

Aula-mondo. Pratiche per decolonizzare la formazione universitaria dei professionisti del lavoro educativo e di cura

Classroom-world. Practices to decolonize the university training of professionals in educational and care work

Maria Livia Alga
Assegnista di ricerca
Università di Verona

Sommario

Questo contributo propone una riflessione sull'impatto di teorie e pratiche decoloniali nei corsi di pedagogia sociale per futuri professionisti del lavoro educativo e di cura (educatori, assistenti sociali, esperti nella riabilitazione e medici). In questi ambiti una cornice concettuale decoloniale interroga le dicotomie che informano le relazioni asimmetriche professionista-utente/paziente, segnate da diseguglianze sociali e dilemmi etici. In che modo teorie e pratiche decoloniali aiutano a riconfigurare gli immaginari e ripensare le professionalità? In dialogo con la letteratura chicana e caraibica (Anzaldúa e Moraga, 2002; Glissant 1990, 1998, 2009), con le teorie femministe delle *women of color* (Mohanty Talpade, 2003; hooks, 2020, 2023), l'articolo esplora l'idea di differenza in chiave decoloniale mettendola in relazione alle questioni della parzialità del sapere e delle oppressioni. A partire da una ricerca autoetnografica svolta durante i corsi che tengo dal 2015 e dai diari degli/delle studenti che li hanno frequentati, l'articolo esplora metodologie e processi che favoriscono il divenire consapevoli del processo di co-costruzione di saperi situati e incarnati durante la propria formazione accademica. Su ispirazione della visione del Tutto-mondo di Glissant (1990), forma paradigmatica di ogni creolizzazione, parleremo quindi di aula-mondo, un luogo di incontro che cerca di allontanare il fantasma dell'universale e del globalizzato, in favore di una relazione con la mondialità.

Parole chiave: autoetnografia, teorie femministe decoloniali, saperi situati, formazione universitaria, pedagogia decoloniale.

Abstract

This contribution proposes a reflection on the impact of decolonial theories and practices in social pedagogy courses for future professionals in educational and care work (educators, social workers, rehabilitation experts and doctors). In these areas, a decolonial conceptual framework questions the dichotomies that inform the asymmetric professional-user/patient relationships, marked by social inequalities and ethical dilemmas. How do decolonial theories and practices help reconfigure imaginaries and rethink professionalisms? In dialogue with Chicano and Caribbean literature (Anzaldúa e Moraga, 2002; Glissant 1990, 1998, 2009), with the feminist theories of women of color (Mohanty Talpade, 2003; hooks, 2020, 2023), the article explores the idea of difference from a decolonial perspective, relating it to the issues of partiality of knowledge and oppression. Starting from an autoethnographic research carried out during the courses that I have been teaching since 2015 and from the journals of the students who attended them, the article explores methodologies and processes that favor becoming aware of the process of co-construction of knowledge situated and embodied during their academic education. Inspired by Glissant's vision of the All-World (1990), a paradigmatic form of all creolization, we will therefore talk about the classroom-world, a meeting place that seeks to ward off the ghost of the universal and the globalized, in favor of a relationship with globality.

Keywords: autoethnography, feminist decolonial theory, situated knowledges, higher education, decolonial pedagogy.

Introduzione

È sabato mattina, una sessantina di studenti si preparano per il secondo laboratorio interdisciplinare del corso di Laurea magistrale Servizio sociale in ambiti complessi. È previsto un incontro con una operatrice sociale di origine marocchina, Houda

Boukal, sull'esperienza del centro interculturale per le donne del Comune di Verona, Casa di Ramia. Senza alcuna introduzione la sua voce squillante, amplificata dal microfono, apre la lezione leggendo e commentando un testo in arabo classico per una buona decina di minuti. Imbarazzati e spaesati, sorpresi e a tratti irritati gli studenti fissano Houda Boukal che si rivolge loro come se il suo discorso fosse del tutto comprensibile (dal mio diario autoetnografico, 2021).

Uno spazio di apprendimento decoloniale ha spesso un esordio di questo tipo. Una aspettativa mancata di adesione a una cultura dominante si coniuga con la manifestazione di un mondo culturale lontano e ignoto, a volte temuto. In questo caso l'apparizione di uno spazio linguistico alieno sparglia le dinamiche comunicative consuete in aula e crepa l'abitudine meccanica della relazione insegnamento-apprendimento secondo cui chi si trova nel ruolo di insegnante deve avere il merito, ancor più all'inizio, di essere *chiaro*. La non comprensione letterale di ciò che la formatrice dice ma anche di ciò che sta accadendo crea un vuoto in cui la sospensione del previsto apre spazio alla differenza. Che spazio di inter-azione si configura?

Nella letteratura che indaga le relazioni tra culture come nelle pedagogie critiche la differenza è una categoria epistemologica fondante. In che modo può rappresentare una ispirazione per pratiche di trasmissione e condivisione del sapere? Quali confusioni e confini rende visibili? In dialogo con la letteratura decoloniale chicana e caraibica, con il femminismo delle *women of color* e con gli accademici che incarnano oggi questi posizionamenti nel sistema universitario, l'articolo esplora l'idea di differenza in chiave decoloniale mettendola in relazione alle questioni della parzialità del sapere e delle oppressioni. Come rendere l'incontro in aula un contesto favorevole per iniziare a prendere coscienza degli aspetti culturali delle formazioni scientifiche e delle eredità disciplinari? Quali approcci teorici e quali pratiche si rivelano efficaci per promuovere processi consapevoli di co-costruzione di saperi situati e incarnati?

