

I movimenti femministi che hanno attraversato il secolo scorso hanno avuto la particolarità di raggiungere non solo dei risultati politici e sociali, ma anche degli effetti nel campo della conoscenza, i quali vengono indicati con il termine di "studi femministi", "studi sulle donne", "studi femminili", "studi di genere".

Tali studi, hanno conferito centralità al tema della priorità dei soggetti sessuati nella costruzione dei saperi, evidenziando i modi attraverso cui si trasmette la conoscenza e ripensando le metodologie d'indagine, della raccolta delle fonti e della loro interpretazione.

Ciò ha determinato un intenso mutamento critico e diverse implicazioni in ambito pedagogico e formativo, promuovendo la decostruzione delle teorie convenzionali sull'educazione e inaugurando pratiche volte al cambiamento sociale.

In realtà, il panorama della cultura femminista oggi appare assai composito, frammentato e dislocato, presentando al suo interno tre prospettive teoriche: il femminismo dell'uguaglianza, il femminismo della differenza, il femminismo postmoderno. A ben vedere questi tre livelli teorici si collocano sia sincronicamente sia diacronicamente e ciò evidenzia il moltiplicarsi e il diversificarsi delle pratiche femministe, non definibili attraverso rigide categorie teoriche (Braidotti R., 1994).

Infatti, la prospettiva delle pari opportunità, che poneva come primissima e necessaria condizione la centralità dei soggetti, riconosciuti e valorizzati nelle loro differenze di appartenenza sessuale, una volta adottata con consapevolezza, ha indotto un mutamento nelle intenzioni, nei modi e nei contenuti dell'atto educativo, che ha riguardato tutta la scuola nella continuità degli ordini e degli indirizzi, nella trasversalità delle materie.

A tale prospettiva, sviluppatasi tra la fine dell'Ottocento e gli anni sessanta del Novecento, che potrebbe essere definita «una pedagogia dalla parte delle donne», orientata a evidenziare nell'ambito degli studi sulla formazione e nella pratica educativa le linee guida favorevoli alle donne, si è andata affiancando negli anni ottanta «una pedagogia della differenza». Quest'ultima ha avuto come obiettivo la ridefinizione al femminile di modelli e metodologie, per una didattica e un orientamento di genere.

La pedagogia della differenza propone percorsi formativi che sappiano considerare e valorizzarne le specifiche caratteristiche delle donne: stili cognitivi e affettivo-relazionali, valori propri della soggettività femminile. In quest'ottica risulta centrale il *partire da sé* (importanti perciò le relazioni tra donne) per dare voce, fondamento identitario, ai propri valori e saperi, tenendo conto della differenziazione dei livelli di conoscenza, e quindi dei processi simbolici e delle pratiche quotidiane proprie di un sesso e dell'altro (Piussi A. M., Bianchi L., 1995). In tal senso, l'affermazione del femminile, comporta il ridisegnarsi di tutta una cultura, compresa quella maschile.

Negli anni '90 il modello pedagogico-differenzialista, influenzato dalle filosofie neo-femministe, nell'analizzare i processi formativi predilige un approccio multidimensionale, che ricorre agli apporti di discipline tra cui la psicologia, la filosofia, la bioetica, la sociologia, l'antropologia, la letteratura, la storia dell'arte e il cinema. L'identità viene a significare un'autocollocazione tra le possibili, attraverso una ridefinizione dell'esperienza, considerando la mobilità delle soggettività una questione di "saperi situati", di analisi delle proprie posizioni. In questo modo ciascuna/o agisce situandosi nel proprio tempo, in rapporto a sé e alle proprie responsabilità e sapendo di essere "nella differenza". L'idea centrale del femminismo postmoderno, infatti, consiste nel considerare la donna un soggetto costruito dall'esterno, dai discorsi, poiché la differenza sessuale è solo uno dei tanti assi che attraversano il soggetto (insieme alla razza, all'età, alla classe sociale, all'orientamento sessuale).

