

Intersezionalità o transindividualità? **Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica**

di *Lavinia Bianchi, Alessandro D'Antone**

Riassunto

Il contributo affronta la problematica dell'intersezionalità secondo direttrici di pedagogia critica, mettendo in evidenza la dimensione conflittuale che sottende la prospettiva intersezionale medesima e operando, tramite la disamina del concetto di 'token', un rilievo critico sull'omologia tra sessismo/razzismo e relazioni interpersonali. A tale scopo, il concetto di transindividualità, con i propri corollari teorici rinvenibili nei concetti di congiuntura e temporalità differenziale, permette di evidenziare nel discorso pedagogico e nelle pratiche educative la dimensione istituzionale e rituale che percorre e sottende tali relazioni, permettendo altresì di rinvenire nel rapporto tra lavoro educativo sul campo e traduzione di esso in ambito accademico una discrasia temporale che può avere forme di incontro e congiuntura assai diverse. Sotto il profilo metodologico e procedurale, le pratiche, qui presentate nella loro articolazione, della supervisione pedagogica e dell'autoetnografia permettono di recuperare sul piano critico e clinico gli effetti dei rapporti di potere e della dimensione regolativa entro diverse istituzioni educative, come pure nell'intersezione tra esse e la dimensione informale dell'accadere educativo, evidenziandone gli effetti sulle dimensioni corporee e simboliche che attraversano e parimenti modificano gli spazi educativi e i diversi tempi di cui essi sono composti. La tesi del contributo, pertanto, attiene alla non contemporaneità tra lavoro educativo e pedagogia accademica, come pure alla mancata omologia tra rapporti di potere e relazioni

* Lavinia Bianchi è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Alessandro D'Antone è Ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Entrambi hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo, i riferimenti bibliografici e le conclusioni. Sul piano delle specifiche attribuzioni, Alessandro D'Antone è autore del primo paragrafo, mentre Lavinia Bianchi è autrice del secondo paragrafo.

interpersonali, per esplorare la possibilità di incontri educativi autentici anche nella propria costitutiva conflittualità e oltre i rischi di *tokenismo* ed esclusione che, sotto il profilo del genere e delle relazioni interculturali, ne rappresentano una fra le possibili aree di latenza.

Parole chiave: Pedagogia critica, Tokenismo, Gender studies, Decolonialità, Supervisione, Intersezionalità.

Intersectionality or transindividuality? Power, tokenism, and conflict from a critical pedagogy perspective

Abstract

The contribution addresses the issue of intersectionality according to critical pedagogy guidelines, highlighting the conflicting dimension underlying the intersectional perspective itself. Through the examination of the concept of ‘token’, it critically emphasizes the homology between sexism/racism and interpersonal relationships. For this purpose, the concept of transindividuality, with its theoretical corollaries found in the concepts of conjuncture and differential temporality, allows to highlight the institutional and ritual dimension that runs through and underlies such relationships in pedagogical discourse and educational practices. It also allows to find in the relationship between field educational work and its translation into the academic sphere a temporal discrepancy that can take on very different forms of encounter and conjunction. From a methodological and procedural perspective, the practices presented here, in their articulation, of pedagogical supervision and autoethnography, allow to critically and clinically recover the effects of power relations and the regulatory dimension within different educational institutions, as well as in the intersection between them and the informal dimension of educational events, highlighting their effects on the bodily and symbolic dimensions that run through and equally modify educational spaces and the different times of which they are composed. The thesis of the contribution, therefore, relates to the non-contemporaneity between educational work and academic pedagogy, as well as to the lack of homology between power relations and interpersonal relationships, in order to explore the possibility of authentic educational encounters even in their constitutive conflictuality and beyond the risks of tokenism and exclusion, which, from the perspective of gender as well as intercultural relations, represent one of the possible areas of latency.

Keywords: Critical pedagogy, Tokenism, Gender studies, Decoloniality, Supervision, Intersectionality.

First submission: 27/02/2024, accepted: 23/06/2024

Per una lettura materialista del lavoro educativo: corporeità, esperienza e supervisione

La problematica delle ‘differenze’ e il relativo corollario sul rapporto tra inclusione ed esclusione, come pure l’eventuale carattere intersezionale di esso, non rappresenta una questione pedagogicamente innocente. In realtà, non si tratta nemmeno di una faccenda culturalmente o politicamente innocente, come testimoniato dall’ampia mole di letteratura¹ esito di un dibattito tuttora vivace e non omogeneo.