Su ispirazione della visione del Tutto-mondo di Glissant (1990), forma paradigmatica di ogni creolizzazione, parleremo quindi di aula-mondo, un luogo di incontro in cui si cerca di allontanare il fantasma dell'universale e del globalizzato, in favore di una relazione con la mondialità. A partire da una ricerca autoetnografica svolta dal 2015 nelle aule universitarie italiane che frequento come docente di pedagogia sociale – in particolare nelle Lauree triennali e magistrali in Scienze dell'educazione, Infermieristica, Medicina e Scienze riabilitative – e dai diari delle studenti¹ che hanno frequentato i corsi, l'articolo indaga alcune pratiche didattiche di ispirazione decoloniale, prendendo in esame alcuni loro effetti.

1. Per una pratica decoloniale della differenza in aula

La rivoluzione femminista, le istanze delle lotte di liberazione dei Paesi colonizzati, i movimenti decoloniali e gli orgogli Neri hanno avuto a partire dagli anni Sessanta, e continuano ad avere, dei riverberi politici e culturali tali da interrogare in modo costante la nozione stessa di sapere e le sue modalità di trasmissione, interpellando radicalmente le istituzioni educative (hooks, 2020; Borghi, 2020). In primo luogo hanno rivelato, da punti di vista diversi, come «i sistemi istituzionalizzati di dominio (basati su razza, sesso e imperialismo nazionalista) abbiano utilizzato le istituzioni educative per rafforzare i valori dominanti» (hooks, 2020, p. 34) attraverso la selezione dei contenuti e dei docenti, la scelta dei metodi di insegnamento e apprendimento.

Grazie a una visione intersezionale della differenza sessuale, culturale e di classe, sono state nominate le ingiustizie epistemiche come condizione di cancellazione e

delegittimazione nella quale si trovavano una varietà immensa di saperi che non erano compresi nei paradigmi egemonici occidentali. Questo tipo di violenza causata dal non riconoscimento di persone o popoli come soggetti pienamente capaci di trasmettere e generare conoscenza determina, secondo Fricker (in Santamaria, 2023), due forme di ingiustizia epistemica: da un lato non si riconosce al soggetto del sapere credibilità, spogliandolo della sua dignità di essere umano, dall'altro nell'immaginario collettivo si scava l'assenza di concetti interpretativi attraverso cui persone che incarnano delle specifiche differenze, appartenenti a certi gruppi sociali delegittimati, possono correttamente comprendere la loro stessa esperienza. La presa di coscienza di una tale disuguaglianza di accesso e partecipazione alla generazione della conoscenza, la comprensione del ruolo dell'educazione come strumento di colonizzazione (hooks, 2023), la revisione femminista e decoloniale, laddove è stata effettuata, dell'offerta formativa e delle pratiche di trasmissione del sapere hanno mutato radicalmente lo sguardo con cui osservare e costruire l'ambiente della classe.

Per esplorare in chiave decoloniale la potente nozione della differenza in relazione alle pratiche didattiche è necessario tuttavia metterla in dialogo con alcuni temi più specifici che problematizzano il suo uso nelle aule universitarie: la questione della parzialità del sapere, i concetti di disuguaglianza e dicotomia cui spesso viene sovrapposta. Nella formazione universitaria dei professionisti socio-educativi e sanitari è diffusa l'idea che la trasmissione del sapere debba essere improntata a una sorta di neutralità. Più un sapere è oggettivo più è ritenuto professionalizzante, dal momento che è perlopiù considerato come un pacchetto di nozioni acquisibile da un chiunque meno esperto attraverso un chiunque più esperto. Questa visione della conoscenza è radicata in una cultura di trasmissione del sapere in cui non è previsto che le studentesse frequentino le aule universitarie per costruire conoscenza attraverso il nutrimento del loro stesso spirito di ricerca grazie alla relazione con i docenti e il gruppo, ma sono poste e permangono, forse senza reale alternativa, in una attitudine di ricezione e ripetizione.

Una tale struttura coloniale del sapere determina alcuni effetti: da una parte c'è l'aspettativa che chi insegna assuma la postura di portavoce di un sapere universale, a prescindere dalla propria formazione di soggetto politico e partecipi in precisi climi culturali e storici; dall'altra se avviene l'esplicitazione di un posizionamento da parte della docente o se i contenuti sono centrati a partire dall'esperienza di gruppi sociali specifici serpeggia un sospetto di parzialità. Insegnare a partire da un certo punto di vista viene frainteso con il non potere rivolgere un insegnamento valido per tutti, ovvero tale da consentire a ciascuno, a partire da sé, di costruire una interlocuzione con la proposta e nutrire la sua formazione. Le teorie pedagogiche *trasgressive* elaborate da bell hooks (2020, 2023), per esempio, si fondano invece proprio sulle sue esperienze di studentessa presso le scuole elementari per neri e le aule universitarie femministe.

Quasi tutte le nostre insegnanti erano donne nere, votate a nutrire il nostro intelletto per darci la possibilità di diventare studiosi, pensatrici e operatori culturali, persone nere capaci di usare la testa. Comprendemmo presto che la nostra devozione verso l'apprendimento e la vita della mente era un atto contro egemonico, un gesto fondamentale di resistenza alle strategie di colonizzazione razzista bianca. Sebbene non definissero o spiegassero queste pratiche in termini teorici, le mie insegnanti mettevano in atto una pedagogia rivoluzionaria della resistenza, profondamente anticoloniale. [...] Il nostro ingresso nelle scuole razziste, desegregate e bianche ha segnato l'abbandono di un mondo in cui le insegnanti erano convinte che per educare i giovani neri nel modo più giusto fosse necessario l'impegno politico (hooks, 2020, pp. 32-33).