Il pensiero postmoderno ha contribuito all'affermarsi di paradigmi interpreti dell'alterità e delle emergenze del mondo contemporaneo; in particolare, si è orientato nello smascherare la finzione logica del paradigma dell'eguaglianza il cui soggetto reale storicamente è il soggetto maschile, collocato al centro, con una valenza neutra che l'ha reso per secoli universale e, quindi, capace di includere il sesso femminile e di conformarlo a sé, relegando in una condizione di inferiorità tutto ciò che appare diverso e non corrispondente ai canoni maschilisti. Ciò ha segnato, altresì, un mutamento anche del paradigma educativo tradizionale, i cui modelli esplicativi (logico-razionali, causalistico-lineari) vengono messi in crisi, sconvolgendo l'economia delle opposizioni binarie e mettendo in discussione i dualismi: uomo/macchina, naturale/artificiale; maschile/femminile, eterosessuale/omosessuale/, occidentale/esotico.

Nella cornice post-strutturalista, il femminismo postmoderno riprende il tema della differenza, radicalizzandolo: non si tratta più di affermare una diversità forte - quella della donna, come accade per il femminismo della differenza - ma di concepire la soggettività stessa in termini di strati di differenze, che frammentano l'utopica unità dell'io in una complessa molteplicità.

Con la crisi dello strutturalismo e come filiazione diretta del postmodernismo, alla fine degli anni settanta, in particolare con la pubblicazione del testo di E. Said, dal titolo *Orientalism*, nasce quella teoria critica che si chiamerà "post-coloniale" e che si distingue per l'analisi dei rapporti tra l'"Occidente" e i mondi "altri" (Said E., 1978). Per Said l'Oriente era un luogo della mente dell'Occidente: una costruzione, un modo di rappresentare a se stessi l'Altro, un discorso con cui gli occidentali hanno dominato l'Oriente, finendo con indicare una pratica di subordinazione che non ha riguardato soltanto l'Oriente.

A differenza della teoria postmoderna, che porta alla luce il carattere mitologico delle grandi narrazioni della modernità (Lyotard J.F., 1979), la teoria postcoloniale si concentra sui miti del

colonialismo occidentale, sul processo di “violenza epistemologica” che è a fondamento della marginalità coloniale, nella sua accezione spaziale, politica e culturale, in quanto (ri)scrittura occidentale dell’Altro, della Storia, di sé e del proprio ruolo in essa.

La vicinanza tra la critica postcoloniale e quella femminista è immediatamente ravvisabile: il pensiero maschile storicamente e geograficamente ha esibito un dominio dell’uomo sulla donna; da qui la necessità di svelare i particolari dell’oppressione femminile nei diversi paesi.

In particolare, l’apporto della critica postcoloniale al dibattito femminista si è articolato attraverso il contributo di studiose “diasporiche” del “terzo mondo” che, una volta approdate all’interno delle istituzioni accademiche, in particolare statunitensi, si sono soffermate su un soggetto non solo femminile ma anche colonizzato, con l’introduzione, accanto al genere, del problema della razza e dell’etnia, in una critica permanente dei rapporti tra cultura e potere. L’approccio di ricerca inedito rivolto ad occuparsi della vita, delle tradizioni, dei rapporti con il mondo maschile delle donne originarie di paesi ex-colonie di potenze occidentali, ha permesso a queste studiose di svelare gli impliciti e le ambiguità delle posizioni femministe occidentali e così rileggere la tradizione con occhi completamente nuovi.

La prospettiva femminista postcoloniale specifica l’importanza di utilizzare il termine “femminismi” contrariamente a quello di “femminismo” e va a definire come riduttive e parziali le elaborazioni delle femministe occidentali sulla donna postcoloniale perché di fatto escludenti le voci di quelle non inserite nei circuiti culturali ufficiali.

Una delle protagoniste più autorevoli in questo dibattito è Gayatri Chakravorty Spivak, filosofa statunitense di origini bengalesi. La studiosa, utilizzando la pratica della decostruzione, ha smascherato la pretesa universale dei sistemi patriarcale e coloniale-imperialista e le loro modalità di trasmissione del sapere. E l’ha fatto attraverso un discorso multidisciplinare che tocca la filosofia, la letteratura, la storia e la cultura dominanti perché hanno raccontato l’alterità senza compiere un decentramento di prospettiva; piuttosto hanno omesso le voci subalterne oppure mercificato la marginalità mediante la creazione di associazioni e movimenti, volti a celebrare e sostenere la cultura dei “paesi in via di sviluppo”, da una posizione inevitabilmente dominante con tutte le ipocrisie e le idealizzazioni che ne conseguono (Spivak G. C. 1999).

