

Pedagogia postumanista critico-transfemminista

Appunti per un'educazione "inattuale"

Chiara Borelli*

Riassunto

Lo scenario globale attuale impone un urgente cambio di prospettiva: il contributo propone di prendere in considerazione un approccio postumanista critico-transfemminista in ambito pedagogico, riflettendo in particolare sull'urgenza di superare le problematichità derivanti da un certo umanesimo, che ha declassato a subumana e non degna di diritti qualunque soggettività diversa dall'“Uomo”. La prospettiva postumanista critico-transfemminista può risultare preziosa per la riflessione pedagogica in quanto invita a svelare le dinamiche di potere e gli assi di oppressione, e a prendere in considerazione punti di vista “altri”, marginalizzati, operando una vera e propria decolonizzazione di poteri e saperi. Infine, queste riflessioni fanno emergere l'importanza di ripensare le stesse relazioni educative, superando le ipocrisie e risignificando alcuni concetti logori, come inclusione e sostenibilità, imparando da virus e batteri il mutualismo, e dal compost l'ibridazione in corpo collettivo.

Parole chiave: postumanesimo critico transfemminista; marginalità; potere; inclusione; sostenibilità.

Critical-transfeminist posthumanist pedagogy: notes for an “untimely” education

Abstract

The current global scenario necessitates an urgent epistemological shift: this contribution advocates for a critical transfeminist posthumanist approach in education, emphasizing the need to overcome the epistemic violence and exclusionary dynamics of a certain strand of humanism that has historically relegated divergent subjectivities to the status of subhuman, stripping them of rights and recognition. This perspective holds significant potential for pedagogy, as it urges the deconstruction of entrenched power dynamics and axes of oppression, fostering an epistemic reorientation that foregrounds “othered” and marginalized subjectivities, through a radical decolonization of knowledge and power structures. Finally, it calls for

* Università di Bologna (Italia).

rethinking educational relations, moving beyond institutional hypocrisies, and critically re-signifying concepts such as inclusion and sustainability, by learning mutualism from microbes and hybridization from compost.

Keywords: *critical-transfeminist posthumanism; marginality; power; inclusion; sustainability.*

I. SULLA NECESSITÀ DI PROSPETTIVE “INATTUALI”

Lo scenario distopico che caratterizza l'attualità globale ci obbliga a decostruire il presente per poter immaginare e costruire possibili scenari futuri che siano quanto di più diverso da questo presente (attuale) iniquo. La categoria pedagogica che meglio si presta a questa operazione è quella dell'“inattualità” suggerita da Bertin (1977):

L'idea pedagogica, in quanto tale, deve essere inattuale: altrimenti non sarebbe idea, ma costume, prassi, ideologia. In quanto inattuale essa non coincide né deve coincidere con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti. In quanto idea, essa dà evidenza, in primo luogo, alle eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità di tali tendenze, ed eventualmente ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica; in secondo luogo fa valere istanze alternative, misconosciute, conculcate, deformate o mistificate dell'attualità (Bertin, 1977: 5-6).

Per Bertin, l'inattuale non è semplicemente ciò che si oppone al tempo presente, ma rappresenta un atteggiamento critico e consapevole, capace di smascherare l'apparente inevitabilità delle condizioni esistenti. L'inattualità, infatti, si configura come una postura educativa e culturale che invita a prendere le distanze dal presente dato, per guardarlo dall'esterno, in una prospettiva che ne evidenzia i limiti, le contraddizioni e le potenzialità inesprese. Questo sguardo inattuale non si limita a rifiutare il presente, ma lo interroga, lo problematizza, e ne ricerca le alternative possibili, anche quelle che possono apparire utopiche o improbabili. In questo senso, l'educazione all'inattualità diventa una pratica di pensiero divergente e di immaginazione radicale, capace di mettere in discussione i paradigmi dominanti e di aprire spazi di possibilità per il futuro. Significa educare a vedere oltre, a concepire scenari che non siano prigionieri delle logiche dell'oggi – logiche spesso segnate da ingiustizie, esclusioni, e disuguaglianze – ma che sappiano immaginare mondi altri, più equi, più sostenibili.

L'inattualità, dunque, non è una fuga dal presente, ma un atto di resistenza critica, un disallineamento consapevole rispetto a un tempo che, nella sua linearità e nella sua pretesa di ineluttabilità, spesso soffoca il pensiero del possibile. Come suggerisce Bertin, essa si configura come una forma di pensiero utopico operante, che non si limita a fantasticare un altrove irraggiungibile, ma si sforza di tradurre il sogno in progetto, e il progetto in azione trasformativa.

In questo quadro, il compito dell'educazione – anche nell'ambito delle riflessioni sollevate dai *Future Studies* – diventa quello di formare soggetti capaci di pensare in modo inattuale, di coltivare lo sguardo critico e l'immaginazione progettuale, di allenarsi all'anticipazione e alla costruzione di scenari di futuro alternativi. È questa la vera sfida di un'educazione orientata al futuro: non semplicemente adattarsi al cambiamento, ma diventare agenti di cambiamento, capaci di immaginare e costruire un futuro diverso, e per questo più giusto.

2. POSTUMANESIMO CRITICO TRANSFEMMINISTA IN PEDAGOGIA [“INATTUALE” COME IL POSTUMANESIMO]

L'immaginazione di un futuro altro presuppone una profonda analisi critica dell'attuale. In questo senso, un contributo fondamentale arriva dalla prospettiva del postumanesimo critico transfemminista, e dai valori – oggi terribilmente inattuali – che lo caratterizzano, tra cui, ad esempio sostenibilità, giustizia sociale, inclusione, diversità.