Lungi dall'essere, dunque, un luogo in cui la segregazione era vissuta come una condizione umiliante, le scuole per neri sono state, nella esperienza di hooks, una pratica di libertà contrariamente alle scuole desegregate in cui non vi era alcuna connessione consapevole tra pratiche di vita, modi di essere e ruolo dei docenti, secondo la logica per cui le condizioni del sé non devono interferire con il processo di insegnamento. È un esempio che ci aiuta a comprendere come una pratica di generazione della conoscenza coscientemente parziale, spesso fraintesa come un essere *di parte*, metta in opera invece un *sentirsi parte*. Sono due posture diverse; se essere di parte richiama polarizzazioni e discriminazioni, il sentirsi parte crea, invece, uno spazio di s/cambio, nella duplice accezione di potenzialità trasformatrice e circolazione dei saperi. In questo senso Haraway (1995) ha teorizzato l'idea di un sapere parziale e quindi situato; la filosofa disegna un sé della conoscenza mai finito né integro, sempre costruito e ricucito in modo imperfetto, radicato nel corpo, nei limiti e nelle contraddizioni di un punto di vista da un *luogo* specifico. Proprio in ragione di questa condizione è un soggetto che resta aperto, può unirsi ad altro per vedere insieme senza pretendere di essere altro. «La responsabilità femminista vuole un sapere sintonizzato alla risonanza, non alla dicotomia. 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 resi possibili da saperi situati» (Haraway, 1995, p. 122).

Guarire dalle ferite del colonialismo: attraverso e oltre l'oppressione

Alla luce di una visione di conoscenza che nasca dal «congiungersi di viste parziali e voci esitanti nella posizione di un soggetto collettivo» (Haraway, 1995, p. 122), un'aula di ispirazione decoloniale tende a essere un contesto in cui ogni persona coinvolta nel processo di insegnamento-apprendimento è chiamata a contribuire alla generazione della conoscenza a partire da sé. Innestare questo tipo di processo richiede un'attenzione particolare all'emersione dei posizionamenti delle docenti e delle studenti che non sono mai già dati, ma si configurano nella trama specifica delle relazioni dell'aula. Assumere su di sé le differenze si confronta allora con la questione delle diseguaglianze, dei privilegi. In che modo il concetto di differenza e di diseguaglianza sono tangenti? Che ruolo giocano allora le oppressioni nella ricerca del proprio posizionamento?

Differenza e oppressione non sono categorie sovrapponibili, né l'una deriva dall'altra; l'essere donna, nera, per esempio, non coincide con la discriminazione che vivo in quanto donna, nera. Tuttavia la presa di coscienza dell'oppressione viene indicata da alcune pensatrici decoloniali come un tassello fondamentale, spesso un primo passo, nella ricerca politica del posizionamento. Moraga (Anzaldúa e Moraga, 2002), una scrittrice chicana, afferma che il pericolo è confrontarsi con la differenza e l'oppressione a partire da una base puramente teorica, invece di affrontarle al livello del sentire. Propone di chiedersi: so riconoscere di vivere un'oppressione? Come l'ho interiorizzata? Come, a mia volta, ho inevitabilmente riprodotto le oppressioni su me stessa e gli altri? Secondo Moraga l'oppressione ha una potenziale forza liberante e il primo gesto per uscire dal quadro dell'oppressore è, paradossalmente, l'accettazione di cosa significhi essere vittima pur senza restare chiusi in questo ruolo. Racconta:

quando finalmente ho sollevato il coperchio del mio lesbismo, ho visto rinascere un profondo legame con mia madre. È stato solo quando ho riconosciuto e confrontato il mio lesbismo, nella mia carne, che ho capito che l'oppressione subita da mia madre – perché povera, senza istruzione e chicana – suscitava in me una sincera identificazione ed empatia (Anzaldúa e Moraga, 2002, p. 26).

Il suo orientamento sessuale, e i rischi di violenza cui la esponeva, le hanno permesso di entrare in contatto con le radici profonde e trasversali delle oppressioni e dei cammini di liberazione, iscrivendosi nella genealogia femminile materna chicana. Il posizionamento e le differenze si radicano rizomaticamente nel valore politico e storico delle eredità storico-culturali e delle genealogie. Trasformare le percezioni negative o conflittuali di sé stesse e delle storie da cui si proviene, andare oltre gli stigmi, risanare la dignità delle antenate modifica i sistemi di oppressione a livello del sé, relazionale e comunitario (Anzaldúa e Moraga, 2002). La differenza come valore fonda la necessità di sviluppare il pensiero a livello simbolico, ovvero la possibilità di trovare liberamente un significato alla propria esperienza anche se si è in una situazione di subordinazione sociale; *liberamente* non significa nell'astrazione dell'ordine sociale o fuori dalla Storia, ma a partire da se stesse, dal proprio corpo e nella relazione soprattutto con altre donne e con le comunità di appartenenza. Quali pratiche possono allora sostenere processi di conoscenza capaci di attraversare le oppressioni e le differenze per consentire un apprendimento situato e legittimarsi come soggetto in ricerca?