In un suo fortunato saggio, *Can the subaltern speak?*, ha definito la figura e la posizione del soggetto subalterno come chi è concausa della propria subordinazione, non per una tendenza masochistica ma per un’erronea rappresentazione di sé e dei rapporti sociali in cui è coinvolto: tale rappresentazione prodotta da altri in posizione di dominio e di vantaggio è stata poi interiorizzata dal soggetto che non ne riconosce l’estraneità.

La soluzione individuata da Spivak affinché i/le subalterni/e facciano parte di una comunità è nella loro possibilità di parlare, di autorappresentarsi e far conoscere la propria storia: diventare cioè soggetti attivi non “ventriloquizzati” capaci di essere intercettati (Spivak G. C., 2004).

Contro la conformazione e l'esclusione, la studiosa propone un lavoro continuo di critica e di decostruzione della propria posizione d'intellettuale, con l'invito a sostituire al primato della conoscenza dell'altro il primato dell'immaginazione. In tal modo è possibile operare il passaggio da una sorta di cannibalismo epistemico alla possibilità di decentrarsi e farsi altro in una relazione non più segnata dal pregiudizio, ma all'insegna dell'accoglienza dell'alterità e della trasformazione di sé in un movimento sincronico, che anteponga il sentire al sapere. Un sentire che Spivak definisce come “amore morale”, che spinge l'individuo a superare i livelli di teorizzazioni che non hanno ricadute materiali nella pratica di avvicinamento all'Altro/a.

Pertanto, un ruolo centrale nel progetto etico di Spivak è rivestito dall'educazione. Non quella tradizionale fatta di pratiche coercitive, come la memorizzazione dei testi o la trasmissione unilaterale dei desideri e degli intenti disciplinari dell'insegnante, e di cui lei rileva mancanze, forzature e mistificazioni. Ma un'educazione capace di affrontare le grandi questioni della mondializzazione e di educare i giovani al futuro, chiamandoli a sentirsi partecipi di un processo di trasformazione, che coinvolge tutti i popoli della terra e che li riguarda in quanto umani (Spivak G. C., 2002, p. 204).

Dispositivi formativi d'elezione sono *la letteratura* e *le materie umanistiche*. Infatti, il testo letterario ha la forza di imporre nuove letture e creare mondi “altri”, superando categorie ed etichette. Dal canto loro, le materie umanistiche sono il perno da cui ripartire per riconsiderare la *Bildung* tradizionale che, nel riferirsi a culture originarie radicate nell'ambito della tradizione occidentale (greca e latina), ha escluso la possibilità di una reale integrazione culturale. Pertanto, appaiono indispensabili sia una moltiplicazione dei punti di riferimento culturali sia una supplementazione dei punti di focalizzazione sia una trasformazione della pratica d'insegnamento attraverso la riformulazione dei suoi strumenti.

Inoltre, le materie umanistiche implicano la laicità dell'insegnamento, mostrano le discontinuità esistenti tra l'etico e l'epistemologico e tra l'etico e il politico e insegnano a insegnare, facilitando la capacità da parte dell'insegnante di ascoltare e imparare “dal basso”. Si tratta, in sintesi, di un riassetto non coercitivo del desiderio e di delineare una nuova geografia del vivente (Spivak G. C., 2002, p. 199).

La *postcolonial-education* è attraversata da istanze critiche e antirazziste, si pone in un'ottica sistemica e complessa, in quanto posa il suo sguardo sui processi di globalizzazione in atto, sul ruolo che anche i sistemi educativi possono giocare nel produrre esclusione sociale e

discriminazione a diversi livelli (dalla formazione all'accesso alle risorse), e sui dispositivi di dominio (Striano M., 2010).

“Freire dice che, senza una pedagogia degli oppressi, gli oppressi diventano a loro volta oppressori. [...] è necessario un processo continuo di educazione delle coscienze. Non è corretto affermare che la moltitudine sia già consapevole, la moltitudine non lo è mai e ogni nuova generazione deve essere educata di nuovo” (Bashi G., Spivak G. C., 2010, p. 33).

