegna Rita Segato, per comprendere la violenza di genere è necessario “deprivatizzarla”, riconoscendo in essa una matrice storica e culturale radicata nella mentalità coloniale della modernità.

Il pensiero politico dell'era moderna (Boeris & Taglianetti, 2023), pur presentandosi come egualitario, nasconde al suo interno un paradigma binario:

- uomo/donna;
- libero/schiavo;
- buono/cattivo;
- luce/oscurità;
- pubblico/privato.

che propende a favore della sfera maschile e pubblica, andando a generare ciò che Benhabib (2006) definisce “Totalitarismo della sfera pubblica” o “*Gender-sex Sistem*” che disconosce le differenze sessuali relegando la donna nell'ambito del privato-domestico. La Benhabib propone l'assunzione del punto di vista di chi è in una situazione di bisogno come criterio per risolvere le ingiustizie di cui essi sono vittime. La teoria politica acquista quindi una dimensione etica che scaturisce quando si deve raggiungere un accordo in quanto si è infranta un'armonia, un orizzonte etico originario che la Segato individua nel “Mondo-aldea” (Segato, 2015), cioè una società comunitaria, in cui le relazioni sono vive e producono dialogo, solidarietà e

¹ *Mansplaining* è un neologismo sincratico anglofono, formato dal sostantivo *man* abbinato a *splaining*, derivato dal gerundio del verbo *explain* (spiegare), e usato nel contesto del femminismo della quarta ondata, con cui viene definito quell'atteggiamento paternalistico di alcuni uomini (ma non solo) che tendono a commentare o a spiegare a una donna, in un modo condiscendente, troppo semplificato o troppo sicuro di sé “*qualcosa di ovvio, oppure qualcosa di cui lei è esperta, perché pensano di saperne sempre e comunque più di lei oppure che lei non capisca davvero*”, talvolta anche supponendo che, quando un uomo parla, la donna “*deve fermarsi ad ascoltare, magari pure quando ne sa di più*”. Fonte: dictionary.com consultato il 3 marzo 2024.

rispetto per le persone e per la natura (in opposizione alla mentalità di rapina del colonialismo e del capitalismo). Questa dimensione etica è legata alla dimensione utopica, che la Benhabib vede nel cuore della norma come aspirazione profonda non solo alla giustizia, ma alla vita buona.

Il nostro impegno riflessivo vuole evidenziare i limiti di un concetto di giustizia che presuppone un'idea astratta di alterità e di un dibattito politico che esclude qualsiasi tipo di apertura alla dimensione della "vita buona" e delle relazioni comunitarie.

Segato e Benhabib concordano nell'evidenziare che «la storia della sfera pubblica è la storia del patriarcato, inteso come violenza misogina e omofoba che non ha origine nell'ambito sessuale ma interessa il piano del potere (...) ovvero una relazione di genere basta sulla disuguaglianza» (Segato, 2023, p. 34).

Il pensiero della modernità ha costruito una cultura che vede l'altro in modo impersonale e disincarnato, un "altro generalizzato", un essere razionale che ha gli stessi diritti e doveri che assumiamo per noi stessi. Assumendo questa prospettiva, tipica dell'illuminismo moderno, ci asteniamo dall'individualità e dall'identità concreta dell'altro, così che l'altro, proprio come noi, viene visto come un essere che ha bisogni concreti: ciò che costituisce la sua dignità morale, pertanto, non è ciò che lo rende diverso da noi, ma ciò che lo rende uguale a noi, vale a dire la sua razionalità, secondo una prospettiva che trova le sue radici nella storia della filosofia fin dall'antichità ma che trova la sua espressione più forte nel *cogito* cartesiano: un essere fondato sulla sua capacità di pensare, un essere senza storia, senza relazioni, senza genere, ma surrettiziamente maschile. L'Illuminismo ha portato all'affermazione di norme intese come universali (contro i privilegi dell'*Ancien Régime*), ma questo universalismo maschera concezioni particolaristicamente maschili come coloro che hanno prodotto queste norme (Paternò, 2006).

Possiamo opporci a questo totalitarismo con una visione dell'altro che Benhabib chiama "l'altro concreto" (*concrete other*) o "altro incarnato", cioè la comprensione dell'altro nella sua diversità, non ridotta ad un sé impersonale. La prospettiva dell'altro concreto, d'altra parte, ci impone di vedere ogni essere razionale con una storia concreta: un'identità reale ed emotiva, valori e cultura diversi dalla nostra. Nella dicotomia tra "pubblico" e "privato", emerge la tensione tra la non-generalizzabilità dell'individuo e dei suoi bisogni e l'universalità dei principi morali, e, in modo particolare il riconoscimento dell'"utopia" della giustizia in una "topica" della vita buona. L'ambito "domestico" tipico del mondo femminile, è un ambito "politico" in quanto è proprio questo ambito a creare quel tessuto vitale di

relazioni e di valori vissuti, che ci permette di dire significativamente la parola “giustizia”.