Certamente, entro una considerazione complessa delle condizioni di marginalizzazione elaborata entro una tale cornice teorica, a giocare un ruolo di primo piano è il *corpo* (hooks, 1998, p. 36): un corpo vitale e manipolabile, sessuato e oggetto di sfruttamento e disciplinamento, come pure di studio e di analisi – Michel Foucault, su questo, si è espresso con grande chiarezza². Allo stesso tempo, è pure oltre il corpo che occorre guardare per poterne disporre in termini di *oggetto pedagogico*. Infatti, seguendo l’infrazione della separazione tra normale e patologico ben delineata da Georges Canguilhem (1998, p. 164), è possibile asserire quanto segue:

Per valutare il normale e il patologico non bisogna limitare la vita umana alla vita vegetativa. A rigore, si può vivere con molte malformazioni o affezioni, ma non si può non fare nulla della propria vita, o quanto meno si può sempre farne qualcosa, ed è in questo senso che ogni stato dell’organismo, se è adattamento a circostanze imposte, finisce, in quanto esso è compatibile con la vita, per essere in fondo normale. Ma questa normalità viene pagata con la rinuncia ad ogni eventuale normatività. L’uomo, anche fisico, non si limita al proprio organismo. L’uomo, avendo

¹ Si vedano preliminarmente: Crenshaw, Gotanda, Peller & Thomas, 1995; hooks, 1998; Lorde, 2014.

² Come ben noto, in *Sorvegliare e punire* (Foucault, 2014, p. 215) il rapporto tra disciplina e analisi viene così espresso: «Questo spazio chiuso, tagliato con esattezza, sorvegliato in ogni suo punto, in cui gli individui sono inseriti in un posto fisso, in cui i minimi movimenti sono controllati e tutti gli avvenimenti registrati, in cui un ininterrotto lavoro di scritturazione collega il centro alla periferia, in cui il potere si esercita senza interruzioni, secondo una figura gerarchica continua, in cui ogni individuo è costantemente reperito, esaminato e distribuito tra i vivi, gli ammalati, i morti – tutto ciò costituisce un modello compatto di dispositivo disciplinare. Alla peste risponde l’ordine: la sua funzione è di risolvere tutte le confusioni: quella della malattia, che si trasmette quando i corpi si mescolano; quella del male che si moltiplica quando la paura e la morte cancellano gli interdetti. Esso prescrive a ciascuno il suo posto, a ciascuno il suo corpo, a ciascuno la sua malattia e la sua morte, a ciascuno il suo bene per effetto di un potere onnipresente e onnisciente che si suddivide, lui stesso, in modo regolare e ininterrotto fino alla determinazione finale dell’individuo, di ciò che lo caratterizza, di ciò che gli appartiene, di ciò che gli accade. Contro la peste che è miscuglio, la disciplina fa valere il suo potere che è di analisi».

prolungato con strumenti i propri organi, non vede nel proprio corpo che il mezzo di tutti i mezzi d'azione possibili. E dunque al di là del corpo che bisogna guardare per valutare ciò che è normale o patologico per il corpo stesso.

Una tale infrazione, che dal corpo ci permetterebbe di guardare al di là di esso (Cambi, Pinto Minerva, 2023), permetterebbe inoltre di considerare, da pedagogiste e pedagogisti, il concetto di 'corpo' in maniera diversa: non tanto nella sua "legalità ideale", cioè all'interno di una concatenazione di teorie che lo definirebbero, quanto più specificamente nel suo "corpo reale" (Macherey, 2011, p. 47). La distinzione non è formale: in questo modo, ci si concentrerebbe sul 'corpo' in quanto concetto dotato di una propria efficacia causale, con la relativa possibilità di delinearne le caratteristiche di ordine educativo. Sicché, sul piano pedagogico, risulterebbe possibile asserire con Riccardo Massa che (1986, p. 471):

L'educazione, infatti, in qualunque dei suoi aspetti, consiste anzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della propria materialità a un sistema di corpi. E nel contempo la corporeità acquisisce modalità antropologiche determinate in rapporto al sistema di tecniche con cui retroagisce.

Ora: il corpo come concetto pedagogico consente l'emergere di una propria specificità in ordine alla problematica educativa che è tale quando il proprio carattere condizionato e la propria efficacia dialettica non vengano scorporate l'uno dall'altra (*ivi*, p. 472), pena il ricadere in una concezione di volta in volta ingegneristica o velleitaria della formazione. La questione, se approfondita sotto il profilo politico-pedagogico, non è quindi priva di conseguenze di carattere tanto epistemologico quanto procedurale.

Nel primo caso, se il corpo assume una tale centralità è anche e precisamente per la caratura clinica che vi si applica sul piano conoscitivo, con un'attenzione al rapporto tra singolare e seriale (Foucault, 1998, p. 121).

Nel secondo caso, questa considerazione positiva in senso forte (dunque non metafisica) dello sguardo clinico sul corpo si correla alla funzione sociale, tanto tecnico-scientifica quanto politica, del corpo stesso. Si potrebbe addirittura asserire, in questo senso, che entro determinate forme di 'lavoro clinico' (riproduzione assistita, maternità surrogata, sperimentazioni sul corpo e relativa selezione dei soggetti, vendita di materiale organico, etc.) sia «il corpo a produrre valore» (Lopez, 2018, p. 152) proprio dove esso venga misconosciuto a favore del lavoro dello scienziato che vi opera.