In questo senso, nel pensiero decoloniale, è ritenuta cruciale una visione genealogica per almeno due ragioni; in primo luogo è alla base della trasmissione e recupero dei saperi delegittimati dalla tradizione occidentale, ma soprattutto propone una ridefinizione dei concetti di identità, casa, appartenenza, comunità (Mohanty, 2003). Il concetto di *home* secondo C.T. Mohanty deve tenere insieme il desiderio di riconoscersi in una comunità e la necessità di vivere l'appartenenza non come una radice quanto primariamente come una relazione. Attingere al desiderio di *home*, quindi, ma lasciando andare le purezze, accogliendo le contraddizioni, valorizzando l'*inbetweenness*. In relazione alla istituzione accademica, Dutta (2018) scrive che molti ricercatori, docenti e studenti occupano uno spazio di resistenza plurivolale, un terzo spazio interstizionale e liminale tra il sapere egemonico occidentale e i saperi delegittimati che diventa il punto da cui nascono metodi decoloniali per generare conoscenza. Mettere in questione profondamente «l'ideologia colonizzatrice della *home* accademica, la nostra *home* accademica disciplinare condivisa» scrive Dutta «mi fa riaffiorare il nodo nel profondo della gola che ricorda la mia/nostra voce/i messa/e a tacere tra esperienze di delegittimazione, lotte per la legittimità e lotte per prestare solidarietà ad altri studiosi postcoloniali del Nord/Sud» (Dutta, 2018, p. 95).

Per indagare gli spazi liminali tra soggettività e istituzioni, identità singolari e collettive nei quali si fonda la legittimità di un soggetto decoloniale della conoscenza Anzaldúa (2022) propone il metodo dell'*autohistoria*, uno strumento epistemologico narrativo che favorisce movimenti non dualistici tra i mondi interiori (psicologici, immaginari) ed esteriori (politici, culturali) per guarire le ferite personali e sociali del colonialismo, addentrandosi nelle eredità, nelle tradizioni mitologiche e spirituali. La proposta decoloniale è pensare la soggettività contemporanea in termini costitutivamente transfrontalieri, in quanto legata a un vissuto cosciente, violento e contraddittorio dei contatti tra culture e tendente a condensare le dualità, le contraddizioni e le prospettive che emergono da io e mondi differenti (Anzaldúa 2022). A partire da una visione non essenzializzante della differenza, l'*autohistoria* incoraggia l'uso dell'esperienza in classe come modalità di apprendimento (Trahar, 2013). hooks (2020) propone l'elaborazione di strategie pedagogiche radicate nel presupposto che ognuno porta in classe una conoscenza esperienziale che può migliorare l'esperienza di apprendimento, favorendo una circolarità tra il vissuto e la storia delle idee.

Non si può negare che gli studenti abbiano esperienza e non si può negare che tali esperienze siano rilevanti per il processo di apprendimento, anche quando sono

limitate, brutali, infruttuose o altro. Gli studenti hanno ricordi, famiglie, religioni, sentimenti, lingue e culture che forniscono loro una voce unica. Possiamo interagire criticamente con quella esperienza o possiamo ignorarla, ma non possiamo negarla (hooks, 2020, p. 122).

hooks è particolarmente interessata a creare degli spazi di presa di parola per «gli studenti dei gruppi emarginati che si trovano a far lezione all'interno di istituzioni in cui la loro voce non è mai stata ascoltata né accolta» (hooks, 2020, p. 118) come condizione affinché la teoria diventi una pratica liberatoria per tutti. Fare circolare i vissuti, che spesso in aula si manifestano come memorie e passione del ricordo, fonda la possibilità per una concreta esperienza *creola* della classe. L'uso della parola *creola* nasce da Edouard Glissant (1990, 1998, 2009), un intellettuale martinichese che fonda il pensiero del Tutto-mondo. Secondo Glissant stiamo assistendo alla nascita di «un diverso tipo di comunità del mondo realizzata nel conflitto, nell'esclusione, nel massacro, nell'intolleranza e tuttavia realizzata, così che noi non sogniamo più la totalità mondo, ma ci siamo dentro» (1990, p. 34). Messe in contatto sempre più rapidamente, le culture del mondo cambiano nello scambio che avviene attraverso scontri e guerre, ma anche progressi della coscienza e della speranza; da queste relazioni non nasce la semplice sintesi degli elementi ma qualcosa di estremamente nuovo, caratterizzato soprattutto dall'imprevedibilità. Le differenze che si incontrano si aggiustano, si oppongono, si accordano e producono l'imprevedibile inteso come «un adattarsi al presente che si vive in altro modo, non più empirico o sistematico, ma poeticamente» (1990, p. 76) scrive Glissant. È questa natura caotica e vitale dello scambio, questo mescolare la materia del mondo che realizza la totalità-mondo distinta dalla globalizzazione, fenomeno omologante e imperialista, ma anche dal *melting pot*: non si tratta di confondere tutto dentro tutto quanto di orientarci con le nostre pedagogie, scienze, poetiche, estetiche e di aprirle le une alle altre.

2. Il contesto della ricerca

Questo articolo espone alcune tracce di una ricerca autoetnografica presso tre università italiane del Nord nelle quali ho lavorato come docente di pedagogia sociale dal 2015 nei corsi di laurea che formano figure educative e socio-sanitarie (educatori, assistenti sociali, medici e professionisti della riabilitazione). Al di là delle specificità per ciascun indirizzo, i corsi proponevano percorsi di apprendimento sugli aspetti pedagogici di ogni professione in rapporto, in particolare, ai temi della cura, della comunità, delle differenze culturali e di genere. In questi ambiti professionali un approccio decoloniale interroga, a livello del contenuto, lo statuto delle differenze nella formazione alle pratiche di cura e le dicotomie che informano implicitamente ed esplicitamente le relazioni asimmetriche professionista-utente/paziente, segnate in modo inevitabile da disuguaglianze sociali e dilemmi etici, se non da vere e proprie relazioni di potere. A livello metodologico tende a generare dinamiche di apprendimento nelle quali ogni partecipante al corso è chiamata a una messa in gioco soggettiva, per situarsi culturalmente ed emotivamente in relazione ai temi trattati nel processo di conoscenza in aula. In questo senso la metodologia autoetnografica ha una duplice efficacia; in primo luogo, come dispositivo di ricerca, dà la possibilità di indagare «processi micro-pedagogici (apprendimenti personali, soggettivi, emozionali), ma anche di illuminare il meso e il macro, ovvero i contesti di apprendimento e la cultura di riferimento, il sistema sociale più ampio che definisce i discorsi e le pratiche in cui siamo immersi» (Formenti, 2019, p. 231).