Cosa si intende per prospettiva postumanista critico-transfemminista? Una prima disambiguazione necessaria riguarda la distinzione del postumanesimo dal transumanesimo (con cui talvolta viene confuso, anche dal punto di vista terminologico), intendendo con il secondo una deriva tecnoutusiasta che ambisce al superamento dell'umano nel senso di un suo potenziamento tramite l'evoluzione tecnoscientifica, a un punto tale da disconoscere la materialità dell'esperienza umana e la sua appartenenza terrestre, auspicando sia di potersi astrarre dal corpo sia di migrare su altri pianeti. Il postumanesimo, invece, specialmente nelle sue versioni critiche, punta a lasciarsi alle spalle l'uomo nella specifica accezione con cui lo ha inteso un certo umanesimo, ossia misura di tutte le cose e dominazione sul resto del mondo (Braidotti, 2014, 2023; Ferrante, 2014, 2017; 2024; Santoemma, 2021, 2022, 2024):

A differenza del transumanesimo, nei cui confronti è assai critico (Marchesini, 2009; Ferrante, 2014b), il postumanesimo rivolge la propria attenzione alle coordinate culturali attraverso cui abitualmente si pensa l'essere umano e il suo rapporto con le alterità non-umane, sia biologiche (animali non-umani, piante, ecosistemi, funghi, microrganismi, ecc.) che tecnologiche (oggetti, macchine, artefatti digitali, strutture architettoniche). Il postumano, in questo caso, non indica alcuna avversione verso l'umano, né occhieggia a un fantascientifico trascendimento tecnico dell'uomo, ma allude all'opportunità di modificare il proprio modo di essere umani e la relazione con il lussureggiante universo del non-umano. Ciò che per i postumanisti deve essere posto in discussione, infatti, non è l'uomo in quanto tale, ma l'immagine dell'uomo prodotta dall'antropocentrismo umanista (Hayles, 1999; Badmington, 2004) (Ferrante, 2017: 16).

All'inizio di tutto vi è Lui: l'ideale classico dell'Uomo, individuato dapprima da Protagora come 'la misura di tutte le cose', poi innalzato dal Rinascimento italiano a livello di modello universale, rappresentato da Leonardo da Vinci nell'Uomo Vitruviano. Un'ideale di perfezione corporea che, in linea con il detto classico *mens sana in corpore sano*, evolve verso una serie di valori intellettuali, discorsivi e spirituali. Insieme, fondano una precisa concezione di cosa dell'umanità sia umano. Inoltre, asseriscono con incrollabile sicurezza la pressoché sconfinata capacità umana di perseguire la perfezione individuale e collettiva. Quell'immagine iconica è il simbolo della dottrina dell'Umanesimo, che interpreta il potenziamento delle capacità umane, biologiche, razionali e morali alla luce del concetto di progresso razionale, orientato teleologicamente. [...] Questo modello fissa gli standard, non solo degli individui ma anche delle loro culture. L'umanesimo si è sviluppato storicamente come un modello di civilizzazione che ha plasmato un'idea di Europa coincidente con i poteri universalizzanti della ragione autoriflessiva (Braidotti, 2014: 17).

Ciò che il postumanesimo propone di superare è, pertanto, la centralità dell'uomo bianco occidentale eterosessuale cisgender abile capitalista ricco (o quantomeno borghese), che si è autonominato come unico detentore della caratteristica di umanità, declassando a subumano – e non degno di diritti – tutte/i coloro e tutto ciò che lui non è (donne, persone razzializzate, persone LGBTQIA+, persone disabili, animali non umani, vegetali, minerali, ecosistemi...) (Braidotti, 2014, 2023; Ferrante, 2014, 2017, 2024; Santoemma, 2021, 2022, 2024):

L'immagine dell'uomo coniata dall'antropocentrismo, peraltro, è la proiezione antropologica di una minoranza della popolazione globale – e segnatamente europea – con arroganti pretese universaliste e normative (Braidotti, 2014). Per come è stato raffigurato dall'umanesimo durante la modernità, l'umano è un ideale astratto che rimanda implicitamente al maschio occidentale, bianco, adulto, sano, eterosessuale, cittadino di una comunità politica riconosciuta. Un ideale che ha prodotto e che produce ancora oggi assi sistematici di esclusione e di sfruttamento degli ecosistemi, degli animali non-umani, ma anche delle donne, dei folli, dei disabili, degli omosessuali, dei popoli non occidentali (Braidotti, 2003; Marchesini, 2009). La decostruzione critica di questo modello antropologico che nel XX secolo è stata operata su più fronti - dal femminismo al poststrutturalismo - ha reso consapevoli che l'umano è un prodotto storico mutevole che si costituisce all'interno di una fitta trama di relazioni di potere che investono tanto la vita diffusa quanto le istituzioni formative, dalla famiglia alla scuola. Il concetto di uomo adottato da una determinata comunità in una certa epoca storica non è né neutro né autoevidente, bensì il risultato di battaglie culturali, sociali, educative. In altre parole, l'uomo non è un'essenza immutabile e universale, ma è un costrutto ideologico, il cui statuto dipende da specifiche configurazioni economiche, politiche ed epistemiche, come ha sostenuto tra gli altri Michel Foucault (1967) (Ferrante, 2017: 18).

La ricchezza della prospettiva postumanista si basa “sull’assunzione storica del declino dell’umanesimo, ma si spinge anche oltre per esplorare nuove alternative, senza per questo ricadere nella retorica antiumanista della crisi dell’Uomo. Essa si impegna, invece, a elaborare modi alternativi per la concettualizzazione della soggettività postumana” (Braidotti, 2014: 41).

