

Paulo Freire e il femminismo: convergenze e questioni aperte

MARIATERESA MURACA

The paper explores some significant convergences between Paulo Freire's pedagogy and feminist pedagogies. In particular, it focuses on some souls of feminism: Italian Feminism of Difference, Black Feminism, Latin American Decolonial Feminism and their pedagogical declinations. It also takes into consideration the criticisms that have been leveled by feminist thinkers at Freire in relation to the concept of oppression, the dialectic of the master-slave and the exclusive use of the masculine in his early writings. In this way, it intends to contribute to expand the Freirian perspective starting from a dialogue with feminism.

Keywords: Paulo Freire's pedagogy, feminist pedagogies, feminism of difference, decolonial feminism, black feminism.

L'articolo esplora alcune significative convergenze tra la pedagogia di Paulo Freire e le pedagogie femministe. Si sofferma in particolare su alcune anime del femminismo: il pensiero italiano della differenza, il femminismo nero, il femminismo decoloniale latinoamericano e le loro declinazioni pedagogiche. Prende in considerazione, inoltre, le critiche mosse dalle pensatrici femministe a Freire in relazione al concetto di oppressione, alla dialettica del servo-signore e all'uso esclusivo del maschile nei suoi primi scritti. In questo modo, intende contribuire ad approfondire la prospettiva freiriana a partire da un dialogo con il femminismo.

Parole chiave: pedagogia di Paulo Freire, pedagogie femministe, femminismo della differenza, femminismo decoloniale, femminismo nero.

M. Muraca, *Paulo Freire e il femminismo: convergenze e questioni aperte*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5820354

Introduzione

Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi costituisce l'opera freiriana della piena maturità. In essa Paulo Freire ripercorre la sua traiettoria esistenziale, politica e teorica e si misura con le principali critiche mosse al suo pensiero. L'autore discute scrupolosamente le posizioni di chi vi ha ravvisato rischi di idealismo o permissivismo o ancora la presunta assenza del concetto di classe. Accoglie, tuttavia, soltanto una critica: quella espressa nelle lettere inviate da numerose femministe nordamericane, dopo l'uscita di *Pedagogia degli oppressi*, circa il suo uso del maschile neutro: “dicevano che, nel discutere l'oppressione, la liberazione, criticando con la giusta indignazione le strutture oppressive, io usavo un linguaggio maschilista, e perciò discriminante dove non c'era spazio per le donne”¹. Freire dichiara che la sua prima reazione era stata di rifiuto, era ovvio che nell'usare la parola “uomini” includeva anche le donne – sosteneva –, e l'attribuisce ai condizionamenti dell'ideologia maschilista e autoritaria. Successivamente, infatti, lasciandosi provocare da quelle lettere, aveva compreso appieno che la trasformazione del linguaggio è un aspetto cruciale della trasformazione del mondo e, nella sua ricerca di coerenza, aveva iniziato ad adoperare sia il maschile che il femminile nei suoi scritti.

Edla Eggert² evidenzia i limiti di questa narrazione, sottolineando che Freire non riporta il nome di nessuna delle sue interlocutrici. È apprezzabile, tuttavia, la sua disponibilità a mettersi in discussione di fronte a una questione come quella di un linguaggio sensibile alle differenze, che ancora oggi non manca di suscitare resistenze e polemiche. Nella prefazione a *Paulo Freire: a critical encounter*, il pensatore brasiliano arriva persino ad affermare: “dagli anni Settanta ho imparato molto dal femminismo e ho iniziato a definire il mio lavoro femminista, vedendo il femminismo strettamente connesso al processo di auto-riflessività e azione politica per la libertà umana”³. Soprattutto Freire apprezza il tentativo di pensatrici e educatrici femministe di reinventare il suo lavoro alla luce delle proprie lotte. In questa prospettiva si inserisce anche il mio contributo, che mira a identificare alcune delle convergenze più significative tra la pedagogia freiriana e le pedagogie femministe, senza trascurare i nodi problematici. È bene chiarire subito che, anche se nel saggio mi riferirò al femminismo ‘al singolare’,

¹ P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008, p. 87.

² E. Eggert, *Mujer/hombre (relaciones de género, relaciones dignas)*, in Aa. Vv., *Diccionario Paulo Freire*, a cura di D. R. Streck, E. Redin, J. J. Zitkoski, CEAAL, Lima 2015.

³ P. Freire, *Foreword*, in Aa. Vv., *Paulo Freire: a critical encounter*, a cura di P. McLaren e P. Leonard, Routledge, London-New York 1993, p. X; traduzione mia.

come un movimento radicato nell'esperienza delle donne, esso configura un campo plurale e conflittuale e non può essere ricondotto a una posizione univoca; anzi, proprio per questo, manifesta una grande vitalità e profondità di analisi. Nel saggio mi riferirò in particolare ad alcune anime del femminismo – il pensiero italiano della differenza, il femminismo decoloniale latinoamericano, il femminismo nero – e alle loro declinazioni pedagogiche. Intendo in questo modo e senza nessuna pretesa di esaustività rispondere alla sfida lanciata da Peter Mayo di mettere in relazione le intuizioni di Freire “con quelle derivanti dalle opere e dalle esperienze nel campo del femminismo, della lotta al razzismo, degli studi culturali e della pedagogia critica”⁴.