Benhabib evidenzia come le questioni di giustizia scaturiscono dalle questioni della vita buona, in quanto nascono da un contesto ben preciso. Questo non significa recuperare l’etica aristotelica della “vita buona”. La posizione della Benhabib non vuole negare affatto la necessità dell’universalismo e afferma più volte nei suoi scritti la grande importanza di tenere fermi i valori della dignità dell’essere umano, di *ogni* essere umano. Ella si muove nella tensione tra l’irriducibilità del soggetto (autonomia kantiana) e originarietà dell’intersoggettività (Noddings, 2013). Il suo vuole essere un correttivo proprio perché le teorie universaliste non cadano in lacune che le rendano incoerenti e poco incisive sulla realtà sociale. Essa punta a un processo di riconoscimento che richiede di andare oltre le asserzioni normative e le sanzioni istituzionali tipiche di una sfera particolare.

Un ulteriore chiarimento ci sembra necessario per esplicitare la posizione della Benhabib nei confronti della tradizione liberale: indubbiamente ella riconosce i pregi del liberalismo, pregi che storicamente hanno portato alla situazione democratica attuale, al riconoscimento della libertà e della dignità individuale, però riconosce anche che l’individualismo dominante è frutto di una perversa versione del pensiero liberale e vede la necessità di un nuovo consenso etico non basato su fondamenta contrattualistiche, ma sulla effettiva e piena partecipazione di tutti, con le loro differenze specifiche. L’attenzione liberale per l’autenticità e l’individualità ha portato alla convinzione dell’esistenza parallela di una sfera sociale neutrale e universale, cioè la sfera civica dello spettatore imparziale (Milani & Boeris, 2018). Le questioni di giustizia sono state quindi relegate in questa sfera, lasciando le questioni riguardanti le concezioni di vita buona alla scelta personale. La politica della differenza è questa “nuova comprensione della condizione sociale umana”, che ritrova l’utopia nascosta nella norma, ma la politica della differenza non può fare a meno del principio di universalità. Se la politica della differenza deve realizzare un discorso morale e non semplicemente empirico o etico, essa deve per forza di cose essere informata da un linguaggio di solidarietà civile condivisa. La riflessione sulla differenza di genere è stato il punto di partenza metodologico per un approccio teorico ai problemi della giustizia generati dall’istituzionalizzazione di concreti rapporti di dominio, e il tramite più fecondo di quel nesso tra ragione e passione, tra immaginazione e sentimento, che fanno di una teoria politica non solo uno strumento di comprensione, ma anche di critica dell’esistente e di progettazione del futuro.

In conclusione, possiamo dire che il livello politico della dialettica tra uguaglianza e differenza, tra universalità e concretezza dell’alterità irridu-

cibile di ognuno, è profondamente connesso alla dialettica della reciprocità uomo-donna. La questione di come far convivere l'identità personale con la dimensione relazionale troverebbe in tale riflessione nuove possibilità esplorative.

Superare le dicotomie: ridare corpo alla parola

L'altro concreto descritto da Benhabib è un sé intrinsecamente relazionale, coerente con la visione antropologica delle filosofe della cura come Noddings (2013) e Tronto (1998).

Queste autrici sottolineano l'importanza dello sforzo riflessivo per trovare le parole, per narrare la vita concreta come possibilità per superare la dicotomia tra sfera privata e sfera pubblica e per far emergere la violenza sistemica del patriarcato, attraverso uno sforzo di coscientizzazione.

Non a caso le prime modalità di riflessione femminista sono stati i gruppi di autocoscienza, come ci ricorda hooks (2021), in cui le donne trovavano spazi protetti ed accoglienti per le loro parole.

Le studiose femministe di teoria politica hanno dovuto decostruire le concettualizzazioni delle categorie del liberalismo e del capitalismo (Lara, 2003), mettere in discussione concetti basati su una visione dell'uomo universalizzata che voleva includere tutti ma nascondeva in realtà una visione parziale e maschile. Attraverso le parole le donne hanno fatto emergere i loro progetti di identità «visti come conseguimenti, realizzazioni, atti performativi che hanno contribuito a trasformare le nozioni della sfera pubblica (...). Il femminismo propone nuove definizioni e nuove concezioni delle nozioni comuni di giustizia e bene» (Lara, 2003, p. 107).