Il postumanesimo, pertanto, si spinge verso un ripensamento radicale delle categorie di soggettività, relazione e interdipendenza: se il soggetto umanista si è autodefinito come centro e misura del mondo, riducendo a oggetti passivi e strumentali tutte le forme di alterità, il postumanesimo propone invece un approccio che riconosca la molteplicità dei soggetti e la complessità delle relazioni che li legano. In questo senso, l’essere umano non può più essere pensato come un’entità separata e superiore rispetto al resto del vivente e del non-vivente, ma deve essere compreso come parte di una rete di connessioni che attraversano specie, ambienti, culture e tecnologie. Il postumanesimo invita, quindi, a decostruire le gerarchie e a immaginare una soggettività capace di accogliere le differenze senza ridurle a categorie fisse e normate, configurandosi come un orizzonte etico e politico che aspira a costruire forme di vita basate su coesistenza, responsabilità e cura reciproca, oltrepassando le rigidità dei confini umani e non umani, e aprendo a forme di solidarietà trans-specie e trans-materia.

La tradizione filosofica pedagogica, tuttavia, affonda le sue radici proprio nell’umanesimo:

L’educazione a lungo è stata interpretata – e in larga misura è interpretata ancora oggi – come una pratica di umanizzazione, di costituzione dell’*anthropos* secondo determinati criteri regolativi di natura politica, etica, sociale, religiosa. Una pratica posta in essere grazie all’opera di un soggetto umano, l’educatore, in relazione con un soggetto altro, l’educando (Ferrante, 2014: 193-194).

Pur non intendendo ridurre la ricchezza e la complessità delle proposte pedagogiche di ieri e di oggi, l’impressione è che gran parte dei filoni di pensiero sull’educazione rimangano piuttosto affezionato all’umanesimo e rientrino in quello che Braidotti definisce come “approccio reattivo al postumano”, che intende l’umanesimo come “garanzia della democrazia, della libertà e del rispetto della dignità umana, [...] un rimedio contro la frammentazione e la deriva relativista dei nostri tempi [...]. L’universalismo cosmopolita umanista è inoltre presentato come un antidoto contro il nazionalismo e l’etnocentrismo, che affliggono il mondo contemporaneo” (Braidotti, 2014: 42).

Pur riconoscendo la rilevanza storica e culturale di una corrente ampia e articolata come l’umanesimo – e senza voler incorrere nel rischio di una sua completa delegittimazione – si intende qui mettere in evidenza le criticità che derivano dal ritenere che un umanesimo fondato su un’idea molto limitata e problematica di umano possa rappresentare la salvezza del mondo: se le democrazie contemporanee si presentano come custodi dei

diritti umani, ma solo alcuni umani sono considerati tali e i non umani non hanno alcun diritto, emerge una contraddizione strutturale che necessita di essere svelata e affrontata.

Anche in ambito pedagogico emergono simili incoerenze: se, da una parte, si fa costante riferimento a inclusione, giustizia sociale, sostenibilità, promozione della pace, rispetto delle differenze, dall'altra parte, tuttavia, questi discorsi si rivelano spesso come forme di retorica vuota o, peggio, si traducono in pratiche educative che perpetuano dispositivi oppressivi e marginalizzanti mascherati da accoglienza, apertura e inclusività, poiché ancora non si riesce a (o non si vuole?) mettere in discussione il vero cuore del problema.

Ciononostante, vi sono stati negli ultimi anni, almeno dal punto di vista teorico, alcuni interessanti contributi che si sono interrogati sulla necessità di orientare il discorso pedagogico in direzione postumanista e neomaterialista, tra cui si ricordano in particolare: Barone *et al.*, 2014; Ferrante, 2014, 2017, 2024; Ferrante & Orsenigo, 2017; Ferrante & Sartori, 2016; Pinto Minerva, 2008; Pinto Minerva & Gallelli, 2004. Queste riflessioni si sono concentrate in particolar modo su alcuni nodi, come sintetizzato da Ferrante (2024):

- il decentramento dall'umano e dalla relazione educatore-educando: si evidenzia come la pedagogia non debba avere come unico (s)oggetto di interesse l'essere umano e il suo (individuale) percorso di crescita, così come all'interno delle pratiche educative la relazione tra educatore e educando non debba essere l'unico elemento rilevante ma solamente uno dei tanti aspetti coinvolti;
- la materialità dell'educazione: anche in relazione al punto precedente, viene sottolineata l'importanza e l'influenza sui processi educativi della dimensione materiale delle pratiche pedagogiche, fatta di spazi, tempi, materiali, tecnologie, elementi organizzativi... Si dà importanza all'educazione come dispositivo e ai dispositivi dell'educazione;
- il superamento dei dualismi e l'assunzione di un paradigma sistemico e ecologico dal punto di vista epistemologico, ontologico e etico: quest'ultimo aspetto è rivendicato e auspicato non solo da coloro che vorrebbero una svolta postumanista e neomaterialista per la pedagogia, ma è condiviso da gran parte del panorama pedagogico italiano – che appare diffusamente affezionato al pensiero di Bateson e ancor più a quello di Morin – e anche da varie correnti ecopedagogiche.

Si tratta di contributi teorico-pratici estremamente interessanti e che invitano ad approfondire queste direzioni di ricerca, studio e pratiche educative. La pedagogia, tuttavia, non necessita soltanto di una svolta neomaterialista e postumanista, ma che tale svolta sia anche collocata in una prospettiva critica e transfemminista. Sembra persistere, infatti, anche all'interno di approcci pedagogici meravigliosamente dirompenti e *scomodi* (come il problematicismo pedagogico, la fenomenologia dell'educazione, le riflessioni per un'educazione ecologica...) e in alcune di queste recenti rielaborazioni postumaniste del pensiero filosofico-pedagogico, una certa

patina (o pretesa?) di neutralità. Raramente si assiste a un'effettiva messa in discussione dei meccanismi di potere alla base delle oppressioni, delle disuguaglianze e dei dualismi che spaccano il mondo; di rado tali dinamiche vengono nominate esplicitamente, e ancora più raramente ricercatori, educatori o insegnanti esplicitano il proprio posizionamento¹.