L'educazione è politica

Il nesso tra educazione e politica è stato valorizzato in molteplici momenti della storia dell'educazione, sulla base di prospettive e da autori diversi. Freire, tuttavia, lo ha messo a fuoco con una peculiare radicalità, affermando che ogni atto politico è un atto educativo e ogni atto educativo è un atto politico. Ovvero ha sostenuto la natura politica di tutta l'attività educativa⁵. Ha mostrato, pertanto, l'impossibile neutralità dell'educazione. In quest'ottica, è necessario ampliare lo sguardo sulla politica, che non può essere circoscritta all'attività delle istituzioni ma comprende ogni azione personale e soprattutto collettiva orientata a mantenere le condizioni sociali date, profondamente segnate da diseguaglianze e ingiustizie, o al contrario a trasformarle. Siamo invitati, dunque, ad andare oltre delle sterili contrapposizioni tra piani diversi della realtà, responsabilizzandoci permanentemente rispetto ai significati veicolati dalle pratiche quotidiane nei contesti della formazione e della partecipazione e alle loro implicazioni, per poterle orientare in modo consapevole.

D'altra parte, la politicizzazione di ogni sfera dell'esistenza costituisce il portato del femminismo ed è al centro di alcune esperienze fondative, come i gruppi di autocoscienza, nati tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta negli USA e in Europa e caratterizzati da tre aspetti comuni: il lavoro in piccoli gruppi, il separatismo e la pratica del partire da sé. Uno degli esiti più significativi dei gruppi di autocoscienza, infatti, è stata la possibilità per le donne di svelare la radice sociale e politica del proprio malessere, prima censurato dal silenzio e ricondotto a una dimensione puramente individuale⁶. Quindi sono emersi da un lato gli effetti dei meccanismi di potere sulle relazioni, dall'altro la valenza politica di ciò che avviene nella sfera personale⁷. Questo ha condotto tra l'altro a problematizzare il mondo “apparentemente neutro e univer-

⁴ P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Delfino, Sassari 2007, p. 136.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Aa. Vv., *Lessico politico delle donne: teorie del femminismo*, a cura di M. Fraire, Badaracco-FrancoAngeli, Milano 2002.

⁷ D. Sartori, *Donne e uomini tra pubblico e privato*, in “Annali di studi religiosi”, n. 5, 2004, pp. 367-388.

salistico dell'educare e dell'istruire”⁸, in una duplice direzione: non solo in quanto funzionali “alle classi dominanti, ma anche perché espressione del genere dominante, quello maschile, che per millenni aveva oggettivato le donne escludendole come soggetti, pur usurpandone corpi, intelligenza, sapere e amore per le proprie costruzioni”⁹. La scelta, dunque, è stata di mettere all'opera, anziché occultare, le plurime differenze che attraversano i soggetti del processo conoscitivo.

Il riconoscimento della politicità dell'educazione si traduce sia nella prospettiva freiriana che femminista nell'attenzione per l'intimo legame tra mezzi e fini. È emblematica a questo proposito l'affermazione di Audre Lorde, secondo cui gli strumenti del padrone non smantelleranno mai la casa del padrone¹⁰, ovvero è illusorio ogni tentativo di appropriarsi del *modus operandi* del sistema dominante; piuttosto per realizzare un autentico cambiamento è essenziale sperimentare punti di vista, pratiche e processi alternativi. Da parte sua Freire, profondamente critico nei confronti di una concezione del metodo come mera applicazione di soluzioni predeterminate¹¹, ha valorizzato la metodologia come un insieme di passi, necessariamente provvisori e contestuali, volti a rendere operative le proprie opzioni politiche¹² e pertanto continuamente da interrogare e riesaminare. Da queste premesse – come evidenziano Yuderlys Espinosa e altre¹³ – si comprende la centralità nell'approccio freiriano e femminista dei metodi esperienziali e partecipativi, dei processi di ricerca collaborativa e di auto-ricerca comunitaria¹⁴.

La pratica del posizionamento

La problematizzazione della realtà sociale e educativa in un'ottica freiriana e femminista esige di prendere consapevolezza delle proprie complicità con i sistemi di dominio¹⁵. In particolare nel femminismo questa esigenza ha dato origine alla pratica politica del posizionamento, sostenuta con forza con l'irruzione, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, di nuove soggettività che contestavano l'identificazione del femminismo con l'esperienza delle donne bianche, eterosessuali, di classe media e

⁸ Aa. Vv., *Educare nella differenza*, a cura di A. M. Piussi, Rosenberg & Sellier, Torino 2002, p. 11.

⁹ A. M. Piussi, *Soggetti imprevisti*, in “Rizoma freireano - Rhizome freirean”, vol. 23, 2017.

¹⁰ A. Lorde, *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House*, Pinguin, London 2018.

¹¹ P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹² P. Freire, *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*, Paz e terra, Rio de Janeiro 1978.

¹³ Y. Espinosa, D. Gómez, M. Lugones, K. Ochoa, *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa en cuatro voces*, in Aa. Vv., *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo IV. Hacia el re-existir y el re-vivir* a cura di C. Walsh, Abya Yala, Quito 2013.

¹⁴ La bibliografia su questo tema è veramente ampia. Un'esemplificazione empirica si può trovare nel mio libro M. Muraca, *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Milano 2019.