La lotta del femminismo tematizza eguaglianza e differenza per costruire uno spazio in cui tutte le persone sono considerate degne di rispetto come esseri umani, per questo possiamo dire con bell hooks che “il femminismo è per tutti” (2021). Bisogna quindi ridare spazio, tempo e corpo alla parola delle donne perché le parole possono diventare rivoluzionare (Freire, 1968). La voce è, quindi, un «diritto culturale e politico di cittadinanza nelle sue dimensioni di legittimazione, espressione e azione» (Macedo, 2022, p. 100), e un potente strumento di cambiamento nell'apprendimento nelle istituzioni educative, compresa la scuola (Arnot, 2006), come si vede anche dal movimento “*Student Voice*” (Grion & Cook-Sather, 2013)

Seguendo le orme delle *tradizioni emancipatrici della voce* (Arnot, 2006) riteniamo necessario ribadire che dare e prendere parola è un atto politico, oltre che epistemologico e metodologico, della tradizione femminista: «la voce è vista come un elemento cruciale di consapevolezza critica,

incarnando processi dialogici collettivi, supportati dal dibattito sulle realtà della vita delle persone, all'interno del quale possono esprimersi come individui per modificare congiuntamente le condizioni di oppressione che condividono tra loro» (Macedo, 2022, p. 80).

Il genere diventa un tema generatore, secondo la prospettiva freiriana, perché ci abitua alla riflessività, alla coscientizzazione della giustizia o dell'ingiustizia di cui facciamo esperienza, sulle relazioni di potere: «su che basi puoi esercitare il potere su di me se allo stesso tempo mi escludi dall'avere voce sulle condizioni e le circostanze che ti permettono di limitare la mia libertà e di esercitare la coercizione sulle mie azioni?» (Benhabib, 2019, p. 5).

A livello politico la dialettica tra uguaglianza e differenza significa lottare per conciliare l'esistenza di una natura umana comune a tutti gli uomini, una dignità riconoscibile ad ogni persona, con la convivenza di differenti concezioni complessive della realtà. Si tratta di riconoscere il valore degli antagonismi, dell'opposizione creatrice senza considerarli come inciampi, di creare un mondo che muti il meno possibile le differenze e non le riduca a luoghi di simmetrie speculari dell'identità. Infatti, solo tutto ciò che eccede l'identità può dar vita a quello spazio di transizione tra sé e l'altro in cui è la relazione a creare i soggetti e a modificarli e che si pone come unico luogo di eticità possibile. Abbiamo visto come per la donna la tendenza alla relazione è istintiva, legata alla formazione della sua personalità, ma è anche una cosciente aspirazione. La relazione costituisce il *prius* indiscutibile, il dato di partenza e di arrivo, ed è importante sottolineare proprio questa differenza tra la relazione come dato di base iniziale, inconscia e pre-individuale, e la relazione come scelta consapevole e quindi come gesto etico, come meta finale da acquisire attraverso la formazione cosciente e autonoma del sé. La relazionalità femminile non può di conseguenza essere riduttivamente interpretata come semplice tendenza all'empatia o al coinvolgimento emotivo, all'amore come cura e passiva dedizione, alla maternità come "destino". La relazionalità della donna, intesa come quella parte della femminilità che è nella donna ma che può essere anche nell'uomo, diventa impegno etico, assunzione consapevole della responsabilità dell'altro e, in ottica pedagogica, responsabilità della «costruzione della voce dell'altro» (Macedo, 2022, p. 86).

Colonialità e ingiustizia di genere: l'eredità del progetto eurocentrico

Riconoscere la relazionalità come aspirazione cosciente e come progetto intenzionale per una co-esistenza che faccia sua una politica della differen-

za ci porta a interrogare le molteplici e intersezionali forme di oppressione che, negando “l’altro concreto”, affermano e mantengono il paradigma binario come dimensione prioritaria di esercizio del potere.