Chi educa, e ancor più chi svolge ricerca in ambito educativo, tende spesso a collocarsi in una posizione apparentemente *super partes*, al di fuori delle situazioni, evitando di implicarsi o ibridarsi, e dall'alto si pronuncia sulle crisi globali e sul bisogno di giustizia sociale, di rinnovamento democratico dell'educazione, di inclusione, di pace. Quello che Donna Haraway definisce "trucco da dio" (2023]) sembra essere stato appreso (e interiorizzato) in modo estremamente efficace. Anzi, in un certo senso, i ricercatori – in nome della qualità e del rigore metodologico della ricerca – e gli operatori e operatrici dell'educazione – per non schierarsi e mantenere una presunta neutralità – sembrano addirittura rivendicare questa mancata assunzione di posizionamento. Come se ciò fosse effettivamente possibile, come se quella che viene definita neutralità non fosse invece il risultato di un mancato posizionamento di chi, comunque, una voce ce l'ha e ce l'ha sempre avuta.

Non basta, dunque, uno sguardo materialista e postumanista: occorre che la pedagogia si incontri-scontri con il postumanesimo critico transfemminista, che si immerga in un bagno di consapevolezza circa la parzialità dei saperi e che faccia propria la pratica del posizionamento. Sono stati principalmente i femminismi, infatti, a denunciare l'ipocrisia dell'oggettività, a svelare la non universalità dei saperi prodotti dai detentori dei poteri (Haraway, 1988, 2023; Harding, 1986, 1992).

3. RIPARTIRE DAI MARGINI PER UNA RIVOLUZIONE EPISTEMOLOGICA E ETICA [“INATTUALE” COME IL MARGINE]

La de-umanizzazione delle alterità criticata dalla prospettiva postumanista critico-transfemminista è passata anche e soprattutto attraverso la delegittimazione di altre forme di conoscenza e di altri punti di vista sul mondo.

1 Si fa qui riferimento alle tendenze prevalenti del panorama pedagogico italiano, senza voler sminuire l'importanza di splendide spinte in altre direzioni che si fanno sempre più numerose e importanti, come ad esempio la rete Educare alle differenze, dal punto di vista delle pratiche educative e didattiche, o il gruppo di ricerca Intersezioni Pedagogiche della Società Italiana di Pedagogia (nell'ambito delle ricerche e delle teorie pedagogiche) – giusto per fare qualche esempio. Relativamente alla questione del posizionamento, si segnala l'interessantissimo il contributo di Pescarmona, Sità e Bove (2023), che propone una riflessione critica sul ruolo dei ricercatori e sulle scelte teorico-metodologiche nella ricerca educativa, evidenziando l'importanza di riconoscere il proprio posizionamento e le dinamiche di potere a esso connesse, e promuovendo un approccio dialogico e situato che valorizzi l'agentività dei partecipanti e favorisca la co-costruzione di conoscenze, con l'obiettivo di orientare i processi di ricerca verso l'equità e la giustizia sociale.

Tre voci possono aiutare a comprendere la necessità di una trasformazione radicale del modo in cui produciamo, trasmettiamo e validiamo i saperi, offrendoci nuove e diverse prospettive sul presente e sul futuro: Sandra Harding, Donna Haraway e bell hooks esplicitano chiaramente la rivoluzione epistemologica – oltre che etica – che può derivare dal fare spazio al punto di vista di chi è ai margini. La loro critica si inserisce in una riflessione più ampia sulla rilevanza di quelle prospettive che, storicamente, sono state escluse o marginalizzate nei processi di conoscenza: donne, soggetti razzializzati, popoli indigeni, persone queer, comunità subalterne, etc. Queste prospettive *altre* non solo raccontano storie diverse, ma sfidano le fondamenta stesse dell'epistemologia dominante.

La *Standpoint Theory* di Harding (1986) mette in luce la necessità epistemologica di considerare punti di vista *dai margini* per far emergere questioni/saperi che diversamente rimarrebbero non visti: si tratta, infatti, di una critica epistemologica alla scienza, a partire dall'idea che la conoscenza prodotta dal punto di vista delle donne e di altri gruppi oppressi abbia un valore epistemico particolare, in quanto capace di rivelare strutture di dominio e di ingiustizia altrimenti invisibili dalla prospettiva dei gruppi dominanti:

Il punto di partenza della Standpoint Theory – e la sua affermazione più spesso fraintesa – è che, nelle società stratificate in base a razza, etnia, classe, genere, sessualità o altre forme di organizzazione politica che modellano la struttura stessa della società, le attività di coloro che occupano le posizioni più alte sia organizzano sia pongono dei limiti a ciò che le persone che svolgono tali attività possono comprendere su sé stesse e sul mondo che le circonda. [...] Le attività di coloro che si trovano in fondo a queste gerarchie sociali possono offrire punti di partenza per la riflessione – per la ricerca di tutti – a partire dai quali le relazioni tra umani, e tra umani e il mondo naturale, possono diventare visibili. Questo accade perché le esperienze e le vite delle persone emarginate, così come esse le comprendono, forniscono problemi particolarmente significativi da spiegare o agende di ricerca (Harding, 1992: 442).