¹⁵ A questo proposito si può ricordare che secondo Freire l'impegno per la liberazione non è una scelta scontata per gli oppressi, i quali, ospitando l'ombra degli oppressori, tendono piuttosto a riconfermare il sistema oppressivo nei suoi aspetti ideologici e materiali.

del nord del mondo. In questa ottica, il posizionamento non si riduce a una presa di posizione volontaristica di fronte al mondo, piuttosto presuppone la disponibilità a leggere in profondità i propri vissuti, in cui si intrecciano in modo complesso traiettorie culturali, storiche e geopolitiche. L'ascolto dell'altra è un aspetto imprescindibile di questo percorso, che è al contempo relazionale, riflessivo e autocritico¹⁶. Esso permette di delineare “cartografie incarnate del potere”¹⁷, ovvero di illuminare le forme in cui si manifesta nella nostra vita per usare questa conoscenza in una direzione trasformativa. Il senso della politica del posizionamento, infatti, non è affermare identità fisse e definite una volta per tutte o creare opposizioni tra donne esacerbando le loro specificità, bensì porre le basi per una solidarietà più consapevole e autentica, a partire da esperienze peculiari di oppressione, resistenza e lotta¹⁸.

Le radici della pratica del posizionamento, dunque, vanno rintracciate nella legittimazione dell'esperienza soggettiva come fonte di conoscenza, che accomuna Freire al femminismo¹⁹. Lo si evince dallo stile autobiografico di molti suoi scritti²⁰, oltre che dall'insistenza con cui indica il sapere dell'esperienza dei soggetti educativi come necessario punto di partenza dell'attività gnoseologica²¹. Certamente esistono dei rischi nell'adesione ingenua a questa prospettiva: un'autrice femminista e freiriana come bell hooks per esempio si sofferma sulla difficoltà di riallacciare accadimenti personali a fenomeni sociali, culturali e politici e quindi sulla necessità per coloro che educano di prendersi cura delle condizioni di possibilità che permettono a ciascuno di dire una parola autentica, ovvero evitando un uso meramente essenzialista e rivendicativo dei propri vissuti²².

Oppressione, dialettica e potere

Finora mi sono soffermata soprattutto sulle convergenze tra Freire e il femminismo. Alcuni aspetti della riflessione freiriana, tuttavia, hanno destato molteplici critiche da parte delle femministe; più in generale al crocevia tra pedagogia freiriana e pedagogie femministe si possono identificare delle problematiche aperte. È nota, ad esempio, la critica di Kathleen Weiler²³, in seguito ripresa da altre autrici, rispetto alla netta distinzione tra oppressori e oppressi presente nei primi scritti di Freire, nonché alla sostanziale omogeneità che attribuisce al gruppo degli oppressi. In questo modo, secondo

¹⁶ A. Rich, *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose 1979-1985*, Norton & Company, New York 1996.

¹⁷ R. Braidotti, *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 22.

¹⁸ C. T. Mohanty, *Femminismo senza frontiere*, Ombrecorte, Verona 2012.

¹⁹ S. J. Sayles-Hannon, *Feminist and Liberatory Pedagogies: Journey Toward Synthesis*, in “The international journal of diversity in organisations, communities and nations”, vol. 7, n. 2, 2007, pp. 33,42.

²⁰ P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo*, UFRJ, Rio de Janeiro 2011.

²¹ P. Freire, A. Faundez, *Per una pedagogia da pergunta*, Paz e terra, Rio de Janeiro 1985.

²² B. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020.

²³ K. Weiler, *Freire and a feminist pedagogy of difference*, in “Harvard Educational Review”, n. 4, 1991, pp. 449-475.

Weiler, si perde di vista che “l’uomo oppresso dal suo padrone può allo stesso tempo opprimere sua moglie, oppure una donna bianca oppressa dal sessismo può sfruttare una donna nera”²⁴; ovvero non si prende coscienza della possibilità di simultanee e contraddittorie posizioni di oppressione e dominazione.

Il femminismo italiano della differenza si è spinto oltre fino a mettere in discussione la nozione stessa di oppressione, cogliendo il rischio che essa si trasformi in un principio unico di identificazione e una qualità esistenziale capace di omologare soggetti differenti²⁵. Le pensatrici quindi hanno insistito sul riconoscimento del sapere e della forza femminili che, anche quando sono residuali, costituiscono una leva essenziale per il cambiamento. Dal mio punto di vista, tuttavia, il rischio di essenzializzare l’oppressione è presente più in alcune applicazioni della pedagogia di Freire che nella sua formulazione originaria²⁶, che infatti situa il riconoscimento, per nulla scontato, dell’oppressione in una dinamica più ampia tesa alla liberazione.

Riguardo a quest’ultimo aspetto, le femministe italiane hanno preso le distanze anche dalla dialettica hegeliano-marxista del signore-servo, che ha influenzato Freire e soprattutto l’elaborazione della *Pedagogia degli oppressi*. Secondo Carla Lonzi²⁷, infatti, la dialettica signore-servo manifesta una concezione rivoluzionaria interna al mondo maschile e patriarcale, che non pone prospettive all’umanità femminile. Il conflitto tra i sessi, centrale nel femminismo, infatti, non prevede una soluzione che elimini l’altro; pertanto “la donna non è in rapporto dialettico col mondo maschile. Le esigenze che essa viene chiarendo non implicano un’antitesi ma un muoversi su un altro piano”²⁸. Una delle conseguenze più rilevanti di questa posizione simbolica – che è stata ulteriormente elaborata dal pensiero e dalla pedagogia della differenza²⁹ – è il rifiuto dell’obiettivo della conquista del potere: “il porsi della donna non implica una partecipazione al potere maschile, ma una messa in discussione del concetto di potere”³⁰. Bisogna precisare, tuttavia, che nonostante abbia ripreso la dialettica hegeliano-marxista del signore-servo, Freire chiarisce inequivocabilmente che gli oppressi e le oppresse non devono sostituirsi agli oppressori ma interrompere l’oppressione e restaurare la comune umanità, realizzando il loro compito umanista e storico³¹. Anche per lui, inol-

²⁴ Ivi, p. 453.