D'altra parte l'autoetnografia è anche un ottimo metodo di formazione in quanto offre un modello riflessivo di interrogazione auto/critica sul proprio processo di apprendimento e sulla costruzione intersoggettiva delle conoscenze in aula (Schiedi, 2016). Lo strumento principale delle pratiche decoloniali autoetnografiche nelle aule universitarie è infatti il diario riflessivo del corso. Adottare una pratica di ricerca autoetnografica come insegnante implica redigere un diario del corso per interrogare autocriticamente gli effetti che le proprie scelte metodologiche e contenutistiche hanno in termini di processi di: insegnamento-apprendimento; accadimenti in aula e incidenti critici; ricadute sul proprio sé; apprendimenti trasformativi a partire dai feedback delle studenti.

Alle studenti che hanno frequentato i corsi di pedagogia sociale è stato proposto di scrivere i diari delle lezioni come spazio per prendere coscienza del percorso di apprendimento; non era richiesta una sistematizzazione o ripetizione dei contenuti del corso ma una forma di rielaborazione soggettiva di ciò che accadeva in classe a partire da alcune domande, per esempio: cosa ho appreso?, cosa mi ha toccato?, che collegamenti posso fare con la mia esperienza culturale e con la mia formazione disciplinare-professionale fino ad ora? etc. Il mandato per la stesura dei diari prevedeva che fossero scritti in parte *a caldo* cioè al termine delle lezioni direttamente in aula, e in parte *a freddo*, prevedendo dunque una loro rilettura e commento durante la fase di studio a casa. È stato inoltre specificato che il senso del diario non era esprimere un'opinione in termini di *cosa mi è piaciuto/non mi è piaciuto* ma di instaurare una relazione qualitativa con i contenuti e le modalità del corso, mettendo in dialogo tra sé e sé le esperienze e le teorie, trovando degli agganci con le proprie storie, lingue, religioni, esperienze, genealogie.

In questo senso diversi autori (Bell *et al.*, 2020, Dutta, 2018) sottolineano che una pratica di ricerca-insegnamento autoetnografica ha necessariamente anche un carattere decoloniale poichè stimola a riflettere sul proprio posizionamento soggettivo e culturale. Dal momento che rappresenta uno spazio epistemico e metodologico di intersezione tra le dimensioni politiche, storiche, soggettive e culturali, l'autoetnografia è infatti «una forma radicale di generazione di saperi incarnati per resistere a un uso normativo del sapere come strumento intrinsecamente coloniale» (Dutta, 2018, p. 94). In quanto parte integrante della preparazione all'esame, i diari mi venivano inviati due settimane prima della valutazione finale e costituivano la base del colloquio orale, rappresentando allo stesso una elaborazione soggettiva dei contenuti del corso e un prezioso feedback in relazione alle proposte formative e alle dinamiche dell'apprendimento in aula.

Nel corso degli ultimi 8 anni di insegnamento ho potuto leggere e analizzare circa 640 diari. Per la scrittura di questo saggio ho preso in considerazione in particolare i diari autoetnografici (d'ora in poi citati come D.AE.) dei corsi degli ultimi 2 anni, a.a. 2021-22 e 2022-23 (105 diari in totale di cui 43 del corso di Medicina di genere, 35 del corso in Servizi Sociali, 27 del corso di Mediazione culturale per educatori). L'analisi dei diari è stata condotta grazie a un approccio fenomenologico (Pagani, 2020) che ben si coniuga al metodo autoetnografico, avendo in comune l'obiettivo di comprendere il modo attraverso cui le soggettività attribuiscono un significato e interpretano gli eventi. L'applicazione di questo metodo ha permesso l'individuazione di molti temi emergenti di cui, per necessità di spazio, mi limito a citare solo alcuni che illuminano nei processi di insegnamento-apprendimento: il ruolo della differenza di genere e culturale; il ruolo dei vissuti oppressivi e discriminanti; il valore fondante della propria genealogia-storia come elemento per una consapevolezza di sé alla base della professionalità; la creazione di un tessuto intersoggettivo esperienziale in classe.