Il binarismo sottende processi continui di subalternità che trovano la loro radice e legittimazione nella modernità intesa come una costruzione concettuale/narrativa imposta al mondo in modo così efficace da essere ampiamente compresa come una realtà ontologica (Mathews, 2005). Nello spazio storico ed epistemologico determinato dall’occidentalismo, la civiltà moderna è definita in una serie di modi di essere e di conoscere riferibili al modello eurocentrico. Esso presuppone la superiorità ontologica, biologica e culturale dell’uomo maschio bianco occidentale, a partire dall’attribuzione dei connotati chiave dello “sviluppo” – inteso in rapporto allo spazio-tempo del progetto coloniale e moderno capitalista – come la ragione e il progresso. Il discorso della civiltà autorizza, così, *paradigmi distinti di esistenza*, comprendenti aspetti cognitivi, normativi, estetici e spirituali fondati su premesse ontologiche, epistemiche e normative (Davutoglu, 2014).

In questa cornice, il sistema di pensiero della modernità e i corrispondenti modi di vita sono costruzioni coloniali del mondo moderno (Quijano, 2007) che subordinano le differenze secondo uno standard universale di civiltà che spinge a classificare i non-civilizzati (bambini, donne, non cristiani, indigeni, africani) come privi di umanità o bisognosi di disciplina a seconda della loro posizione all’interno della gerarchia sociale razzializzata (Baker, 2016a). Nonostante la nozione di “razza” sia una costruzione sociale priva di fondatezza scientifica, una «categoria mentale della modernità» (Quijano, 2000, p. 536), a livello politico e pubblico è consolidata la tendenza a richiamare presunte ereditarietà di caratteri identitari, etnici e culturali – che rimandano a una considerazione della cultura, dell’etnia e dell’identità come categorie chiuse, rigide e statiche.

Fondamentalismi, discriminazioni ed esclusioni sono fomentati da un razzismo sistemico e strutturale sintomo della “colonialità del potere” (Quijano, 2000) – e della “differenza coloniale” – come principio epistemico e sistema di classificazione razziale e patriarcale imposto dall’Europa con la colonizzazione, ampliato e tuttora costitutivo del sistema capitalista mondiale. La colonialità del potere, basata sull’idea di razza e sul controllo del lavoro attorno al capitale e al mercato mondiale, è esercitata attraverso una colonialità dell’essere e del pensiero che mette in discussione le facoltà cognitive e il valore umano dei colonizzati e si esprime in pratiche di disumanizzazione e subalternizzazione. In quanto tale, la colonialità del potere si afferma come «la logica sottostante alla fondazione e allo sviluppo della civiltà occidentale» (Mignolo, 2011, p. 2) che vede nella discriminazione intersezionale (Crenshaw, 1989) lo strumento per mantenere un ordine

mondiale (e sociale) monocentrico egoistico. In questo quadro, razza, classe e genere si intersecano come elementi gerarchici all'interno del sistema capitalistico moderno/coloniale di classificazione e relazioni di potere (Baker, 2016b), dando vita a *colonialismi interni* che ripropongono la dinamica oppresso-oppressore (Freire, 1968) nelle relazioni tra oppressi.

Un'evidenza di ciò è rappresentata dall'*intreccio tra colonialità e relazioni di genere*, che mette in luce la relazione tra le caratteristiche affibbate alle donne dal modello patriarcale (fragilità, debolezza mentale e fisica, confinamento nello spazio domestico e passività sessuale) e la razza (Lugones, 2008, 2011). La modernità coloniale ha comportato per le donne un confinamento forzato nella sfera privata e la distruzione dei legami solidali tra queste, provocando il loro isolamento sociale e generando una gerarchia di prestigio tra le donne bianche con potere di classe e le donne nere senza potere di classe. La gravidanza del modello patriarcale suprematista bianco nelle società moderne è rinvenibile nel potere che riveste il *sessismo interiorizzato* nella produzione sistematica di pratiche di discriminazione tra donne che, socializzate dal pensiero patriarcale a considerarsi inferiori agli uomini, si vedono in concorrenza tra loro per l'approvazione patriarcale (hooks, 2021). Il sessismo interiorizzato viene identificato da hooks come «il nemico interno» del femminismo radicale, in grado di ostacolare la solidarietà femminile, intesa come «un atto di tradimento» (p. 51). La *binarizzazione della dualità/complementarietà* rappresenta, così, un'altra conseguenza dell'ordine coloniale moderno, in cui la relazione binaria tra i sessi non consente la complementarietà. Il polo dominante (il cittadino, maschio, bianco, eterosessuale, padre di famiglia, alfabetizzato, proprietario terriero) “integra” l'altro, che diventa il resto. Le manifestazioni di questo “resto” diventano un problema, poiché minano il carattere di universalità e di neutralità del modello dominante imposto dalla modernità (Segato, 2018a). La politica che intende la differenza come espressione dell'ideale di uguaglianza all'uomo bianco quale unica strada per la civilizzazione, nega, dunque, la reciprocità quale «*ethos* che modella la nostra interazione» (hooks, 2021, p. 28) fondata sulla libertà di essere sé stessi, di essere donne e uomini né simili e neppure sempre uguali. Per hooks, per creare un mondo di giustizia, occorre porre fine al sessismo, al razzismo, al classismo e all'imperialismo striscianti. Occorre contrastare le voci patriarcali che dominano le menti di donne e uomini oppressi da un modello coloniale patriarcale che assoggetta l'idea di emancipazione alle pratiche di oppressione, alle alleanze patriarcali tra oppressori e tra oppressori e oppressi che, vittime della violenza mascherata da redenzione del suprematismo bianco patriarcale, introiettano l'oppressore (Freire, 1968), contribuendo alla si-