²⁵ M. G. Piano, *La pedagogía del oprimido*, in Aa. V.v., *Fórum Paulo Freire V encuentro internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida*, a cura di D. Monferrer et al., Institut Paulo Freire de España y Crec, Xàtiva 2006, pp. 245-254.

²⁶ Per esempio, Ivone Gebara riscontra la tendenza a essenzializzare l’oppressione nella concezione del male propria della teologia della liberazione, che – come è noto – assume la pedagogia freiriana come un riferimento teorico, politico e operativo centrale cfr. I. Gebara, *Rompendo o silêncio. Uma fenomenologia feminista do mal*, Vozes, Petrópolis 2000.

²⁷ C. Lonzi, *Sputiamo su Hegel e altri scritti*, et al., Milano 2010.

²⁸ Ivi, p. 42.

²⁹ A. M. Piussi, *La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad*, in “Rizoma freireano - Rhizome freirean”, vol. 1-2, 2008.

³⁰ C. Lonzi, *Sputiamo su Hegel e altri scritti*, cit., p. 14.

³¹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

tre, il potere è un concetto ambivalente. La storia infatti dimostra che la vecchia natura del potere seduce, condiziona e può persino condurre a tradire le rivoluzioni popolari³². Pertanto per Freire è necessario prendere il potere ma soprattutto reinventarlo. In questo invito si manifesta un linguaggio della possibilità, che si affianca al linguaggio critico volto a smascherare le tracce del potere sull'educazione e nella società.

La rilevanza politico-pedagogica del conflitto

In questa cornice, sia Freire che le pensatrici femministe hanno riconosciuto le dimensioni politico-pedagogiche del conflitto, senza nascondere le sue problematichità. In una società segnata da relazioni di oppressione, infatti, l'educazione che si identifica con la coscientizzazione e la decifrazione critica del mondo promuove la disobbedienza; presuppone la ricerca, la trasgressione e la lotta; esige di partecipare alla creazione di alternative³³.

Si comprende, dunque, la profonda identificazione con i movimenti sociali che ha caratterizzato la vita e il pensiero di Freire. Nell'ultima intervista rilasciata pochi giorni prima di morire, a proposito di una marcia del Movimento dei lavoratori rurali Senza Terra, infatti, affermava: “sono assolutamente felice di essere ancora vivo e di aver seguito questa marcia, che, come altre marce storiche, rivela l'impeto della volontà amorosa di cambiare il mondo. Morirei felice se vedessi il Brasile pieno, nel suo tempo storico, di marce. [...] Penso che, alla fine dei conti, le marce sono itineranze storiche per il mondo e i Sem Terra costituiscono per me oggi una delle espressioni più forti della vita politica e della vita civica di questo paese. [...] Essi stanno ancora una volta provando alcune affermazioni teoriche di analisti politici: cioè che è necessario lottare per ottenere un minimo di trasformazione”³⁴.

D'altro canto, le pensatrici femministe, a partire dalla constatazione che troppo spesso gli uomini fanno le guerre e non sanno conflaggerare³⁵, hanno messo al centro “il saper fare conflitti, quando non si possono evitare [...] non per distruggere l'altro o autodistruggersi – perché le donne raramente dimenticano il corpo, la sofferenza, la paura, i moti della vita e la sua cura – ma per modificarsi in relazione all'altro e modificare la relazione stessa”³⁶. In questo modo, anche se i conflitti non si configurano necessariamente come un momento all'interno di un processo più ampio teso al loro

³² P. Freire, M. Gadotti, S. Guimarães, *Pedagogia, dialogo e conflitto*, Editrice Internazionale, Torino, Società 1995.

³³ M. Gadotti, *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, Cortez, São Paulo 2003.

³⁴ P. Freire, *Intervista concessa a Luciana Burlamaqui il 17 aprile*, in “TV PUC”, São Paulo 1997; traduzione mia.

³⁵ Aa. Vv., *Fanno le guerre e non sanno conflaggerare*, in “Via Dogana” n. 58-59, 2001.

³⁶ A. M. Piussi, *La discontinuidad del saber de vida, experiencia y relación*, in *Fórum Paulo Freire. V Encuentro Internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*, a cura di D. Monferrer, I. Aparicio Guadas, P. Murcia Ortiz, P. Aparicio Guadas, Institut Paulo Freire de España y Crec, Xàtiva 2006, p. 447; traduzione mia.

superamento³⁷ e, al contrario, possono produrre ulteriori sofferenze, una delle implicazioni educative dell'impegno nei movimenti di donne consiste proprio nella capacità di valorizzare le potenzialità trasformative dei conflitti provocati dalla partecipazione, senza ridurli alle dimensioni annichilenti dello scontro, grazie all'orientamento alla relazione, che costituisce una molla fondamentale dell'agire politico³⁸.

La costruzione collettiva della conoscenza

Si possono riscontrare molte assonanze tra la pedagogia freiriana e le pedagogie femministe in relazione alla concezione del processo dell'elaborazione della conoscenza, a partire dalla convinzione che si tratta di un'impresa condivisa. Uno dei cardini del pensiero freiriano, infatti, risiede nella consapevolezza che nessuno educa nessuno, neanche se stesso; ovvero che non è possibile alcun apprendimento senza coinvolgimento e reciprocità e pertanto è necessario che le pratiche educative favoriscano la partecipazione, la collaborazione e la ricerca comune. Questo punto di partenza motiva sia nel femminismo che nel pensiero freiriano una vivace sperimentazione metodologica. Si può pensare all'invito di bell hooks di promuovere la trasformazione della classe in una comunità di apprendimento, attraverso per esempio l'uso di strumenti narrativi che permettano a ciascuna voce di esprimersi³⁹.