In continuità con queste riflessioni di Harding, Haraway critica la presunta oggettività e neutralità della scienza proponendo il concetto di *situatezza* e *parzialità* dei saperi: “Cerchiamo conoscenze governate da una visione parziale e una voce limitata, non la parzialità fine a se stessa ma finalizzata a inattesi collegamenti e aperture rese possibili da saperi situati. L'unico modo per arrivare a una visione più ampia è essere in un punto particolare” (Haraway, 2023[1991]: 122). Questa *situatezza/parzialità* non intende essere autoreferenziale e autocelebrativa come il sapere di chi utilizza il “trucco da dio”, ma invece apre a relazioni e interconnessioni con altri saperi situati, divenendo di fatto l'unico modo per ampliare realmente il ventaglio di conoscenze. Per dirla con Balzano, “se a fare la scienza non è Ironman, ma una scienziata ebrea ai tempi del nazismo, una precaria invisibilizzata costretta a entrare dalla porta sul retro nel laboratorio, cambia qualcosa?” (Balzano, 2024: 51). Beh, sì.

L'approccio di hooks alla marginalità, in continuità con queste prospettive epistemologiche, si rivela tutt'altro che pietistico/salvifico/missionario (come quello di cui ancora una certa pedagogia fatica a disfarsi), quando piuttosto come uno spazio di apertura radicale e di resistenza:

Essere nel margine significa appartenere, pur essendo esterni, al corpo principale. Per noi, americani neri, abitanti di una piccola città del Kentucky, i binari della ferrovia sono stati il segno tangibile e quotidiano della nostra marginalità. Al di là di quei binari, c'erano strade asfaltate, negozi in cui non potevamo entrare, ristoranti in cui non potevamo mangiare e persone che non potevamo guardare dritto in faccia. Al di là di quei binari c'era un mondo in cui potevamo lavorare come domestiche, custodi, prostitute, fintanto che eravamo in grado di servire. Ci era concesso di accedere a quel mondo, ma non di viverci. Ogni sera dovevamo fare ritorno al margine, attraversare la ferrovia per raggiungere baracche e case abbandonate al limite estremo della città. C'erano leggi a governare i nostri movimenti sul territorio. Non tornare significava correre il rischio di essere puniti. Vivendo in questo modo – all'estremità –, abbiamo sviluppato uno sguardo particolare sul mondo. Guardando dall'esterno verso l'interno e viceversa, abbiamo concentrato la nostra attenzione tanto sul centro quanto sul margine. Li capivamo entrambi. Questo modo di osservare ci impediva di dimenticare che l'universo è una cosa sola, un corpo unico fatto di margine e centro. La nostra sopravvivenza dipendeva da una crescente consapevolezza pubblica della separazione tra i due luoghi e da un sempre più diffuso riconoscersi degli individui come parte necessaria e vitale di un insieme. Questo senso di appartenenza, impresso nelle nostre coscienze dalla struttura della vita quotidiana, ci ha dato una visione oppositiva del mondo – un modo di vedere sconosciuto a gran parte dei nostri oppressori. Esso ci ha sostenuti e aiutati nella lotta contro la povertà e la disperazione, rafforzando il nostro senso di identità e di solidarietà (hooks, 1984, In: hooks, & Nadotti, 2020: 127-128).

In definitiva la marginalità è, secondo hooks, “spazialmente strategica per la costruzione di un discorso controegemonico [...] un luogo capace di offrirci una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi” (Ibid.: 128).

In sintesi, le epistemologie dal margine di Harding, il “sapere situato” proposto da Haraway come pratica di resistenza e co-creazione, e il valore del margine come punto di partenza per una critica radicale di hooks mostrano come solo facendo spazio alle voci escluse possiamo iniziare a immaginare un'epistemologia che non sia complice delle oppressioni sistemiche, ma che anzi ne sveli i meccanismi e contribuisca alla loro trasformazione. Ascoltare chi è ai margini non è un gesto di carità intellettuale, ma un atto politico necessario per destrutturare gerarchie di potere e costruire un sapere e un futuro più giusto, plurale e interconnesso.

Spostare lo sguardo dal centro ai margini implica, dunque, un'azione di decolonizzazione di saperi e poteri: è un atto di giustizia epistemica e

una rivoluzione quantomai necessaria, che non significa semplicemente aggiungere nuove voci a un discorso già esistente, ma ripensare radicalmente le categorie stesse attraverso cui comprendiamo il mondo. Un approccio postumanista critico transfemminista in pedagogia – che si concentra non solo sulla materialità dell’esperienza educativa o su un generico superamento dei dualismi, ma che punta anche a decostruire le fondamenta umaniste che dividono e imperano su tutto ciò che non considerano umano, e a costruire nuove epistemologie situate a partire dai margini – può, dunque, liberarne le maglie dalle pesanti e ancora presenti eredità epistemologiche derivanti dal nesso colonialismo + modernità, come suggerito dalle riflessioni postcoloniali (cfr.: Burgio, 2022; Burgio & Vaccaro, 2023; Spivak, 1988) e decoloniali (cfr.: Borghi, 2020; Svampa, 2019).

4. QUALI DIREZIONI PER IL PRESENTE E IL FUTURO? DECOSTRUIRE/DISTRIBUIRE POTERE E COMPOSTARE [“INATTUALE” COME IL COMPOST]

Il processo di decolonizzazione postumanista in pedagogia richiede innanzitutto di riconoscere e decostruire l’oppressore (Freire, 1972) che è in noi figure educanti, svelando le micropratiche violente della quotidianità educativa.

Si tratta di impiegare degli strumenti analitici e concettuali per aprire ‘la scatola nera dell’educazione’ – ossia per porre in questione ciò che solitamente è dato per scontato, vale a dire la sociomaterialità dell’accadere educativo – interrogandosi su ciò che produce effetti formativi, ossia su ciò che si situa tra le intenzioni e i progetti degli educatori o degli insegnanti e gli esiti dei processi di apprendimento. In altri termini, al di là degli intenti coscienti e degli obiettivi espliciti e dichiarati dei professionisti dell’educazione, occorre osservare e indagare le pratiche agite nei contesti educativi per gettare luce sulle dinamiche in atto e sulla materialità agente (Ferrante, 2024: 68).