3. Il segno della differenza a partire da sé

Dall'analisi dei diari emergono svariati posizionamenti in relazione alla categoria della differenza, declinata soprattutto nei suoi aspetti di genere e culturali. Si può leggere infatti che, soprattutto all'inizio dei corsi, le/gli studenti dichiarano una sorta di negazione delle differenze che per lo più ricorre nelle categorie dell'indifferenza o dell'ostilità. Entrambi i comportamenti si risolvono quasi sempre, nel tempo, in processi più o meno graduali di crescita di sensibilità alle differenze sessuali e culturali. Quando, per esempio, in un insegnamento di medicina di genere metto a tema questioni legate alla differenza sessuale in chiave intersezionale, a come segni, sia nelle metodologie che nei contenuti, i percorsi e le pratiche professionali, molti studenti mostrano delle reazioni che si ripetono: si infastidiscono perché, in quanto uomini, si identificano automaticamente nel lato del patriarcato bianco eterosessuale, mostrando scetticismo, anche con toni accesi, sulla rilevanza e radicalità della questione. Alcune studenti invece si sentono disorientate:

Questa è la prima lezione di medicina di genere, è la prima pagina del diario che devo scrivere. La parola che posso utilizzare per descrivere tutto ciò è *spaesata*. Mi aspettavo un corso totalmente diverso, più vicino al mio percorso di studi, incentrato sull'aspetto anatomico-fisiologico del genere inteso come maschio e femmina. In queste prime tre ore ho pensato qualche volta 'potrei essere a casa a studiare anatomia', lo ammetto (D.AE., Giulia, corso di Medicina, secondo anno, 2021)².

Preferire lo studio *oggettivo* del corpo umano è un esempio di reazione che esprime, a uno sguardo di superficie, una indifferenza per la differenza. Similmente, quando parlo di mediazione culturale, serpeggia la sensazione che il tema riguardi solo una nicchia di pazienti, una percentuale; i ragionamenti che si possono quindi fare a partire da situazioni specifiche di questo tipo non sono considerate rilevanti. L'analisi dei diari autoetnografici indica due elementi chiave per comprendere questo genere di reazioni: da una parte la differenza viene spesso ridotta a disuguaglianza, inferiorità o colpa e quindi tenuta lontana da sé e dalla propria sfera di interesse, dall'altra per mettersi sul cammino di una riflessività autentica è necessario che i concetti teorici tocchino un'area della esperienza.

Ogni volta uscivo da lezione arrabbiata e sconsolata. Questo non solo perché mi infastidivano o urtavano gli argomenti trattati, ma soprattutto perché non riuscivo a capire che cosa mi sarei dovuta portare via. Ultimamente ho capito che le questioni che non ci toccano da vicino le diamo per scontate e per risolte, così è stato per me per le tematiche delle prime lezioni quando ascoltando discorsi sulla differenza di genere mi rifiutavo di approfondire, mi rifiutavo di capire che in realtà le differenze sono tutt'altro che risolte. Questo mio pensiero nasce dal fastidio che provo nel pensare che la realtà non già sia così. Nella lezione di oggi ho invece finalmente capito che non avevo capito niente. Quando oggi si è iniziato a parlare di un tema a me vicino, qualcosa in me si è smosso (D.AE., Katrina, corso di Medicina, secondo anno, 2021).

Questo passaggio di diario esprime molto chiaramente la resistenza all'esplorazione dell'impatto delle differenze nei processi di cura perché si fanno coincidere con le discriminazioni. Molte giovani donne, specie alla Scuola di medicina, rifiutano una identificazione con un polo considerato socialmente inferiore. D'altra parte è proprio Moraga ad affermare che ciò che l'oppressore, il polo non marcato delle relazioni di potere, teme maggiormente è proprio la somiglianza all'oppresso (Anzaldúa e Moraga, 2002). La maggior parte delle studenti, soprattutto perché brave nella loro carriera

formativa, respingono, anche giustamente, l'idea di posizionarsi come vittima di un sistema sociale iniquo e, dal momento che si figurano in un mondo di ingiustizia da cui però la propria traiettoria biografica non risulta scalfita, smarriscono il senso della differenza che però è molto più ampio e articolato della mera discriminazione. Accompagnare le e gli studenti a esplorare il mare delle differenze è allora un processo sottile. A volte in questo percorso viene finalmente trasformato in valore un senso di vergogna a lungo provato e *sbiancato* dalla possibilità di ascesa sociale che la formazione offre, benché non per tutti allo stesso costo.

La lezione sulla presenza del mediatore culturale nella consultazione medica è stata rivelatoria. Finalmente ho sentito la voce di una giovane studente che fino ad oggi si era rintanata nel silenzio e, mi sembra, nell'astio. Nel dibattito sull'utilità o meno del mediatore culturale la classe si è animata con toni piuttosto accesi. La maggioranza osteggiava questa proposta come una intrusione, una violazione della privacy e della relazione privilegiata tra medico e paziente. Fino a quando Katrina ha tuonato: «ma voi cosa ne sapete? Avete mai accompagnato vostra madre dal medico? Come fate ad essere così sicuri?» (D.AE., autrice dell'articolo, corso di Medicina, 2021).

La sua voce rotta dal pianto ha aperto una via di consapevolezza attraverso e oltre l'oppressione, come si legge nel suo diario: «mi sono resa conto che è importante che io come medica conosca me stessa, la mia storia, le mie origini ancora prima di voler conoscere il mio paziente. La conoscenza di me stessa, anche come guaritore ferito, vorrei fosse una parte importante del mio lavoro» (D.AE., Katrina, corso di Medicina, secondo anno, 2021). In altre occasioni questo varco verso sé e la propria genealogia si apre quando si entra in contatto, inaspettatamente, con i propri impliciti culturali. Si sgretola l'immagine di sé come una persona aperta e tollerante nei confronti delle diversità.

La docente ci ha esposto la storia di una donna araba che si reca in un consultorio per una visita ginecologica accompagnata dal marito che, diversamente da lei, parla bene l'italiano. Sono entrato in uno stato di allerta: si è formato nella mia testa un pensiero tanto frettoloso quanto infondato. Questo riguardava la possibile mancanza di trasparenza e fiducia nella relazione tra il medico e l'intermediario. È emerso successivamente che non ero stato l'unico ad aver assunto questo atteggiamento di difesa a dimostrazione del fatto che è facile esprimere dei giudizi affrettati, non razionali, frutto di un pregiudizio non giustificato e derivante dalla differenza etnica. Come mai stavo partendo prevenuto? (D.AE., Mirko, corso di Medicina, secondo anno, 2019).