Bell hooks evidenzia che questo cambio di prospettiva produce una riformulazione della relazione tra docente e studenti: “nei miei libri cerco di mostrare quanto il mio lavoro sia influenzato da ciò che gli studenti dicono in classe, cosa fanno, cosa mi trasmettono. Insieme a loro cresco intellettualmente, sviluppo una comprensione più acuta di come condividere le conoscenze e cosa fare nel mio ruolo partecipativo con gli studenti. Questa è una delle principali differenze tra l'educazione come pratica della libertà e l'educazione depositaria tradizionale, che incoraggia i docenti a credere, nel profondo del loro essere, di non avere nulla da imparare dai loro studenti”⁴⁰. Si tratta di una riformulazione che non manca di suscitare resistenze: “l'aspetto meno legittimo ai loro occhi è quello di riconoscere la responsabilità degli studenti nel processo di apprendimento. Quando proviamo a modificare la lezione in modo da creare un senso di responsabilità reciproca dell'apprendimento, gli studenti temono che tu non sia più il capitano in comando, ma solo un altro membro dell'equipaggio, nemmeno affidabile”⁴¹.

La valorizzazione della dialogicità, tuttavia, non conduce né a negare l'asimmetria della relazione educativa né a rinunciare all'autorità. Al contrario, in numerosi scritti,

³⁷ M. Benasayag, A. Del Rey, *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano 2007.

³⁸ M. Muraca, *Soggettività in lotta. Impegno, conflitti e trasformazioni nelle pratiche politico-pedagogiche del Movimento de Mulheres Camponesas*, in “Ricerche di pedagogia e didattica”, vol. 12, n. 2, 2017, pp. 143-161.

³⁹ B. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, cit.

⁴⁰ Ivi, p. 187.

⁴¹ Ivi, p. 179.

Freire presenta l'equilibrato e responsabile esercizio dell'autorità come la condizione per la maturazione della libertà, che senza i necessari limiti si disperde e si distorce in arbitrio. Si tratta, quindi, "di vivere in pienezza la relazione carica di tensioni, contraddittoria e non scontata, tra autorità e libertà, nel senso di assicurare il rispetto di entrambe"⁴². D'altra parte, il pensiero italiano della differenza ha letto nel rifiuto dell'autorità, che si è diffuso a partire dalla modernità, l'affermazione di una concezione della libertà come emancipazione dalle relazioni e autosufficienza⁴³. Quindi ha scommesso su un senso libero dell'autorità, che non coincide con il potere, poiché non dipende dai ruoli sociali, è frutto di una negoziazione tra sé e sé e con interlocutrici e interlocutori significativi, e si modifica con il modificarsi della relazione. Soprattutto il pensiero italiano della differenza ha argomentato i risvolti educativi dell'autorità, mostrando il suo rapporto con il desiderio: "la persona a cui riconosco autorità è ciò che fuori di me corrisponde al mio desiderio, che mi offre la possibilità di ancorarlo al reale: ogni autorità dà ponti al desiderio, ne consente la canalizzazione, la spendibilità; ma l'autorità non è costruttrice di ponti se non è riconosciuta dentro di sé, poiché solo il riconoscimento consente di inventare le mediazioni che legano il desiderio alla realtà. [...] Forse, piuttosto che parlare del desiderio, è più corretto parlare di un conflitto tra desideri, in cui l'autorità aiuta a discriminare l'essenziale dall'inessenziale: l'autorità mi indica le strade per realizzare i miei desideri più profondi. [...] Ogni crisi di autorità segna una tappa nel percorso di crescita interiore"⁴⁴.

Oltre le dicotomie nella comprensione e trasformazione della realtà

Un'altra convergenza rilevante tra femminismo e pedagogia freiriana risiede nella problematizzazione delle dicotomie imposte dal pensiero moderno, in particolare tra:

- la pratica e la teoria. Per Freire esse sono due dimensioni indissolubilmente legate, poiché "la pratica senza teoria è attivismo; e la teoria senza pratica è bla-bla-bla, vuota chiacchiera"⁴⁵. La relazione tra teoria e pratica emerge con forza nella dinamica della coscientizzazione, che Mayo interpreta come la traduzione pedagogica del concetto marxista di praxis⁴⁶. Non solo. Come sottolinea Anna Maria Piussi⁴⁷, Freire fa un passo ulteriore: rovescia il paradigma dominante

⁴² P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2014, p. 89.

⁴³ D. Sartori, "Tu devi" un ordine materno, in Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli 1995.

⁴⁴ W. Tommasi, *Il lavoro del servo*, in Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli 1995, pp. 87-91.

⁴⁵ P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, Ave minima, Roma 1974, p. 39.

⁴⁶ P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, cit.

⁴⁷ A. M. Piussi, P. Mayo, *Co-costruire apprendimento e conoscenze come bene comune: partnership tra università e comunità per la ricerca socialmente responsabile e trasformativa*, relazione, Università di Verona 2011.

che sancisce che la pratica deve essere modellata in base alla teoria. La sua elaborazione teorica, infatti, segue l'azione e assume come fondamentale punto di riferimento esperienze politiche come le campagne di alfabetizzazione degli adulti, la teologia della liberazione, le lotte di decolonizzazione, i movimenti per i diritti civili e per la ridemocratizzazione del Brasile e dell'America Latina⁴⁸, configurando un pensiero in lotta e una lotta pensante⁴⁹. Allo stesso modo, nel femminismo la teoria nasce dall'esigenza di comprendere e trasformare la realtà⁵⁰ e costituisce la mediazione concettuale necessaria per nominare intuizioni, invenzioni e pratiche del movimento politico delle donne⁵¹.