stematizzazione dentro le strutture sociali delle ingiustizie e delle discriminazioni intersezionali.

È in questa cornice che la violenza assume il carattere di imperativo categorico legittimo per rimuovere gli ostacoli alla modernizzazione: alla modernità viene attribuito il ruolo civilizzatore indirizzato alla redenzione di coloro che, opponendosi al processo di civilizzazione, sono ora costretti a pagare i costi, inevitabili e necessari, della modernizzazione imposti ai soggetti razzializzati, ai popoli “immaturi”, al sesso “debole” (Dussel, 1993).

Infatti, con Lugones (2008, 2011), condividiamo la reinterpretazione della modernità capitalista coloniale sull’asse della “colonialità del genere”, che identifica nell’intersezione genere-classe-razza un costrutto centrale del potere capitalista e che intende il genere come una costruzione normativa coloniale, razzialmente differenziata e fittizia come la categoria di razza (Matera & Boeris, 2024).

Il colonialismo ha comportato la riorganizzazione delle relazioni di genere nei gruppi colonizzati. Paredes (2017) parla di “intreccio patriarcale” per identificare le alleanze e le complicità tra gli uomini colonizzatori e gli uomini colonizzati, «un’articolazione ineguale tra uomini, ma complice contro le donne, che confabula una nuova realtà patriarcale che è quella che viviamo tuttora» (p. 7). La violenza si genera, secondo Segato (2018a), proprio dal tentativo di «ripristinare la virilità danneggiata sul fronte esterno» (p. 116) dall’assoggettamento al dominio coloniale e dalla superinflazione di posizioni maschili non aderenti al modello suprematista bianco ed è spalleggiata dal “mandato della corporazione maschile” e dal “mandato di mascolinità” che obbligano a intendere la violenza non come un atto individuale inscrivibile nella sfera privata, come il discorso dominante vuole farci credere, ma come un fatto sociale impregnato nella cultura capitalista moderna.

La violenza patriarcale influisce sul modo di donne e uomini di relazionarsi socialmente: se lo schema patriarcale non viene trasformato dalle sue fondamenta, la vita collettiva non cambierà per nessuno (Segato, 2018a). Esporre, politicizzare e affrontare questa pedagogia della crudeltà diviene allora il compito prioritario di una pedagogia femminista decoloniale, militante sul versante dell’educazione antisessista, antirazzista e anticlassista e impegnata a dare elementi chiave per elaborare altre pedagogie attente a generare condizioni alternative di possibilità di pensare e di essere per una vita collettiva che sfidi la cultura patriarcale. Serve una pedagogia femminista che costruisca, invece che distruggere, legami sociali e nuove solidarietà, dove il femminismo venga inteso non come una politica contro gli uomini, ma come un «movimento mirato a porre fine al sessismo, allo

sfruttamento sessista e all'oppressione» (hooks, 2021, p. 25) attraverso la coscienza critica, la cooperazione e l'empowerment.

Linee riflessive-metodologiche per una pedagogia femminista decoloniale

I dispositivi educativi sono tecnologie di genere (De Lauretis, 1996) che possono sia produrre e riprodurre i mandati patriarcali dell'organizzazione sociale, sia sovvertirli. Considerando la performatività della prospettiva di genere – solitamente del genere dominante – nell'educazione, l'obiettivo primario della pedagogia femminista è la denaturalizzazione del sistema patriarcale come regolatore dell'ordine sociale (Cano, 2018). Questo obiettivo si raggiunge con la presa di consapevolezza delle sedimentazioni semantiche contenute nelle narrazioni, nelle relazioni educative e nella strutturazione fisica degli spazi formativi e sociali che riflettono e riproducono le disegualianze e le molteplici discriminazioni mascherandole con un'idea di neutralità universale e di imparzialità ed esimendosi dal dichiarare e dal prendere una posizione.