Sembra si faccia riferimento sempre più frequentemente al cosiddetto curriculum implicito o nascosto², ma non è detto che ciò sia sufficiente: occorre indossare lenti postumaniste critico-transfemministe nell’analizzare

- 2 “Il curriculum implicito nelle classi insegna in modo tacito e invisibile le relazioni di potere, le norme sociali, le aspettative e i valori che regolano la società: la ‘conoscenza legittima’ (Apple, 1979) che viene trasmessa dalla scuola a tutti gli alunni veicola la cultura delle classi dominanti, che giustificano le disuguaglianze sociali in funzione della loro posizione di potere. In tal senso, quindi, l’educazione non è affatto neutrale (Mincu, 2007), né scevra da condizionamenti socio-politici e, poiché di solito gli insegnanti non sono consapevoli di queste dinamiche implicite e sottese alla conoscenza che trasmettono e alle pratiche consolidate che attuano quotidianamente, essi si rendono inconsapevolmente complici della perpetuazione delle disuguaglianze sociali di generazione in generazione. Infatti, il più delle volte, essi non mettono in discussione la

questo curriculum, se si intende realmente identificare e decostruire le dinamiche di potere insite nel processo educativo. La questione del potere, come evidenziato soprattutto (ma non solo) da Foucault (1976), è centrale: l'educatore, per mandato istituzionale e deontologico, si trova nel polo *up* dell'asimmetria relazionale, ma quella che dovrebbe essere una responsabilità, una forma di cura, diviene spesso e volentieri esercizio del potere nei termini di forza restrittiva (*potestas*). Un potere che, attraverso azioni, parole o atteggiamenti più o meno consapevoli e intenzionali, *conquista* e assoggetta le corpo-menti degli educandi, di fatto limitandone le possibilità a livello di sapere/i, saper essere e saper fare, e restringendo il ventaglio di traiettorie di sviluppo esistenziale sia a livello individuale che collettivo.

“Quando siamo all'interno dei processi di trasmissione dei saperi, possiamo trasformarci da portatori sani di potere in hackers del sapere e provare così [...] a 'condividere saperi senza fondare poteri'” (Borghi, 2020: 106).

Costruire relazioni non oppressive verso gli educandi, pur essendo un passaggio fondamentale e urgente, tuttavia, ancora non è sufficiente: l'educazione non può essere cura solo dell'umano. La pedagogia è ecotransfemminista e antispecista, o non è.

Da dove iniziare questo necessario ribaltamento epistemologico (che avviene contemporaneamente anche ontologico e etico)? Tra le altre (molte) cose, Balzano (2024) suggerisce di ripartire dai mattoncini di cui siamo composti, ossia di ripartire dalla biologia che, specie quando indagata dai margini³, rivela chiaramente che sono quegli esseri minuscoli che chiamiamo batteri e virus che ci permettono di respirare; di fatto ci danno la vita. Non resta che chiederci: “conoscere l'alterità che ci informa e a cui siamo aggrovigliati ci renderà capaci di prendercene cura? Apprendere che non siamo mai state né l'Uomo né l'Uno né il medesimo ma sempre compost in fieri ci aiuterà a sopravvivere con 'moltissimi altri corpi' e non grazie ad essi?” (Balzano, 2024: 37).

Per fare in modo che la relazione educativa non diventi abuso di potere, sopraffazione e violenza, occorre forse rivedere quanto questa debba necessariamente essere basata su un'asimmetria, o quanto invece non possa essere reinterpretata in ottica di interdipendenza orizzontale e mutualistica, come suggeriscono i licheni.

Affinché il potere in educazione sia una forma di *potentia* che apre al possibile, e non una *potestas* repressiva, occorre un'etica compostista:

conoscenza che stanno trasmettendo agli studenti e, di conseguenza, non oppongono alcuna resistenza a questa impostazione (Giroux, 1981)” (Amico, 2018: 16).

- 3 “Per secoli ci hanno raccontato la storiella dell'uomo che si fa da sé, come se nessuna lo avesse messo al mondo e come se il mondo stesso non lo rimettesse in vita ogni giorno. Sono le parentele postumane a rigenerare noi e il pianeta, non c'è sistema produttivo che regga senza la garanzia di riproduzione e rigenerazione transspecie. Margulis insegna: i cianobatteri costruiscono il mondo. Gli umani hanno nei secoli minato il divenire di queste parentele, sottraendosi da quel crogiuolo di bizzarre conversazioni che chiamiamo natura, posizionandosi troppi gradini più in alto delle altre forme di vita” (Balzano, 2024: 21).

Il compost è il prodotto del lavoro di funghi, batteri, vermi in ‘intra-azione’, cioè in un campo di forze in cui l’agency, la capacità di agire, non è mai riconducibile a un solo individuo o soggetto, ma alle relazioni intime e co-dipendenti tra diversi agenti inseparabili (Ferrante, 2022: 10).

Alla luce delle presenti riflessioni circa la necessità di decolonizzare saperi e poteri, è utile riflettere su alcuni termini e concetti cari alla pedagogia (in particolare, inclusione e sostenibilità), che chiedono di essere decostruiti e risignificati a partire dai contributi postumanisti critico-transfemministi al fine di immaginare e costruire presenti e futuri inattuali, che siano più giusti e vivibili per tutte/i.

Può essere un’etica compostista a dare un nuovo significato a parole ormai logore (ma tanto amate in ambito pedagogico) come inclusione e sostenibilità? Forse sì. Sia l’inclusione – concetto emblematico che racchiude in sé una serie di intenzioni relative all’abbattimento delle disuguaglianze e delle barriere nei confronti delle categorie sociali oppresse – sia la sostenibilità – ossia quell’insieme di teorie e di pratiche finalizzate a prendere in considerazione le conseguenze problematiche dell’antropocentrismo e tentare di fare qualcosa a riguardo – si trovano, infatti, imbrigliate nelle contraddizioni che derivano dal non aver né esplicitato né decostruito le dinamiche di potere-*potestas* a esse sottese.