- Il corpo e la mente. Il femminismo ha avuto un ruolo centrale nella contemporanea emersione del corpo come realtà sociale e problema teorico. A partire da una riflessione sul corpo femminile e più in generale sui corpi considerati diversi e devianti, ha superato la concezione del corpo come scatola biologica, riconoscendola come un prodotto della filosofia occidentale; ha mostrato l'interconnessione nel corpo di processi personali, sociali, culturali e politici; ha problematizzato l'illusione illuminista di un sé esclusivamente razionale. Una delle prime conseguenze è stata la valorizzazione delle dimensioni affettive, spirituali e incarnate nella costruzione della conoscenza⁵² e di saperi storicamente emarginati e silenziati come i saperi dell'esperienza, orali, popolari, femminili e comunitari. Senza raggiungere su questo aspetto un uguale livello di elaborazione, anche Freire ha riconosciuto la centralità del corpo nell'apprendimento e nei suoi scritti ha alluso al suo corpo come risorsa essenziale per comprendere la realtà: "è il corpo che scrive, è il corpo che parla, è il corpo che lotta, è il corpo che ama, che odia, è il corpo che soffre, è il corpo che muore, è il corpo che vive!"⁵³. È indicativa a questo proposito la nozione di "corpo cosciente", che compare almeno una volta in quindici opere individuali e in alcuni dei cosiddetti libri dialogati⁵⁴.
- La trasformazione di sé e la trasformazione del mondo. Sia il femminismo che il pensiero freiriano superano le visioni che scindono queste due dimensioni

⁴⁸ M. Muraca, *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, cit.

⁴⁹ C. Walsh, *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*, in Aa. Vv., *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II*, a cura di C. Walsh, Abya Yala, Quito 2017.

⁵⁰ Y. Espinosa, D. Gómez, M. Lugones, K. Ochoa, *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial: Una conversa en cuatro voces*, cit.

⁵¹ A. M. Piussi, P. Mayo, *Co-costruire apprendimento e conoscenze come bene comune: partnership tra università e comunità per la ricerca socialmente responsabile e trasformativa*, cit.

⁵² M. L. Esteban, *Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio*, Bellaterra, Barcelona 2004.

⁵³ P. Freire, A. Faundez, *Por una pedagogia da pergunta*, cit.

⁵⁴ L. Gonzaga, *Cuerpo(s) consciente(s)*, in Aa. Vv., *Diccionario Paulo Freire*, a cura di D. R. Streck, E. Redin, J. J. Zitkoski, CEAAL, Lima 2015.

o fanno dipendere meccanicamente la seconda dalla prima o la prima dalla seconda. Freire definisce queste due posizioni, rispettivamente, “fatalismo liberatore” e “soggettivismo idealista” e ne prende criticamente le distanze. Il primo, infatti, con la sua visione di un futuro perfetto che necessariamente verrà, nega autonomia e creatività all’azione degli uomini e delle donne. Il secondo, invece, attribuisce alla coscienza il potere di trasformare il mondo, promuovendo un cambiamento circoscritto alla soggettività, che mantiene intatte le strutture ingiuste. Freire, al contrario, sostenendo il protagonismo delle donne e degli uomini nella storia e la necessità di articolare educazione e azione politica, riconosce che la trasformazione personale e la trasformazione sociale si realizzano in un unico movimento⁵⁵. L’impegno per il cambiamento del mondo, infatti, produce “una ristrutturazione della personalità, del sistema di valori, delle relazioni con gli altri, della visione del mondo”⁵⁶. D’altra parte, il pensiero italiano della differenza ha scommesso sulla trasformazione di sé e dei propri rapporti con il mondo per trasformare il mondo, a partire dal sistema patriarcale “una struttura simbolica e sociale storica, non eliminabile illusoriamente, ma certo risignificabile nell’orizzonte più ampio della libertà femminile come *parte* del reale e non come il tutto. E dunque trasformabile trasformando noi stesse, il nostro sguardo, le forme della relazione e della conoscenza”⁵⁷.

Parola e politica

L’ultimo aspetto che prendo in considerazione riguarda la relazione tra parola e politica e si lega a quanto ho appena argomentato riguardo alla trasformazione sociale. Per Freire “l’esistenza, proprio perché umana, non può essere muta, silenziosa, ma nemmeno può nutrirsi di parole false; solo di parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere umanamente è dare un nome al mondo, è modificarlo”⁵⁸. Il pensatore brasiliano si è schierato nettamente contro, da una parte, la cultura del silenzio, forgiata dal colonialismo e altre forme di oppressione⁵⁹, che impedisce la partecipazione e l’azione creatrice; dall’altra, contro l’idea complementare che parlare sia un privilegio di pochi. Tutta la sua pedagogia, dunque, è orientata a creare le condizioni che permettono a tutte e tutti di dire la propria parola, assumendo il ruolo di soggetti che fanno la storia con il materiale che la vita offre loro.

Questa scommessa è centrale anche nel femminismo, che ha espresso un “bisogno di esistenza simbolica libera rispetto ai discorsi maschili”⁶⁰ attraverso la ricerca

⁵⁵ P. Freire, *La pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, cit.