Escludendo dalla sua narrazione e dalla sua pratica visioni alternative di essere, di pensare, di conoscere e di organizzare lo spazio sociale, o presentando l'alterità come retrograda, sottosviluppata, primitiva, irrazionale, incapace e, dunque, da salvare, da educare e da civilizzare, il sistema educativo moderno abitua alla semplificazione e all'omologazione dell'altro entro categorie statiche in cui *la* differenza diviene il principio orientativo che annulla *le* differenze.

In questo quadro, emerge l'esigenza di riflettere sul rapporto tra forme coloniali di oppressione e categorizzazione sociale e lo sviluppo delle identità, da intendersi come complesse, ibride e multidimensionali, mai appiattite su un'unica dimensione e sempre formate in relazione a rapporti di potere.

Il nesso che sussiste tra colonialità, discriminazioni intersezionali e verticalizzazione dei rapporti conduce alla necessità di portare l'attenzione sul tentativo di privatizzazione e, insieme, di "esternalizzazione" della violenza sulle donne da parte del mainstream. Se, da un lato, la violenza viene presentata come un fatto privato, le cui radici e la cui genesi sono inscrivibili dentro la relazione di coppia intesa come nucleo chiuso entro cui rinvenire le motivazioni e le conseguenze della violenza, dall'altro lato, il tentativo di non intaccare il modello suprematista dell'uomo bianco razionale si riflette nella presentazione della violenza come un atto perpetrato o in condizioni di follia (raptus o incapacità di intendere e di volere) o da soggetti prove-

nienti da contesti migratori (accento sul fatto che l'autore di violenza è straniero o ha origini straniere). La diffusione di una cultura della paura e del controllo di ciò che fuoriesce dai canoni del modello dominante spinge ad attribuire la responsabilità di evitare la violenza alle potenziali vittime, piuttosto che agli autori di reato (Fergus & van't Rood, 2013), e legittima la cultura del silenzio attorno alle responsabilità della società nella proliferazione di pensieri, atteggiamenti e comportamenti violenti.

Una pedagogia femminista decoloniale problematizza costrutti e rappresentazioni sedimentate attraverso il mainstream, disarticola la narrazione sull'autore di violenza di genere dalla provenienza geografica, educa a cogliere le radici sociali e culturali della normalizzazione di taluni comportamenti e visioni e aiuta a de-normalizzarli tramite la costruzione di un'immagine complessa dell'uomo e della donna, costruisce nuovi linguaggi inclusivi e decoloniali, problematizzando le dicotomie e l'ideologia del gender. Nella direzione di una responsabilizzazione collettiva, la pedagogia femminista mira a promuovere una rivalutazione critica del ruolo di ognuno nella creazione della cultura, portando l'attenzione sulla "differenza" come costruzione sociale e invitando a problematizzare ruoli, linguaggi, posizioni, atteggiamenti radicati e radicalizzanti e retoriche verticali e binarie. Lavorare sul concetto di agency diviene il fulcro di una pedagogia femminista impegnata a fornire visioni alternative del sé e del proprio spazio nella società in un mondo che vede donne e uomini imbrigliati nelle maglie del modello patriarcale. Infatti, «criticare le rappresentazioni sessiste senza offrire immagini alternative è un intervento monco. La critica in sé e per sé non porta al cambiamento» (hooks, 2021, p. 80). Occorre pretendere l'autorappresentazione di sé nello spazio pubblico per esercitare il diritto, di donne e uomini, di raccontarsi e di divenire protagonisti di un'operazione di decolonizzazione delle menti a livello sociale. Ampliando il campo delle esperienze legittime ed espandendo le possibilità di sperimentazione sociale nella creazione di pratiche e futuri non eurocentrici possiamo generare una nuova visione antropologica della differenza di genere. In questa direzione, nei luoghi scolastici e educativi potrebbe essere utile costruire luoghi di narrazione e di dialogo – attraverso seminari, lezioni partecipate, co-proiezioni – tra studentesse e studenti e donne e uomini impegnati quotidianamente, con la loro esperienza, nella decostruzione di stereotipi e nella proposizione di esempi alternativi e divergenti dei ruoli e delle dinamiche relazionali tra i generi nei vari ambienti della vita sociale e lavorativa. Per promuovere una cultura della pluralità e della parità di genere come premessa per una società democratica e non violenta, occorre stimolare dibattiti costruttivi attraverso l'integrazione tra pratiche operative e discorsi teorici. In questo senso, può essere utile incentrare la didattica sulle