In questa prospettiva, sostiene Giorgio Agamben (2018, p. 115), «questa è la forza e, insieme, l'intima contraddizione della democrazia moderna: essa non abolisce la vita sacra, ma la frantuma e dissemina in ogni singolo corpo, facendone la posta in gioco del conflitto politico».

Dunque, la soggezione del corpo significa pure, in una visione siffatta, sfruttamento; di cui, se si evidenziano le forme di accesso e reclutamento al ‘lavoro clinico’, emerge pure un carattere intersezionale tra “razza, sesso e classe” (Lopez, 2018, p. 152). Inoltre, il corpo mantiene una presenza positiva nell’esperienza educativa, intenzionale o meno, come perno di un’articolazione tra spazi e tempi, simboli e culture (Dozza, 2000) che in esso trovano un punto di applicazione e rielaborazione (Massa, 1986).

Per comprendere, tuttavia, come questo conglomerato di problemi possa essere spendibile in senso pedagogico, occorre fare un passaggio in più sul concetto di ‘valore’, non tanto per cercare di dismettere le analisi precedenti quanto per comprenderne in filigrana il portato trasformativo. Difatti, secondo Silvia Federici, i concetti di ‘genere’ e ‘razza’, assunti come categorie sociali utili per evidenziarne le gerarchie interne e non come dati *naturali*³, giocano il ruolo di «elementi strutturali dell’organizzazione del lavoro e della produzione nella società del capitale» (Federici, 2020, p. 10), in particolare in quella componente del lavoro di riproduzione che avviene in ambito domestico e che si ritualizza in termini di *lavoro nascosto* (ivi, p. 19).

Il nodo per comprendere la questione, secondo noi, risiede nel carattere non-individuale del concetto di valore, così come connesso a quello di lavoro. Come ben noto, scrive Karl Marx nel primo libro del *Capitale* (1980, p. 73):

Una cosa può essere *valore d’uso* senza essere *valore*. Il caso si verifica quando la sua utilità per l’uomo non è ottenuta mediante il lavoro: aria, terreno vergine, praterie naturali, legna di boschi incolti, ecc. Una cosa può essere utile e può essere prodotto di lavoro umano senza essere merce. Chi soddisfa con la propria produzione il proprio bisogno, crea sì *valore d’uso*, ma non *merce*. Per produrre merce, deve produrre non solo valore d’uso, ma *valore d’uso per altri, valore d’uso sociale*. [...] E, in fine, nessuna cosa può essere *valore*, senza essere oggetto d’uso. Se è inutile, anche il lavoro contenuto in essa è inutile, non conta come lavoro e non costituisce quindi valore.

L’articolazione tra funzione d’uso del valore e sua caratterizzazione in termini di ‘merce’ passa precisamente attraverso il carattere sociale del processo. Infatti, è nell’articolazione tra ‘genere’ e ‘razza’ (nel senso più su richiamato) con la modalità attraverso cui, in una società data, *determinati rapporti sociali appaiono dietro all’esistenza in termini di valore* dei prodotti

³ Circa la problematica della *naturalità* di concetti spendibili sul piano sociale (ad esempio, i citati concetti di ‘genere’ e ‘razza’), con Louis Althusser (1997) ne sottolineeremo il carattere *ideologico*, precisamente per metterne in evidenza il ruolo immaginario all’interno delle pratiche sociali. In questo modo è visibile in filigrana il ruolo di conformazione e controllo, pure in senso persuasivo e non necessariamente coercitivo, che tali concetti possono assumere.

che è possibile rinvenirne i caratteri di condizionamento e di sfruttamento (Foley, 2019, p. 2).

Non si tratta dunque soltanto di mettere a fuoco il carattere intersezionale delle forme di oppressione, ma di rinvenirne le *cause materiali*. Cosicché, risulterebbe possibile pensare l'articolazione tra più fattori in ordine al carattere determinante in ultima istanza di esse (Althusser, 2008, p. 104). Il che è pure interessante se ripensiamo per un istante al carattere ritualizzato del lavoro domestico desumibile da Federici (2020) e al fatto che, in tale ritualizzazione, Ivan Illich individui una specifica organizzazione di spazi e di ritmi che rinvergono nel genere un punto di divisione e articolazione antropologica e sociale (2013, pp. 143-144).

Su questa problematica, infatti, Jean Baudrillard entra in maniera assai penetrante mettendo a fuoco la problematica familiare (2009, §1, *L'ambiente tradizionale*):

I mobili si fronteggiano, si imbarazzano reciprocamente, si implicano in un'unità d'ordine molto più morale che spaziale. Si dispongono attorno a un asse che assicura una regolarità cronologica di comportamenti: la presenza continua e simbolizzata della famiglia a sé stessa. In questo spazio privato, ogni mobile, ogni pezzo interiorizza a sua volta la propria funzione e ne riveste la dignità simbolica – tutta la casa diventa segno dell'integrazione dei rapporti personali nel gruppo semichiuso della famiglia. Tutto ciò costituisce un organismo la cui struttura è il rapporto patriarcale tradizionale e autoritario, e il cui centro è il rapporto affettivo complesso che lega tutti i membri. La casa è uno spazio specifico che non prende in considerazione spostamenti oggettivi, dal momento che i mobili e gli oggetti hanno innanzi tutto la funzione di personificare le relazioni umane, di popolare lo spazio che dividono e di avere un'anima.