⁵⁶ G. Lutte, *Principesse e sognatori sulle strade in Guatemala*, Kappa, Roma 2001, p. 290.

⁵⁷ A. M. Piussi, *Soggetti imprevisi*, cit.

⁵⁸ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 106.

⁵⁹ P. Freire, *L’educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.

⁶⁰ A. M. Piussi, *Soggetti imprevisi*, cit.

“rischiosa, ma condivisa con altre, di una lingua personale e insieme impersonale capace di significare la trasformazione da oggetto a soggetto del discorso, in forza di pratiche politiche come il partire da sé e la pratica delle relazioni. Una lingua che parte dall’esperienza femminile tentando di interpretarla e nella quale non si manifesta solo una soggettività, ma una lettura del mondo”⁶¹. Una lingua molto diversa dal “linguaggio neutro e categorizzante della scienza, della politica corrente, dell’intervento umanitario”⁶². Molte analisi femministe in sintonia con Freire, inoltre, hanno mostrato in ottica decoloniale come la lingua manifesti le tracce della colonialità dell’essere e del sapere⁶³ ma costituisca al contempo un terreno di resistenza, reinvenzione e soggettivazione⁶⁴.

Conclusioni

Nella traiettoria di Paulo Freire non si riscontra un’attenzione approfondita per il femminismo né rispetto alle proposte politiche né rispetto alla riflessione teorica. Egli, tuttavia, ha manifestato delle significative affinità con molte pensatrici femministe. Soprattutto, la sua proposta appare costitutivamente inconclusa e aperta a essere ricreata e messa in connessione con altre matrici teoriche critiche⁶⁵. In questo senso, il saggio ha inteso contribuire ad ampliare la riflessione freiriana in chiave femminista, mettendola in relazione in particolare con le declinazioni pedagogiche del pensiero italiano della differenza, del femminismo decoloniale latinoamericano e del femminismo di colore.

Non ho preso in considerazione sistematicamente il pensiero di nessuna autrice ma ho identificato dei temi rispetto ai quali si registrano delle convergenze tra femminismo e pedagogia freiriana, nello specifico:

- la natura politica di ogni sfera della realtà sociale e quindi anche dell’educazione nei suoi molteplici aspetti, ad esempio per ciò che riguarda il complesso rapporto tra metodologie e finalità;
- la pratica politica del posizionamento, intesa come impegno permanente a riconoscere, esplicitare e mettere in discussione le proprie implicazioni con i sistemi di dominio grazie alla relazione con l’altra e l’altro;
- il riconoscimento delle potenzialità trasformative dei conflitti, quando non vengono ridotti alle loro dimensioni annichilenti, distruttive e violente;
- la comprensione della conoscenza come frutto di un processo di costruzione relazio-

⁶¹ Ivi.

⁶² Ivi.

⁶³ N. Maldonado-Torres, *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in Aa. Vv. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, a cura di S. Castro-Gomes, R. Grosfoguel, Siglo del Hombre Editores-Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá 2007.

⁶⁴ B. hooks, *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica della libertà*, cit.

⁶⁵ S. M. Manfredi, *Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil*, in Aa. Vv., *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, a cura di J. Mafra et al., Instituto Paulo Freire e Esfera, São Paulo 2009.

- nale, cooperativo, collettivo;
- la valorizzazione dell'autorità in rapporto alla maturazione della libertà e del desiderio;
 - la problematizzazione delle dicotomie proprie della modernità: pratica e teoria, corpo e mente, trasformazione di sé e trasformazione del mondo.
 - la centralità della parola, come manifestazione di un'esistenza umana piena e degna e quindi la ricerca di una lingua capace di esprimere autenticamente l'esperienza soggettiva e condivisa.

Queste convergenze sono state evidenziate esplicitamente da alcune delle autrici che ho menzionato: Edla Eggert, Kathleen Weiler, Anna Maria Piussi e bell hooks, che hanno riconosciuto Freire come un riferimento fondamentale e al contempo hanno dialogato con il suo pensiero in maniera critica e autorevole. Pertanto non ho trascurato le problematiche da loro sollevate rispetto in particolare all'uso esclusivo del maschile nei suoi primi scritti, alla concezione dell'oppressione e alla sua adesione al paradigma interpretativo della dialettica del servo-signore. In questo modo ho cercato io stessa di rapportarmi alla riflessione freiriana come un'eredità da custodire ma anche da alimentare perché continui a rivelarsi fertile ed efficace nella comprensione e nella trasformazione della realtà.

Bibliografia

Aa. Vv., *Educare nella differenza*, a cura di A. M. Piussi, Rosenberg & Sellier, Torino 2002.

Aa. Vv., *Fanno le guerre e non sanno conflaggere*, in "Via Dogana" n. 58-59, 2001.

Aa. Vv., *Lessico politico delle donne: teorie del femminismo*, a cura di M. Fraire, Badaracco-FrancoAngeli, Milano 2002.

Benasayag M., Del Rey A., *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano 2007.

Braidotti B., *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*, Feltrinelli, Milano 2003.

Eggert E., *Mujer/hombre (relaciones de género, relaciones dignas)*, in Aa. Vv., *Diccionario Paulo Freire*, a cura di D. R. Streck, E. Redin, J. J. Zitkoski, CEAAL, Lima 2015.

Espinosa Y., Gómez D., Lugones M., Ochoa K., *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces*, in Aa. Vv., *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo IV. Hacia el re-existir y el re-vivir*, a cura di C. Walsh, Abya Yala, Quito 2013.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.