voci marginalizzate di autrici escluse dalle antologie dal “canone” degli autori, valorizzare nei manuali le storie e le esperienze delle donne nei diversi ambiti della cultura, non come appendici, ma come parte centrale della narrazione e proporre esercizi che suggeriscano modelli alternativi rispetto a quelli dominanti legati a ruoli sociali, familiari e lavorativi fissi stabiliti dall’ideologia del gender e della “razza”. Si tratta di quella che Gutiérrez (2008) definisce una «alfabetizzazione sociocritica» che storicizza i testi e le pratiche di alfabetizzazione quotidiana e istituzionale e li traduce in potenti strumenti per stimolare il pensiero critico sociale.

Educare in prospettiva femminista decoloniale significa anche improntare pratiche educative democratiche, evitando la riproposizione di dinamiche di potere tra docente e studente e tra studenti e progettando processi partecipativi per la costruzione congiunta del sapere e la soluzione collaborativa dei problemi, in una logica comunitaria e solidale dove i problemi del singolo vengono percepiti e risolti come una questione collettiva. Applicando la Teoria del Terzo Spazio di Bhabha (1994) in ambito pedagogico, Gutiérrez (2008) propone la costituzione interazionale di «un Terzo Spazio collettivo, in cui le concezioni tradizionali dell’alfabetizzazione e dell’istruzione accademica per gli studenti delle comunità non dominanti sono contestate e sostituite da forme di alfabetizzazione che privilegiano e dipendono dalla vita socio-storica degli studenti, sia a livello prossimale che distale» (p. 148). Affinché la progettazione si costituisca come Terzo Spazio – come luogo di agentività multiple dove gli antagonismi tra dominatori e dominati si annullano, dove la differenza rappresenta il presupposto per un incontro costruttivo tra culture senza più gerarchie imposte – occorre renderla uno spazio generativo di nuovi significati, possibilità e produzione culturale, che tende a superare i confini tra spazi diversi e le categorizzazioni relative alla cultura, al genere e all’identità. La progettazione diviene così un’esperienza trasformativa in cui avviene l’ibridazione di prospettive diverse attraverso l’integrazione tra saperi, posture ed esperienze e l’incontro concreto tra le concezioni tradizionali dell’insegnamento e le concezioni personali degli studenti (Pane, 2009).

Le concezioni egemoniche di “razionalità” e i sistemi eurocentrici di conoscenza riprodotti oggi nell’istruzione restringono e negano la varietà delle esperienze umane e quindi le possibilità per il futuro. Il sistema gerarchico di relazioni potere/conoscenza continua a delimitare le possibilità dell’insegnamento e dell’apprendimento a una cosmologia eurocentrica (Mignolo, 2007). Crediamo che affrontare il tema delle minoranze, problematizzare linguaggi e ruoli e educare a visioni alternative al dominio, aprendo la strada al rispetto, alla reciprocità e alla promozione dell’“altro concreto”, sia il cuore di una pedagogia femminista impegnata a sradicare

la mentalità coloniale dai comportamenti tipici della moderna società capitalista. La formazione di menti libere da pregiudizi e stereotipi è una responsabilità puramente pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Arnot, M. (2006). Gender Voices in the Classroom. In Skelton, C., Francis, B. & Smulyan, L. (Eds.). *The Sage Handbook of Gender and Education*,(pp.). London: Sage.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Baker, M. (2016a). *Teaching and Learning About and Beyond Eurocentrism: A Proposal for the Creation of an Other School*. «testo disponibile al sito https://www.academia.edu/1516858/Teaching_and_Learning_About_and_Beyond_Eurocentrism_A_Proposal_for_the_Creation_of_an_Other_School » consultato il 13 marzo 2024.
- Baker, M. (2016b). *Civilizational Analysis, European Modernity and Western Education: A Modern/colonial World System Perspective*. Paper Presented at the Comparative and International Education Society Annual Conference, Vancouver, BC, March 6-10, 2016. «testo disponibile al sito https://www.academia.edu/25409887/Civilizational_Analysis_European_Modernity_and_Western_Education_A_Modern_colonial_World_System_Perspective» consultato il 13 marzo 2024.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self. Gender, Community and postmodernism in Contemporary Ethics*. New York: Routledge-Chapman and Hall.
- Benhabib, S. (2006). *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Benhabib, S. (2019). Prefazione. In Cotrone, N. (2019). *Seyla Benhabib. Nuovi paradigmi democratici*. Sesto San Giovanni: Mimesi edizioni, pp. 1-12.
- Boeris, C. & Taglianetti, A. (2023). Violenza di genere e sfruttamento sessuale minorile in Costa Rica. In Milani, L. & Gozzelino, G., *Donne, bambini e diritti. I mille volti della violenza di genere*. Bari: Progedit, pp. 147-160.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Cano, J.E. (2018). Pedagogía feminista para la transformación. El caso de la diplomatura en género en la Universidad Nacional de Quilmes. *Con X*, (4), e025, pp. 1-25.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 8, pp. 138-167.
- Davutoglu, A. (2014). Forward: Civilizational revival in the global age. In Dallmayr, F., Akif Kayapinar, M., & Yaylaci, I. (Eds.). *Civilizations and world order: Geopolitics and cultural difference*. Lanham, MD: Lexington Books.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnologia del género. *Mora*, (2), pp. 6-34.