La 'casa', qui, non è un involucro, un investimento e un diritto, o almeno non è solo questo. Da pedagogiste e pedagogisti, la casa è personificazione di relazioni attraverso una ritualizzazione che ha un significato politico e, attraverso di esso, una caratura educativa – in cui determinati abiti mentali vengono acquisiti e hanno un effetto nel rapporto evolutivo tra soggetto e ambiente (Baldacci, 2006).

Per hooks (1998), addirittura, tale personificazione assume un connotato resistenziale e di posizionamento rispetto ai posti che le relazioni patriarcali tendono a stabilire in ordine ai ruoli sociali e alle possibilità di partecipazione nei servizi. Pertanto, per individuare in che modo una determinata forma di oppressione si esprima e presenti effetti educativi, occorre definire l'architettura dell'esperienza e il suo carattere ritmico e regolativo (Papi, 1978), pena la ricaduta in una concezione puramente interpersonale (Tramma, 2024,

p. 66) dell'esperienza medesima che mancherebbe l'incontro con la trama materiale e ideologica causa della sua potenziale condizione di subalternità.

Ma occorrerebbe altresì fuoriuscire dalla connotazione inter-individuale di essa per accogliere un'interpretazione *transindividuale* della realtà sociale, come pure dell'evento educativo. Scrive Étienne Balibar (1994, pp. 46-47):

Si tratta infatti di pensare l'umanità come una realtà *transindividuale*, e, al limite, di pensare la transindividualità come tale. Non ciò che è idealmente «in» ogni individuo (come una forma o una sostanza), o ciò che servirebbe, dall'esterno, a classificarlo, ma ciò che esiste *tra gli individui*, per le loro molteplici interazioni.

Come più avanti verrà specificato in ordine alla problematica del *tokenismo*⁴, una linea interpretativa di questo tenore consentirebbe di considerare forme di esclusione mistificate (tra cui quella che vedrebbe nel corpo una forma di valore entro un determinato lavoro clinico – Lopez, 2018) non in un rapporto diretto di subalternità, ma all'interno di una serie di mediazioni di carattere politico, culturale, antropologico, finanche di reclutamento del personale specializzato (Bourdieu, 2013), in cui è il carattere sociale di estrazione del valore a determinare una condizione di sfruttamento e non, immediatamente, un rapporto interpersonale.

Altrove, abbiamo indicato nel rapporto tra educazione e ideologia una possibile chiave interpretativa di questo fenomeno⁵. Oltre ogni discorso di carattere generale o di ricostruzione culturale in senso lato, la questione ha una valenza materiale non trascurabile: ogni forma di esclusione mistificata, come pure qualsiasi carattere di automatismo nel lavoro educativo, sottendono implicitamente (lo abbiamo accennato) una concezione naturale di un evento che, al contrario, si presenta storicamente determinato.

Ci limitiamo a enunciare che in assenza di spazi, tempi e regole (Dozza, 2000) per una rielaborazione critica dell'esperienza che accompagni lateralmente e significativamente l'esperienza educativa diretta (Massa, 2000), l'elaborazione dell'esperienza medesima rischia di restare delegata, nella migliore delle ipotesi, al volontarismo della singola figura educativa e alle sue pur importanti attività di documentazione e condivisione.

Ma se, come abbiamo provato ad argomentare, tale condizione di volontarismo rischia a propria volta di rimanere relegata in una condizione di marginalità strutturale, è strutturalmente che tale istituzione di momenti di

⁴ Sull'argomento, l'autrice e l'autore hanno in corso una linea di ricerca i cui primi esiti, al momento della scrittura del presente contributo, sono in corso di pubblicazione. Si rimanda preliminarmente, per il quadro generale, a: Moss Kanter, 2008; Hirshfield, 2016; Niemann, 2016.

⁵ Ci permettiamo di rimandare a: D'Antone, 2023.

secondo livello deve trovare uno spazio di organizzazione e di presidio: in questo modo, una critica alle concezioni ideologiche che attraversano l'agire e il discorso educativi può avere uno spazio transindividuale di tematizzazione inscritto in una specifica cultura di servizio; con il possibile, fecondo, effetto di contribuire a una sua evoluzione in senso autenticamente, e non formalmente, inclusivo.

Per una lettura decoloniale dei processi inclusivi e del posizionamento accademico: autoetnografia, *tokenismo* e resistenza in educazione

Tra lavoro educativo e pedagogia accademica si manifestano e consolidano discrasie, schismogenesi (Bateson, 1972) e dinamiche di potere: una visione pedagogica critica e impegnata esige pratiche di resistenza capaci di supportare incontri educativi autentici pure nella propria costitutiva conflittualità.