Nel primo caso, togliendo la patina di *buonismo* e misericordia, si scopre che il processo di inclusione è basato su qualcuno che include qualcun altro, ossia sulla presenza di un detentore del potere di includere che può decidere se, quando e come concedere a qualcun altro il diritto a esistere (Acanfora, 2021). Nel caso della sostenibilità, il problema alla base del cortocircuito è simile, poiché è causato dall’ottica antropocentrica – se non addirittura e più spesso economicentrica/capitalocentrica (specie se la si definisce *sviluppo* sostenibile: cfr. Kopnina, 2020) – con cui la si interpreta. L’antropocentrismo da cui siamo affetti, inoltre, impedisce anche di vedere e riconoscere che la materia di cui siamo fatti “viene costantemente rigenerata attraverso un ciclo metabolico che sfrutta da sempre il non-umano. L’homo sapiens è l’esemplare presuntuoso ed egocentrico di una specie la cui sopravvivenza è legata a doppia mandata al lavoro di altri mammiferi, batteri, funghi, piante e onde elettromagnetiche” (Balzano, 2021: 70-71).

Inclusione sociale e sostenibilità ambientale, oltretutto, non possono essere considerate separatamente:

La giustizia climatica è per me anche giustizia riproduttiva transpecie e antirazzista e non può non tenere conto del fatto che le conseguenze del riscaldamento globale impattano diversamente a causa di razzismo, specismo, sessismo e classismo (Balzano, 2024: 82).

Vivere la con-danna come una dannazione condivisa non solo tra gli oppressi e tener conto nella relazione la Terra stessa implica ripensare l’uma-

nesimo proprio dall'invito di Frantz Fanon, quindi interpellare il dominio e lo sfruttamento che l'occidente ha imposto con il colonialismo; allo stesso modo significa anche provare a pensare su una scala ecologica la violenza dell'esproprio ben oltre i limiti dell'umanesimo. Non intendo fare del colonialismo una metafora, ma indicare il rapporto che c'è tra ingiustizia sociale e ingiustizia ambientale, il regime di sfruttamento di corpi e territori del sistema sociale ed economico in cui viviamo e le fondamenta del nostro sistema epistemologico, cioè il modo in cui abbiamo costruito un sistema scientifico e filosofico fondato sulla violenza (Ferrante, 2022: 17)

Per uscire da questo circolo vizioso, figlio dell'*hybris* umanista, patriarcale, coloniale e capitalista, occorre, pertanto, ritornare (o divenire per la prima volta?) umili, nel senso di *humus*, terra (che, come ricorda Balzano, non a caso ha la medesima origine etimologica della specie *homo* cui nostro malgrado apparteniamo). L'osservazione dei micro e macro ecosistemi di cui facciamo parte e di cui siamo *composti* ci può mostrare/ricordare la natura simbiotica, interdipendente e mutualistica di cui siamo fatti:

Simbiosi è coevoluzione. Il soggetto non preesiste e non è “un” individuo, il soggetto è un risultato molteplice, un resto che avanza e cade lì a terra, nella compostiera della vita (Balzano, 2024: 41).

Lo scarto entra in compostiera senza alcuna malinconia della propria identità, accettando di divenire altro, trasformandosi e trasformando l'intero composto (Ferrante, 2022: 109).

La prospettiva postumanista critico-transfemminista, pertanto, da un lato denuncia l'ipocrisia dell'oggettività e universalità dei saperi prodotti dai detentori dei poteri e la conseguente necessità di decolonizzare sia poteri che saperi, e dall'altro lato mette in luce la necessità di un approccio intersezionale in ambito educativo (cfr.: Strongolo, 2023, 2024), che tenga conto di tutte le oppressioni e delle loro interconnessioni e che legga come intrinsecamente collegate le questioni sociali e ambientali (cfr.: Maina-Okori *et al.*, 2018), proponendo una visione “compostista” come possibile strategia di convivenza tra umani e tra entità umane e non umane.

Infine, siccome “le formazioni di potere non agiscono solo al livello materiale ma trovano anche espressioni in sistemi di rappresentazioni teoretiche e culturali, in narrative politico-normative, in modelli sociali di riconoscimento” (Braidotti, 2014: 30), una delle strade che la pedagogia può intraprendere per andare in direzione postumanista critico-transfemminista e compostista è quella di utilizzare il potere-*potentia* del ruolo educativo per trovare/creare e diffondere figurazioni differenti, cosmologie altre, contronarrazioni dai margini:

L'aula rimane lo spazio di possibilità più radicale [...] La mia voce si unisce alla richiesta collettiva di rinnovamento e svecchiamento delle nostre pra-

tiche di insegnamento, esortando tutte e tutti noi ad aprire le nostre menti e i nostri cuori, in modo da sviluppare una conoscenza che vada al di là dei confini di ciò che è considerato accettabile. Celebro l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà (hooks, 2020: 42-43).