Freire P., *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiênciã em processo*, Paz e terra, Rio de Janeiro 1978.

Freire P., Faundez A., *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e terra, Rio de Janeiro 1985.

Freire P., *Foreword*, in Aa. Vv., *Paulo Freire: a critical encounter*, a cura di P. McLaren e P. Leonard, Routledge, London-New York 1993.

Freire P., Gadotti M., Guimarães S., *Pedagogia, dialogo e conflitto*, Editrice Internazionale, Torino, Società 1995.

Freire P., *Intervista concessa a Luciana Burlamaqui il 17 aprile*, in “TV PUC”, São Paulo 1997.

Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008.

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2014.

Gadotti M., *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, Cortez, São Paulo 2003.

Gebara I., *Rompendo o silêncio. Uma fenomenologia feminista do mal*, Vozes, Petrópolis 2000.

Gonzaga L., *Cuerpo(s) consciente(s)*, in Aa. Vv., *Diccionario Paulo Freire*, a cura di D. R. Streck, E. Redin, J. J. Zitkoski, CEAAL, Lima 2015.

Hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020.

Lonzi C., *Sputiamo su Hegel e altri scritti*, et al., Milano 2010.

Lorde A., *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House*, Pinguin, London 2018.

Lutte G., *Principesse e sognatori sulle strade in Guatemala*, Kappa, Roma 2001.

Maldonado-Torres N., *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in Aa. Vv. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, a cura di S. Castro-Gomes, R. Grosfoguel, Siglo del Hombre Editores-Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá 2007.

Manfredi S. M., *Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil*, in Aa. Vv., *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, a cura di J. Mafra et al., Instituto Paulo Freire e Esfera, São Paulo 2009.

Mayo P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Delfino, Sassari 2007.

Mohanty C. T., *Femminismo senza frontiere*, Ombrecorte, Verona 2012.

Muraca M., *Soggettività in lotta. Impegno, conflitti e trasformazioni nelle pratiche politico-pedagogiche del Movimento de Mulheres Camponesas*, in “Ricerche di pedagogia e didattica”, vol. 12, n. 2, 2017, pp. 143-161.

Muraca M., *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Milano 2019.

Piano M. G., *La pedagogía del oprimido*, in Aa. Vv., *Fórum Paulo Freire V encuentro internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida*, a cura di D. Monferrer et al., Institut Paulo Freire de España y Crec,

Xàtiva 2006.

Piussi A. M., *La discontinuidad del saber de vida, experiencia y relación*, in *Fórum Paulo Freire. V Encuentro Internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*, a cura di D. Monferrer, I. Aparicio Guadas, P. Murcia Ortiz, P. Aparicio Guadas, Institut Paulo Freire de España y Crec, Xàtiva 2006.

Piussi A. M., *La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad*, in “Rizoma freireano - Rhizome freirean”, vol. 1-2, 2008.

Piussi A. M., Mayo P., *Co-costruire apprendimento e conoscenze come bene comune: partnership tra università e comunità per la ricerca socialmente responsabile e trasformativa*, relazione, Università di Verona 2011.

Piussi A. M., *Soggetti imprevisi*, in “Rizoma freireano - Rhizome freirean”, vol. 23, 2017.

Reggio P., *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Rich A., *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose 1979-1985*, Norton & Company, New York 1996.

Sartori D., “*Tu devi*” un ordine materno, in Diotima, *Oltre l’uguaglianza. Le radici femminili dell’autorità*, Liguori, Napoli 1995.

Sartori D., *Donne e uomini tra pubblico e privato*, in “Annali di studi religiosi”, n. 5, 2004, pp. 367-388.

Sayles-Hannon S. J., *Feminist and Liberatory Pedagogies: Journey Toward Synthesis*, in “The international journal of diversity in organisations, communities and nations”, vol. 7, n. 2, 2007, pp. 33-42.

Tommasi W., *Il lavoro del servo*, in Diotima, *Oltre l’uguaglianza. Le radici femminili dell’autorità*, Liguori, Napoli 1995.

Vittoria P., *Narrando Paulo Freire. Por uma pedagogia do diálogo*, UFRJ, Rio de Janeiro 2011.

Walsh C., *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*, in Aa. Vv., *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*, a cura di C. Walsh, Abya Yala, Quito 2017.

Weiler K., *Freire and a feminist pedagogy of difference*, in “Harvard Educational Review”, n. 4, 1991, pp. 449-475.

L'autrice

MARIATERESA MURACA, dal 2020 assegnista postdoc presso l’Universidade do Estado do Pará (in Brasile) con la ricerca “Promuovere la giustizia sociale ed epistemica in aree geopoliticamente complesse”, finanziata dalla CAPES (*Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*). Dal 2018 svolge incarichi di insegnamento presso l’Istituto Universitario Pratesi (docente stabilizzata) e l’Istituto Universitario

Progetto Uomo (docente invitata). Dal 2016 è formatrice per la Scuola di Pace di Monte Sole in progetti di cooperazione internazionale, rivolti a docenti delle scuole primarie e secondarie del distretto di Gorongosa in Mozambico e incentrati sull'educazione alla pace. Autrice del libro *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019), del manuale didattico per i licei delle Scienze Umane, *I colori della pedagogia* (Giunti TVP e Treccani, 2020) e di numerosi articoli scientifici. Fa parte di diverse comunità di impegno e riflessione, tra cui la comunità filosofica femminile Diotima e la Rete nazionale Freire-Boal. Dal 2020 è co-direttrice scientifica di "Educazione Aperta".