In questo paragrafo si affrontano i temi dell'intersezionalità e del semio-capitalismo nella prospettiva di genere e delle differenze, alla luce di una pedagogia critica e impegnata, considerando i rischi che *tokenismo* ed esclusione, di fatto, rappresentano soprattutto come aree di latenza nel discorso educativo interculturale.

La riflessione proposta nasce da un lavoro di ricerca che esplora le molteplici implicazioni, implicite eppure agenti, o evidentemente espresse, che il *tokenismo* ha nella relazione educativa, in particolare in ambito interculturale. Lo fa attraverso una metodologia qualitativa che prende le mosse dalla *Grounded theory* costruttivista (Charmaz, 2014) e dalla Clinica della formazione (Massa, 1992), e si riferisce anche alla Micropedagogia (Demetrio, 2020) e all'autoetnografia. I dati sono stati raccolti attraverso la scrittura di memo teorici e autoetnografici (Charmaz, 2014; Bianchi, 2019, pp. 121-126) e attraverso incontri di supervisione (D'Antone, 2023).

Il processo di raccolta ed elaborazione di dati (due anni accademici) si è caratterizzato per una ricorsività tra teorie interpretative mutate da una letteratura di settore sempre aggiornata e ricerca sul campo nei CdS di Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell'Educazione. Attraverso la triangolazione di dati provenienti da elaborazioni delle studentesse e degli studenti in aula, memo autoetnografici e materiale di supervisione, il gruppo di ricerca ha potuto elaborare delle categorie interpretative dense e ricorsive che fanno riferimento ad alcuni nuclei esplicativi emergenti tra loro interconnessi:

- l'intersezionalità come sintagma problematizzante;
- la pedagogia interculturale come spazio del possibile, attraverso un posizionamento critico e decoloniale nella didattica universitaria;
- la condivisione in gruppo delle attività didattiche e laboratoriali come opportunità di trasformazione e metariflessione;
- la supervisione pedagogica come strumento critico-clinico con funzione metariflessiva, metacognitiva e di mediazione tra contesti educativi e didattica accademica;
- il *tokenismo* come deriva del concetto di *inclusione*; la pedagogia interculturale come pedagogia del *cous-cous*;
- l'antirazzismo, l'anticolonialismo, il *pinkwashing* come *token*;
- il semiocapitalismo come *esclusione democratica*.

Viene ora proposta in forma narrativa una ricostruzione di sintesi, necessariamente parziale, degli esiti della ricerca.

Non è sufficiente considerare l'intersezionalità come contenitore interpretativo per spiegare le oppressioni e i diversi livelli di sovrapposizione delle oppressioni. È, piuttosto, determinante assumere una postura decoloniale: decolonializzare è fronteggiare una sfida mai esauribile e uscire dalla colonialità, perché la colonialità è presente e agente anche nelle “migliori” prospettive di pedagogia critica e nella stessa prospettiva intersezionale asunta da molteplici femminismi.

Scrive Borghi (2020, p. 14): «La colonialità è dappertutto, anche nel sapere critico». Dunque, come pedagogiste/i, insegnanti, educatrici e educatori, dobbiamo fare una scelta, perché «in che modo la conoscenza viene resa disponibile, accessibile, ecc. dipende dalla natura del nostro impegno politico» (Hooks, 1998, p. 23).

L'antirazzismo, come l'anti-colonialismo, hanno nascosto – e rischiano di farlo ancora – una postura eurocentrica. E questo diventa ancora più pericoloso nel momento in cui esonera dal mantenere lo sguardo sull'oppressore che è in ognuna/o di noi: «lottare fianco a fianco ciascuno dalla propria collocazione all'interno delle gerarchie della razza, per rompere il giogo di un'oppressione dal tono diversificato, ma dalla matrice comune» (Palmi, 2020, p. 12).

Il *tokenismo* è un veleno invisibile, è una pratica di potere travestita da pratica inclusiva, è una combinazione di pietismo, paternalismo, vittimizzazione, infantilizzazione, subordinazione, riduzione identitaria, oggettivazione. L'enfasi sui discorsi dell'accettazione della diversità, sulla pseudo-tolleranza e sulla benevolenza fagocitante è, di fatto, riduzione dell'altro a qualcosa di conforme ma potenzialmente migliorabile.

Le nuove forme di esclusione agite dal patriarcato-suprematista-capitalista-abilista-bianco oscillano tra illusione inclusiva e potere della parola, spesso della parola digitale: è nella lettura del semiocapitalismo (Vasallo, 2023) che devono trovare spazio esercizi vigili di decentramento e autoetnografia a supporto di una pratica di insegnamento accademico onesta e rispettosa.