Un percorso lungo e a tratti non privo di riflessioni dense e difficili da digerire. Sembra difficile riconoscere i propri valori impliciti sino a quando non si è chiamati a riflettere in modo articolato e strutturato su di essi. Questo diario nasce proprio con questa specifica finalità: proiettare su carta un processo evolutivo e di riflessione sul tema delle differenze nei percorsi di educazione e cura. Mi chiedo: quanta auto-consapevolezza abbiamo riguardo alla nostra cultura? Personalmente sento di avere molti aspetti ancora inconsci e non esplicitati. E ancora mi domando se all'interno del campo della salute non sia avvenuto lo stesso processo di *riduzione all'Uno* che ha portato a considerare il nostro modello occidentale, l'unico vero modello, il più *scientifico*, il più *democratico* (D.AE., Angela, corso di Medicina, secondo anno, 2020).

È da questo tipo di esperienze di apprendimento che si inizia a prendere coscienza del proprio posizionamento come soggetto di conoscenza, a dubitare della presunta universalità delle eredità disciplinari occidentali e a costruire una identità professionale più radicata, consapevolmente, nella propria storia.

Per una poetica delle relazioni in aula

L'incontro dedicato alle MGF (mutilazioni/modificazioni genitali femminili) desta molto scalpore, soprattutto quando affrontiamo la questione dei diversi significati culturali che vengono attribuiti a questa pratica. L'aula è gremita, ci sono circa 90 studenti. Verso il fondo della classe si siede sempre una ragazza che non interviene mai nelle discussioni; dai lineamenti e dal colore della pelle sembra provenire dai Paesi dell'Africa orientale. Durante tutta la lezione mi domando incessantemente cosa stia pensando di quello che dico, dei dibattiti della classe che abbondano di toni anche razzisti nei confronti dei popoli che praticano le MGF, di cui forse lei o i suoi genitori fanno parte. Ma neanche oggi sono riuscita a scorgere sul suo viso qualcosa che mi parlasse (D.AE., autrice dell'articolo, corso di Medicina, secondo anno, 2020).

Abu-Lughod (1993), una delle più autorevoli voci dell'antropologia femminista, afferma che uno dei problemi maggiori di questa disciplina è costituito dalla separazione tra i lettori dei testi di antropologia e coloro sulle cui culture sono stati scritti. Questa distanza favorisce la circolazione dei processi di *othering*, informazioni generalizzanti e non dialogiche, per lo più basate su interpretazioni che si propongono o vengono messe in circolazione come *vere*. Ritrovarsi nel ruolo di docente che porta in classe temi relativi alle differenze culturali espone continuamente a questo rischio. Sempre più spesso, però, le università in Italia accolgono studenti con genealogie miste e di culture diverse che possono essere testimoni e interlocutrici privilegiate. La valorizzazione di questa possibilità non è tuttavia facile da realizzare. Come considerare queste studenti delle interlocutrici privilegiate senza presumere il loro posizionamento o oggettificare le differenze? Secondo Glissant (1990), pur riconoscendo il valore della teoria della differenza sia in termini teorici che politici, è necessario vegliare sul rischio che sia un tramite di riduzione al Trasparente. Alla base del pensiero occidentale vi è, infatti, afferma il filosofo-poeta, un processo di com-prensione rapace degli esseri e delle idee che si basa sul principio di trasparenza: lo spessore dell'Altro viene ridotto a una scala di valori ideale in base alla quale si possono fare paragoni e giudizi. Accanto al diritto alla differenza, ma ben oltre – scrive – vi è il diritto all'opacità che non significa chiusura ma il riconoscimento di una singolarità non riconducibile a qualcosa di già noto o nominabile facendo riferimento alla nazionalità o a una cultura. «Le opacità possono coesistere, confluire, tramando tessuti la cui vera comprensione si baserebbe sulla tessitura di questa trama e non sulla natura delle componenti. [...] Non puoi più proiettare dall'uno all'altro. Il qui-là è la trama, che non trama frontiere» (Glissant, 1990, p. 202). L'immagine creola della trama annuncia un pensiero della traccia che smentisce la falsa universalità dei pensieri di sistema ma si fonda sulle eco dell'esperienza di apprendimento in aula e oltre. Riprendendo la vignetta etnografica dell'inizio dell'articolo vedremo come si crei un tessuto intersoggettivo esperienziale in cui le lingue si fanno eco, generando trasformazioni. Se muto lo sguardo su di me, muta anche il mio sguardo sul mondo.

L'operatrice di origine marocchina Houda Boukal ha iniziato la lezione subito con una provocazione leggendo una storia in arabo. È stato spiazzante. Percepivo una sensazione di straniamento, mi sentivo esclusa da ciò che la formatrice stava dicendo.

Ho potuto misurare l’impatto dell’esperienza qualche settimana dopo, mi sono trovata davanti a una donna marocchina venuta in ufficio per fare la domanda per un contributo economico. Aveva difficoltà con l’italiano. Mi sono resa conto di vivere il colloquio con uno sguardo diverso perché avevo nella mente il senso di spaesamento provato durante l’ascolto della lettura di Houda (D.AE, Marika, corso in Servizio Sociale, secondo anno, 2022).