L'aula, dunque, non è solo il luogo della trasmissione del sapere, ma uno spazio etico e relazionale dove si possono generare visioni altre del mondo, rompendo i codici normativi dominanti e valorizzando saperi situati, corporei, affettivi, emersi dai margini. In questa prospettiva, l'insegnamento smette di essere un atto neutro o verticale e diventa un processo collettivo capace di disinnescare gerarchie, promuovere coesistenze plurime e coltivare immaginari trasformativi. L'insegnante, in quest'ottica, non è più colui o colei che detiene la verità, ma un soggetto implicato, che educa educandosi, disposto a mettersi in gioco nella costruzione di un sapere condiviso, ibrido e aperto al divenire (Freire, 1972; hooks, 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Acanfora, F. (2021), *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*, Firenze: Effequ.
- Amico, E. (2018), "Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe", in *Formazione & Insegnamento*, vol. 16, n. 3, pp. 15-28, https://doi.org/107346/-fei-XVI-03-18_02.
- Balzano, A. (2021), *Per farla finita con la famiglia. Dall'aborto alle parentele postumane*, Milano: Meltemi.
- Balzano, A. (2024), *Eva virale. La vita oltre i confini di genere, specie e nazione*, Milano: Meltemi.
- Barone, P., Cucuzza, G. & Ferrante, A.P. (a cura di) (2021), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*, Milano: FrancoAngeli.
- Barone, P., Ferrante, A.P. & Sartori, D. (a cura di) (2014), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*, Milano: Edizioni Libreria Cortina.
- Bertin, G.M. (1977), *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, R. (2020), *Decolonialità e privilegio*, Milano: Meltemi.
- Braidotti, R. (2014), *Il postumano. Vol. 1. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti, R. (2023), *Il postumano. Vol. 3. Femminismo*, Roma: DeriveApprodi.
- Burgio, G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano: FrancoAngeli.

- Burgio, G. & Vaccaro, L.P. (2023), “Oltre l’intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative”, in *Quaderni di intercultura*, vol. 15, pp. 47-57, <https://doi.org/10.13129/2035-858X/QdI.2023.47-57>.
- Ferrante, A.A. (2022), *Cosa può un compost. Fare con le ecologie femministe e queer*, Roma: Luca Sossella Editore.
- Ferrante, A.P. (2014), *Pedagogia e orizzonte post-umanista*, Milano: LED.
- Ferrante, A.P. (2017), “Postumano e pratiche di contaminazione: saperi, soggetti, materialità”, in A.P. Ferrante & J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*, Milano: Mimesis, pp. 13-29.
- Ferrante, A.P. (2024), “New materialisms e pedagogia”, in P. Barone, G. Cucuzza & A. Ferrante (a cura di), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*, Milano: FrancoAngeli, pp. 55-72.
- Ferrante, A.P. & Orsenigo, J. (a cura di) (2017), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*, Milano: Mimesis.
- Ferrante, A.P. & Sartori, D. (2016), “From Anthropocentrism to Post-humanism in the Educational Debate”, in *Relations. Beyond Anthropocentrism*, vol. 4, n. 2, pp. 175-194.
- Foucault, M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1972), *Pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori.
- Haraway, D.J. (1988), “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, in *Feminist Studies*, vol. 14, n. 3, pp. 575-599.
- Haraway, D.J. (2023), “Saperi situati: la questione della scienza nel femminismo e il privilegio di una prospettiva parziale”, in D.J. Haraway, *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Milano: Feltrinelli, pp. 103-134 (Ed. or. 1991).
- Harding, S. (1986), *The Science Question in Feminism*, Ithaca: Cornell University Press.
- Harding, S. (1992), “Rethinking Standpoint Epistemology: What is ‘Strong Objectivity?’”, in *The Centennial Review*, vol. 36, n. 3, pp. 437-470.
- hooks, b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica di libertà*, Roma: Meltemi.
- hooks, b. & Nadotti, M. (2020), *Elogio del margine / Scrivere al buio*, Napoli: Tamu.
- Kopnina, H. (2020), “Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals”, in *The Journal of Environmental Education*, vol. 51, n. 4, pp. 280-291, <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>.
- Maina-Okori, N.B., Koushik, J.R. & Wilson, A. (2018), “Reimagining intersectionality in environmental and sustainability education: A critical literature review”, in *The Journal of Environmental Education*, vol. 49, n. 4, pp. 286-296, <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1364215>.
- Pescarmona, I., Sità, C. & Bove, C. (2023), “Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa”, in *Pedagogia e Vita*, vol. 81, n. 2, pp. 32-44.

- Pinto Minerva, F. (2008), “Umano. Post-umano. Per una pedagogia del soggetto mutante”, in E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, Roma: Carocci, pp. 129-140.
- Pinto Minerva, F. & Gallelli, R. (2004), *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Roma: Carocci.
- Santoemma, I. (2021), “Haraway con Barad. Per un neomaterialismo postumanista”, in L. D’Angelo, G. Pozzoni & L. Pinzolo (a cura di), *Nuovo Materialismo*, Milano: Mimesis, pp. 139-158.
- Santoemma, I. (2022), “Postumano”, in *Liberazioni. Rivista di Critica Antispecista*, vol. XIII, n. 50, pp. 77-78.
- Santoemma, I. (2024), “Posthuman Turn. Genealogie e differenze del Postumanesimo”, in C. Bernava & G. De Fazio (a cura di), *Soglie della visibilità. Ecologie, consumi e sensibilità*, Senigallia: Ventura Edizioni, pp. 99-132.
- Spivak, G.C. (1988), “Can the subaltern speak?”, in C. Nelson & L. Grossberg (eds.), *Marxism and the interpretation of culture*, Urbana: University of Illinois Press, pp. 271-313.
- Strongoli, R. (2023), “Per un’educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze e educazione alla pace”, in *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. 13, n. 1, pp. 242-257, <https://doi.org/10.30557/MT00259>.
- Strongoli, R. (2024), “Pedagogia ecofemminista meridiana. Decolonizzazioni e intersezionalità educative”, in *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 164-177, <https://doi.org/10.3280/erp1-2024oa18298>.
- Svampa, M. (2019), *Neo-extractivism in Latin America. Socio-environmental conflicts, the territorial turn, and new political narratives*, Cambridge: Cambridge University Press.