Secondo Byung-Chul Han (2017) l'espulsione dell'altro avviene, per la maggiore, attraverso i rapporti neoliberistici della produzione, attuati attraverso il dominio della parola a scapito della relazione concreta; «la voce dell'altro rimbalza contro la proliferazione egoica. Il sovraccarico narcisistico dell'autoriferimento rende sordi e ciechi di fronte all'altro» (*ivi*, p. 69). La rinuncia alla corporeità, soprattutto nelle aule universitarie (Hooks, 2023), rappresenta un dato dal quale muovere per comprendere quanto l'esclusione democratica si manifesti attraverso il potere della parola: la pratica del silenziamento assomiglia pericolosamente al nascondimento fantasmagorico di cui già Kafka (2021) nelle *Lettere a Milena* (scritte tra il 1920-1923) dava conto, partendo proprio dalla crudeltà della rinuncia alla corporeità.

Per hooks le aule universitarie devono riabilitarsi a essere sito di resistenza, a essere comunità e a favorire la libera manifestazione di apprendimenti responsabili, co-costruiti e autentici, in cui *corpo politico*, libertà di pensiero e analisi critica non siano mai disgiunti. Una/un insegnante che *spiega* i processi inclusivi perpetuando modelli egemonici, gerarchici e coloniali, di fatto si trincerava dietro a parole inaccessibili, cariche di riferimenti *difficili* che, presentando la formazione come unica possibilità emancipativa per le classi subalterne, nei fatti le esclude. Si tratta di capitali culturali simbolici e performativi che, mentre professano la giustizia sociale, agiscono il *tokenismo*:

Il capitalismo attuale, che possiamo chiamare cognitivo, semiocapitalismo o capitalismo psichico, estrae valore da tutta questa produzione semantica traducendo i segni in dati che vengono accumulati, interpretati e venduti. La partecipazione collettiva gestita dalle principali imprese di piattaforma (Google, Facebook, Amazon, Airbnb) diviene, allora, un'arma a doppio taglio che favorisce sempre il padrone: da un lato permette l'espressione di sé come meccanismo di liberazione psichica momentanea e, dall'altro, fa di quella espressione un meccanismo di accumulazione capitalista. Passiamo dalla libertà di consumo alla libertà di espressione, facendo di essa, un tempo elemento rivoluzionario e di trasformazione sociale, una strategia di rendimento capitalista (Vasallo, 2023, p. 81).

Non si tratta dunque soltanto di mettere a fuoco il carattere intersezionale delle forme di oppressione di genere, razza e classe, ma di rinvenirne le cause

materiali. Per individuare in che modo una determinata forma di oppressione si esprima e presenti effetti educativi, occorre definire la relazione tra potere delle parole, pratiche interculturali, postura dell'insegnante, coinvolgimento della classe e coerenza tra scelte didattiche e scelte etiche.

Per cui, quella che si spaccia per inclusione è una forma, fra le tante possibili, di *tokenismo*. Parlare di inclusione e agirlo, affrontare i temi del razzismo, del sessismo e dell'appartenenza di classe richiede la consapevolezza di abbracciare la decolonialità nelle pratiche educative, partendo dalle aule universitarie.

Decostruire modelli in cui l'unica strada per l'emancipazione sia il conseguimento di un titolo a scapito di una formazione *vera*, integrale e radicale, presuppone uno sforzo da parte della/del docente per rendersi consapevole del potere iscritto nelle pratiche e, alla luce di questo, utilizzarlo in senso etico e responsabile. Come direbbe hooks, "in senso impegnato".

Decostruire modelli in cui l'unica narrazione è quella legittimata dall'Accademia significa, nuovamente, cadere nel *token*: la lotta controegemonica ricade nuovamente in bolle lessicali inaccessibili, di fatto deprivanti, egoiche e autoreferenziali. È sempre il potere a legittimare la lotta contro il potere; è, come per Fanon (2015), l'uomo bianco a salvare la donna nera. Scrive, in proposito, Vasallo (2023, pp. 59-60):

Nella realtà succedono molte cose contemporaneamente e succedono a molti livelli. Nel simbolico, un'epoca è descritta da chi la conquista, perché conquistarla significa anche acquisire il potere della codificazione e della durata della narrazione, il potere della parola che può essere detta, per dirla alla Spivak. Il potere di definire include una forma di imposizione della narrazione su quelli che Bourdieu chiama «i gruppi dominati». Definire è convincere (con le cattive o con le buone, che sono anch'esse cattive, anche se lo sembrano meno) che questa specifica narrazione sia l'unica verità. Che le cose siano successe in un certo modo e che siano successe in un certo modo perché sì. E questa verità è l'unica corretta. L'unica giusta. L'unica buona. Ed è così che viene accettata, anche da quei gruppi che da questa verità ci vanno a perdere, perché va totalmente contro di loro, perché contribuisce al loro stato di dominazione, di subordinazione o cancellazione collettiva. Tutti questi processi sono stati ampiamente spiegati e sviluppati dalla prospettiva decoloniale, sottolineando che si ripetono costantemente, come un metodo. Il vincitore elimina tutti gli altri modi di pensare che sono d'intralcio sul suo cammino e stabilisce una forma di pensare il mondo. Un'episteme.