- Dussel, E. (1993). Eurocentrism and modernity (Introduction to the Frankfurt lectures). *Boundary 2*, 23(3), pp. 65-76.
- Fergus, L. & van 't Rood, R. (2013). *Unlocking the potential for change: education and prevention of gender based violence*. Hifab International AB, Stockholm, Sweden for the Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA).
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Ed. It. Pedagogia degli oppressi. Torino: EGA.
- Gilligan, C. (1987). *Con voce di donna: etica e formazione della personalità*. Milano: Feltrinelli.
- Grión, V. & Cook-Sather, A. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini editore.
- Gutiérrez, K.D. (2008). Developing a Sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), pp. 148-164.
- hooks, b. (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Napoli: Tamu edizioni.
- Lara, M.P. (2003). *Intrecci morali. Narrazioni femministe della sfera pubblica*. Roma: Armando.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, pp. 73-101.
- Lugones, M. (2011). *Hacia un feminismo descolonial*. Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Macedo, E. (2022). Pedagogia freiriana e pedagogia femminista: interpellanza sulle tradizioni emancipatrici della voce. In: *QUE VIVA FREIRE! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza. Speciale Metis (79-92)*. Bari: Progedit.
- Matera, F. & Boeris, C. (2024). Gender injustice and human trafficking: decolonising thinking against the “pedagogy of cruelty”. *REEA: Revista Electrónica Entrevista Académica*. No. Especial, IV. abril, pp. 118-132. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.
- Mathews, F. (2005). *Reinhabiting reality: Towards a recovery of culture*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Merli, A. (2015). Violenza di genere e femminicidio. *Diritto penale contemporaneo*, (1), pp. 430-468.
- Mignolo, W.D. (2007). The splendors and miseries of “science”: Coloniality, geopolitics of knowledge and epistemic pluriversality. In S. Boaventura de Sousa (ed.), *Cognitive justice in a global world: Prudent knowledge for a decent life*. Durham, MD: Lexington Books.
- Mignolo, W.D. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham, NC: Duke University Press.
- Milani, L. & Boeris, C. (2018). Una concezione della giustizia pedagogica. *Civitas Educationis*, VII(1), pp. 345-364.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, XII(3), pp. 9-27.

- Pane, D.M. (2009). Third space: Blended teaching and learning. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 5(1), pp. 64-92.
- Paredes, J. (2017). El feminismo comunitario: la creación de un pensamiento propio. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 7(1), pp. 1-9.
- Paternò, M.P. (2006). *Dall'eguaglianza alla differenza, diritti dell'uomo e cittadinanza femminile nel pensiero politico moderno*. Milano: Giuffrè.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Neplanta, Views from the South*, 1(3), pp. 533-580.
- Quijano, A. (2007). Coloniality And Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), pp. 168-178.
- Segato, R.L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, R.L. (2013). *La crítica de la Colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R.L. (2016). Patriarcado: del borde al centro. Disciplina y territorialidad y crueldad en la fase apocalíptica del capital. *The South Atlantic Quarterly*, 115(3). «texto disponible al sitio: <https://feministresearchonviolence.org/wp-content/uploads/2018/02/PATRIARCADO-del-borde-al-centro.pdf>» consultado el 13 marzo 2024.
- Segato, R.L. (2018a). *La guerra contra las mujeres*. Alcaldía de Caracas, Fondo Editorial Fundarte.
- Segato, R.L. (2018b). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tronto, J. (1998). Ethic of Care. *Ethics and Aging: Bringing the Issues Home*, 22(3), pp. 15-20.