“Educare a pensare le differenze” - quindi - perché lo scarto tra coloro che si ritengono superiori, migliori, normali ecc., e gli “altri”, coloro che vengono emarginati e/o considerati “diversi”, “anormali”, ecc., alberga nelle menti degli oppressi - quando inermi continuano a pensarsi tali, dissolvendo ogni capacità critica nella quotidianità del sopruso - come degli oppressori.

Bashi G., Spivak G. C., *Donne in attesa di un mondo nuovo*, in Lettera internazionale, 1° trimestre, 2010, pp. 32-35.

Benhabib S., *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, Routledge and Polity Presse, Cambridge 1992.

Braidotti R. (1994), *Soggetto Nomade. Femminismo e crisi della modernità*, Donzelli, Roma 1995.

Liotard J.-F. (1979), *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.

Liotard J.-F. (1988), *Il dissidio*, Feltrinelli, Milano 1985.

Macchietti S. S. (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*, Atti del XX Convegno nazionale As.Pe.I., Bulzoni, Roma 1993.

Marone F., *La pedagogia della differenza e il pensiero postmoderno*, Luciano, Napoli, 2002.

Marone F., *Narrare la differenza. Genere, saperi e formazione nel Novecento*, Unicopli, Milano, 2003.

Mezzadra S., *La condizione postcoloniale. Storia e politica nel presente globale*, Ombre Corte, Verona 2008.

Picchione J., Biasin G. P., *I discorsi della critica in America: Frey, De Man, Bloom, Hartman, Fish, Hirisch, Chatman, Spivak, Said, Jameson*, Bulzoni, Roma 1993.

Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Piussi A. M., Bianchi L. (a cura di), *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1995.

Said E. W. (1978), *Orientalismo*, Bollati Boringhieri, Torino 1991

Said E.W.(1993), *Cultura e Imperialismo*, Gamberetti Editrice, Roma 1998.

Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.

Sen A., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2002.

Sen A., *Identità e Violenza*, Laterza, Bari 2006.

Shaw S., *Intercultural Education in European Classroom*. Stoke on Tren, Trentham, UK 2001.

Sirna Terranova C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano 1997.

Spivak G. C., *In Other Worlds, Essays in Cultural Politics*, Methuen, New York-London 1988.

Spivak G. C., *Can the Subaltern Speak?* in Nelson C. e Grossberg L., *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan, London 1988, pp. 271-313.

Spivak G. C., *Outside in the Teaching Machine*, Routledge, New York-London 1993.

Spivak G. C. (1999), *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*, Meltemi, Roma 2004.

Spivak G. C. (2002), *Raddrizzare i torti* in Owen N. (a cura di), *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*, Mondadori, Milano 2005, pp. 193-285.

- Spivak G. C., (2002) *Etica e politica in Tagore, Coetzee e in certe scene dell'insegnamento*, in «Aut Aut», n. 329, gennaio-marzo 2006, pp. 109-137.
- Spivak G. C., *L'imperativo di re-immaginare il pianeta* in «Aut Aut», n. 312, maggio-giugno 2002, pp. 72-87.
- Spivak G. C. (2003), *Morte di una disciplina*, Meltemi, Roma 2006.
- Spivak G. C., (2004), *Nazionalismo e immaginazione* in «Aut Aut», n. 329, gennaio-marzo 2006, pp. 65-90.
- Spivak G. C., *Terrore. Un discorso dopo l'11 settembre* in «Aut Aut», n. 329, gennaio-marzo 2006, pp. 6-46.
- Spivak G. C., *La traduzione come cultura* in «Aut-Aut», n. 334, *Compiti del traduttore*, aprile-giugno 2007, pp. 31-39.
- Striano M., *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Taguieff P.A., *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*, Il Mulino, Bologna 1994.
- Tarozzi M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Milano 2005.
- Tassinari G., Ceccatelli Gurrieri G., Giusti M. (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Ulivieri S., *Educare al femminile*, ETS, Pisa 2005.
- Wallnofer G. (a cura di), *Pedagogia interculturale*, Milano, Mondadori 2000.
- Young J. C. R. (2003), *Introduzione al Postcolonialismo*, Meltemi, Roma 2005.
- Zoletto D., *Spivak. Imparare dal basso* in «Aut Aut», n. 329, gennaio-marzo 2006, pp. 47-64.