Scriva ancora Vasallo (*ivi*, p. 82):

Le espressioni «linguaggio inclusivo», «linguaggio egualitario» e «linguaggio di genere» hanno genealogie diverse che indicano, tuttavia, problemi simili risolti da

prospettive diverse (e talvolta contrastanti). Anche se per la sua genealogia dovrei sentirmi vicina al termine «linguaggio inclusivo», che straripa dal genere e dunque travolge il binarismo, c'è qualcosa che mi inquieta nel termine «inclusione» per varie ragioni: per l'irriducibilità dell'inclusione nel discorso a una questione di parole, di lingua o anche di linguaggio, come ho già sottolineato, e anche per la desiderabilità del centro di potere che impregna la parola inclusione. Inclusione dove? E perché? E per cosa?

Resistenza in educazione diventa, dunque, metamorfosi delle consolidate pratiche didattiche accademiche. Operando su livelli logici diversi, si devono valorizzare i margini di sovrapposizione tra educazione, istruzione, formazione e ambiti di intervento, in un confronto costante con la materialità e la radicalità dei contesti, con i bisogni formativi delle professionalità a valenza educativa, nel dialogo costante con discipline affini come l'etnopsichiatria, la psico-educazione, la linguistica, la mediazione interculturale, l'arteterapia, l'antropologia, la geopolitica, la giurisprudenza, la sociologia, le politiche del lavoro: in un quadro complessivo di competenze e professionalità complementari.

«Stare con il problema» (Haraway, 2016) significa non abdicare alla propria responsabilità politica quando il soggetto, l'oggetto o la relazione rendono frustrati o congelati; significa cercare di rimanere in un luogo di ambiguità quando le nozioni e le credenze care vengono attaccate e minate.

È in questi crocevia di incertezza e di paura, quando le nostre difese potrebbero innalzare muri, che la pedagogia impegnata e critica dovrebbe fornirci strumenti per svincolarci da schismogenesi. Stare con il problema significa insistere sul lavorare e pensare, tenendo a mente che ci sono più modi di acquisire conoscenza e saggezza pratica rispetto allo standard (predefinito) bianco-europeo-maschile-abilista. I soggetti in educazione, e i professionisti con loro, imparano anche a disimparare, imparano a fare qualsiasi cosa, spesso attraverso un intreccio di serietà e gioco, in un contesto insieme produttivo, educativo e relazionale.

Conclusioni

Nel 1975, scriveva Antonio Prete sulle pagine della rivista *L'Erba voglio* (2018, p. 95):

L'insegnante vive nella parola. Così diventa una parola senza corpo. Nella parola egli ha nascosto la storia delle sue negazioni. La parola è la sua sola autorità e la sua miseria. Essa è ciò ch'egli possiede nella proletarizzazione, ciò di cui si veste nella nudità della riproduzione di sapere [...] Ma la parola dell'insegnante è sopraffatta

dalla parola della scrittura e dalla parola dell'istituzione. Il soggetto che muove la sua pratica, che istituisce e garantisce il suo rapporto di comunicazione con gli studenti non è la sua propria parola, ma la scrittura degli altri.

Come abbiamo provato ad argomentare, di fronte a fenomeni di esclusione (pure nella loro forma mistificata di *tokenismo*, ove una determinata istituzione garantisce visibilità a soggetti in condizione di minoranza privandoli, tuttavia, di responsabilità e agibilità – Niemann, 2016; Hirshfield, 2016), postura e linguaggio della figura educativa non sono variabili sufficienti per una coerente progettualità pedagogica e per una effettiva capacità critica nei confronti delle condizioni dell'esperienza educativa. Un più ampio agglomerato di istanze politiche, economiche e istituzionali, il radicamento delle culture di servizio e, dunque, le prassi oggettivate in abitudini stabili, ebbene, hanno effetti sul singolo professionista. Il quale, precisamente nella misura in cui dispone di un determinato potere per istituire uno spazio determinato di esperienza (Massa, 1986), al contempo ne è giocato e rischia di riprodurne gli aspetti di arbitrio e discriminazione (De Bartolomeis, 1969).