Glissant scrive che non si può parlare altra lingua che la propria. Vivere l’aula come un ambiente tutto-mondo significa quindi interrogarsi su *come* si parla la propria lingua, o su come si vive la propria cultura di nascita o la religione nella quale si è stati iscritti etc. «Si tratta del modo di parlare la propria lingua, di parlarla in modo aperto o chiuso; di parlarla ignorando la presenza di altre lingue o con la percezione che altre lingue esistono e ci influenzano anche se non lo sappiamo» (Glissant, 1998, p. 105). Non è una questione di conoscenza e com-prensione di tutte le lingue o culture ma di nutrire un immaginario in cui far agire la presenza di tutte le lingue e culture del mondo nella pratica della propria.

Conclusioni

Mentre scrivo le conclusioni di questo articolo il ministro dell’educazione francese ha vietato nelle scuole l’uso dell’*abaya* (un indumento femminile lungo fino alle caviglie che copre anche le braccia) con il pretesto che si tratti di una forma di ostentazione religiosa da parte delle studente musulmane in un sistema scolastico fondato sulla laicità. Gli ambienti educativi europei restano ad oggi un campo di battaglia identitario in cui è in gioco il ruolo dirimente che le differenze e la storia del contatto tra i popoli possono avere nella formazione delle nuove generazioni.

Questo articolo propone l’uso di metodi decoloniali nelle aule universitarie affinché, libere dal giogo della presunta neutralità dei saperi, possano diventare dei laboratori di saperi situati. Fondate sul binomio teoria-esperienza come via emancipativa, le pratiche qui presentate capaci di rendere un processo di apprendimento decoloniale sono quattro: la tematizzazione esplicita della parzialità dei saperi; una esplorazione dei significati attribuiti alle differenze di genere e culturali nella costruzione della professionalità; l’uso dell’autoetnografia e l’*autohistoria* che pongono il sé in relazione alle culture e alla Storia, favorendo una messa in gioco soggettiva per situarsi culturalmente ed emotivamente in relazione ai temi trattati in aula; uso di strategie narrative che possano fungere da momento riflessivo di interrogazione auto-critica sul proprio processo di apprendimento e sulla costruzione intersoggettiva delle conoscenze in aula. Far agire la presenza della totalità-mondo nel proprio *luogo* di enunciazione incoraggia processi di apprendimento attraverso e oltre le oppressioni per legittimarsi come soggetti di conoscenza in un mondo creolo che «non nega la differenza, ma turba (*queers*) e rende inessenziale la separazione» (Akomolafe, 2023, p. 235).

Note

¹ Nel corso dell’articolo uso il vocabolo *studenti* – che la lingua italiana riconosce sia come maschile che come femminile – con l’articolo *le* poiché le classi che hanno partecipato alla pratica autoetnografica sono composte perlopiù da persone che si riconoscono come donne.

² Nei passaggi dei diari autoetnografici si esplicita il corso di studi e l’annualità accademica. È stato garantito l’anonimato. Il genere dei partecipanti è stato mantenuto. La data indica l’anno di raccolta.

Bibliografia

- Abu-Lughod L. (1993), *Writing women's worlds. Bedouin stories*, Berkeley, University of California Press.
- Akomolafe B. (2023), *Queste terre selvagge. Oltre lo steccato*, Roma, Exorma.
- Anzaldúa G.E. (2022), *Luce nell'oscurità. Riscrivere l'identità, la spiritualità, la realtà*, Milano, Meltemi.
- Anzaldúa G.E. e Moraga C. (a cura di) (2002), *This bridge called my back. Writings from by radical women of color*, Berkeley, Third Women Press.
- Bell D., Canham H., Dutta U. e Fernández J.S. (2020), *Retrospective Autoethnographies: A Call for Decolonial Imaginings for the New University*. In «Qualitative Inquiry», Vol. 26, n. 7, pp. 849-859.
- Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema mondo*, Milano, Meltemi.
- Dutta M.J. (2018), *Autoethnography as Decolonization, Decolonizing Autoethnography: Resisting to Build Our Homes*. In «Cultural Studies, Critical Methodologies», Vol. 18, n. 1, pp. 94-96.
- Formenti L. (2019), *Reinterpretare la negligenza genitoriale in una cornice critica: uno studio autoetnografico*. In «La Famiglia», Vol. 53, pp. 230-249.
- Glissant E. (1990), *Poetica della relazione*, Macerata, Quodlibet.
- Glissant E. (1998), *Introduzione a una poetica del Diverso*, Milano, Meltemi.
- Glissant E. (2009), *Tutto-mondo*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Haraway D. (1995), *Manifesto cyborg*, Milano, Feltrinelli.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi.
- hooks b. (2023), *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Milano, Meltemi.
- Mohanty Talpade C. (2003), *Feminism without borders decolonizing theory, practicing solidarity*, Durham, Duke University Press.
- Pagani V. (2020), *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Santamaria D.L. (2023), *De la injusticia epistémica al epistemicidio: un análisis comparado de los dos conceptos*. In «Cuadernos electronicos de filosofia del derecho», Vol. 48. In <https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/24754/pdf> (consultato il 10/11/2023).
- Schiedi A. (2016), *L'autoetnografia, un dispositivo per l'auto-formazione degli insegnanti all'inclusività*. In «Metis», Vol. 1. In <https://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/167-saggi/834-lautoetnografia-un-dispositivo-per-lauto-formazione-degli-insegnanti-allinclusivita.html> (consultato il 10/11/2023).
- Trahar S. (2013), *Autoethnographic Journeys in Learning and Teaching in Higher Education*. In «European Educational Research Journal», Vol. 12, n. 3, pp. 367-375.