Riteniamo che uno sguardo critico e partecipante entro l'esperienza educativa, tanto nello studio autoetnografico dell'esperienza di primo livello quanto nella rielaborazione gruppale in *équipe* di secondo livello, possa fornire alle figure educative strumenti importanti. Non solo per meglio costituire un effettivo diaframma tra teoria pedagogica e prassi educativa (Baldacci, 2010), ma anche per interrogarsi più efficacemente sulle dinamiche che, pure oltre ogni intenzionalità e finalismo genericamente progressivi (Althusser, Balibar, 1980; Bloch, 2023; De Giorgi, 2020), agiscono sulle proprie pratiche professionali e sulle dimensioni consapevoli e fantasmatiche che ne abitano il profilo, la rappresentazione e le possibilità di azione.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2018). *Homo sacer. Edizione integrale 1995-2015*. Macerata: Quodlibet.
- Althusser, L. (1997). *Lo Stato e i suoi apparati*. Roma: Riuniti.
- Althusser, L. (2008). *Per Marx*. Milano: Mimesis.
- Althusser, L., & Balibar, É. (1980). *Leggere Il Capitale*. Milano: Feltrinelli.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 65-76.
- Balibar, É. (1994). *La filosofia di Marx*. Roma: ManifestoLibri.
- Bateson, G. (2006). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

- Baudrillard, J. (2009). *Il sistema degli oggetti*. Milano: Bompiani (ed. eBook).
- Bianchi, L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory Costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Bloch, E. (2023). *Differenziazioni sul concetto di progresso*. Milano: PGreco.
- Bohrer, A. (2019). Response to Barbara Foley's "Intersectionality: A Marxist Critique". *New Labor Forum*, pp. 1-4. Doi: 10.1177/1095796019866145.
- Borghi, L., & Barbarulli, C. (Eds.). (2010). *Il sorriso dello stregatto. Figurazioni di genere e intercultura*. Pisa: ETS.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi (ed. eBook)
- Bourdieu, P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Bourdieu, P. (2013). *Homo academicus*. Bari: Dedalo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi.
- Burgio, G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano: Mimesis.
- Butler, J. (2013). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Canguilhem, G. (1998). *Il normale e il patologico*. Torino: Einaudi.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. New York: SAGE.
- Crenshaw, K., Gotanda, N., Peller, G., & Thomas, K. (Eds.). (1995). *Critical Race Theory. The Key Writings that Formed the Movement*. New York: The New Press.
- D'Antone, A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo 'scarto interno al reale' nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Giorgi, F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Fabbi, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fanon, F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*, Pisa: ETS.
- Federici, S. (2020). *Genere e capitale. Per una lettura femminista di Marx*. Roma: DeriveApprodi.
- Federici, S. (2021). *Patriarchy of the Wage: Notes on Marx, Gender, and Feminism*. Oakland: PM Press.
- Foley, B. (2019). Intersectionality: A Marxist Critique. *New Labor Forum*, pp. 1-4. Doi: 10.1177/1095796019867944.
- Foucault, M. (1998). *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

- Han, B. C. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Milano: Nottetempo.
- Haraway, D. (2016), *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*, Durham: Duke University Press.
- Hirshfield, L. E. (2016). Tokenism. In J. Stone, R. M. Dennis, P. S. Rizova, A. D. Smith, & X. Hou (Eds.). *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism*, (pp. 1-3). New York: Wiley.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine*. Milano: Feltrinelli.
- hooks, b. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Meltemi (ed. Ebook).
- Illich, I. (2013). *Gender*. Vicenza: Neri Pozza.
- Kafka, F. (2021). *Lettere a Milena*. Milano: Mondadori.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lorde, A. (2014). *Sorella Outsider. Scritti politici*. Milano: Meltemi.
- Macherey, P. (2011). *Da Canguilhem a Foucault. La forza delle norme*. Pisa: ETS.
- Marx, K. (1980). *Il Capitale*. Libro primo. Roma: Riuniti.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, pp. 60-66.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Morfinò, V. (2022). *Intersoggettività o transindividualità. Materiali per un'alternativa*. Roma: ManifestoLibri.
- Moss Kanter, R. (2008). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Niemann, Y. F. (2016). Tokenism. In N. A. Naples (Ed.). *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, (pp. 1-2). New York: Wiley.
- Palmi, T. (2020). (Ed.). *Decolonizzare l'antirazzismo. Per una critica della cattiva coscienza bianca*. Roma: DeriveApprodi.
- Papi, F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Prete, A. (2018). La disciplina dei corpi. In L. Melandri (Ed.). *Il desiderio dissidente. Antologia della rivista «L'erba voglio» (1971-1977)*, (pp. 94-99). Roma: DeriveApprodi.
- Tramma, S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
- Vasallo, B. (2023). *Linguaggio inclusivo ed esclusione di classe*. Napoli: Tamu Edizioni (ed. Ebook).
- Wallis, V. (2015). Intersectionality' binding agent. *New Political Science*, 37:4, pp. 604-619. Doi: 10.1080/07393148.2015.1089032.
- Wolpe, A. M. (1978). Education and the sexual division of labour. In A. Kuhn, & A. M. Wolpe (Eds.). *Feminism and Materialism. Women and Modes of Production*, (pp. 290-328). London & New York: Routledge.
- Wolpe, A. M. (1996). Schooling as an ISA: Race and Gender in South Africa and Educational Reform. In A. Callari, & D. F. Ruccio (Eds.). *Postmodern Materialism, and the Future of Marxist Theory*, (pp. 300-324). Hanover And London: University Press of New England.