



UNIVERSITÀ
DI PAVIA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI
CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN FILOSOFIA

L'approccio femminista in etica della cura: dall'interpretazione di Joan Tronto
alla possibile declinazione in ambito educativo

RELATORE

Prof. Sergio Filippo Magni

CORRELATRICE

Prof.ssa Eleonora Severini

Tesi di Laurea Magistrale di

Elena Cerruti

Matricola n.564728

Anno accademico 2025/2026

INDICE

Introduzione	3
Capitolo I:	5
L'etica della cura: dalla differenza di voce alla cura come pratica politica	5
1.1 Come nasce l'etica della cura e perché rappresenta una rottura con il paradigma morale dominante?	5
1.2 Joan Tronto e la ridefinizione della cura	10
1.3 Dalla cura privata alla cura come principio etico-politico	17
Capitolo II:	24
I fondamenti femministi e le prospettive critiche dell'etica della cura	24
2.1 L'etica femminista: una critica alla neutralità della filosofia morale	24
2.2 Oppressione, potere e ingiustizia epistemica	33
2.3 L'etica della cura oltre il femminismo: prospettive educative	43
Capitolo III:	49
Dalla cura all'educazione: per una pratica filosofica della cittadinanza	49
3.1 La solidità filosofica dell'etica della cura: un uso strumentale della metaetica	50
3.2 Il canone filosofico e l'insegnamento della filosofia come pratica di ricerca	54
3.3 bell hooks: la pedagogia critica come pratica femminista	61
Capitolo IV:	67
Per una filosofia della cura a scuola: cittadinanza democratica, metodi e contenuti	67
4.1 Martha Nussbaum: pensiero critico, cittadinanza del mondo ed educazione democratica	67

4.2 Dalla contrapposizione tra metodo storico e metodo zetetico alla didattica per parole: la pluralità di modelli	74
4.3 Consenso, paternalismo, femminismo: per una didattica filosofica dei problemi quotidiani	81
Capitolo V:	87
Una filosofia della cura per la scuola: principi, pratiche e limiti	87
5.1 Dalla cura come teoria alla cura come pratica educativa	87
5.2 Dalla parola al concetto: “differenza” come esempio di didattica filosofica della cura	94
5.3 Per una scuola democratica della cura: possibilità e limiti della proposta	99
Conclusione	106
Bibliografia	108
Sitografia	114

INTRODUZIONE

Che cosa significa, oggi, insegnare filosofia in una scuola che dovrebbe formare cittadini capaci di vivere in una società democratica, plurale e ancora attraversata da forme persistenti di oppressione di genere, di razza e di potere? Questa tesi nasce dalla convinzione che la risposta a questa domanda vada cercata in un'autrice precisa: Joan Tronto; e nella sua proposta di ripensare la cura non come virtù privata, relegata alla sfera domestica e affettiva, ma come categoria eminentemente politica. La cura può essere interpretata come una lente attraverso cui interrogare, all'interno di una comunità democratica, chi si prende cura di chi e con quale riconoscimento. È precisamente questa dimensione pubblica della cura a rendere la prospettiva di Tronto particolarmente significativa per il problema educativo: se la cura costituisce una pratica necessaria alla vita comune, allora anche la scuola, in quanto istituzione pubblica e luogo di formazione dei cittadini, non può considerarla una questione esclusivamente privata o interpersonale.

L'obiettivo di questo elaborato consiste nel verificare se e come l'approccio di Tronto possa trovare una declinazione in ambito educativo, cioè quando lo si trasferisce dal terreno della teoria politica a quello dell'insegnamento della filosofia a scuola. È questo il filo che attraversa i cinque capitoli di questa tesi: mostrare come la concezione della cura elaborata da Tronto possa essere tradotta in una proposta educativa concreta, capace di incidere tanto sui contenuti quanto sul metodo di insegnamento filosofico.

Per affrontare questa questione, il Capitolo I ricostruisce la genesi dell'etica della cura a partire dal confronto con il paradigma universalistico della giustizia e con la teoria dello sviluppo morale di Lawrence Kohlberg, per poi esaminare il contributo di Carol Gilligan e il successivo ampliamento filosofico e politico della prospettiva della cura. Particolare attenzione viene dedicata a Joan Tronto, la cui elaborazione consente di sottrarre la cura alla dimensione esclusivamente

privata e di comprenderla come pratica sociale e politica, legata alla distribuzione delle responsabilità e alle condizioni della vita comune.

Il Capitolo II approfondisce, di conseguenza, la legittimità filosofica dell'etica della cura, interrogandone i presupposti e il rapporto con il femminismo, e mette in relazione questa prospettiva con una concezione democratica dell'educazione. Il confronto con Martha Nussbaum permette soprattutto di precisare il ruolo della formazione filosofica nella costruzione di cittadini capaci di giudizio critico, mentre la riflessione pedagogica consente di individuare le condizioni relazionali e democratiche entro cui tale formazione può realizzarsi.

Il Capitolo III affronta il problema sul piano metaetico: in che misura è possibile fornire un fondamento teorico alle intuizioni dell'etica femminista e della cura? Invece, il Capitolo IV sposta progressivamente l'attenzione verso la dimensione educativa, mettendo a confronto le prospettive pedagogiche e didattiche discusse precedentemente e individuando nella filosofia, praticata attraverso il dialogo e la problematizzazione, uno spazio particolarmente adatto alla formazione democratica.

Il Capitolo V, infine, raccoglie questi elementi in una proposta educativa. Dopo aver chiarito che una pedagogia della cura non può limitarsi a fare della cura un ulteriore contenuto dell'insegnamento, ma deve interrogare anche le relazioni e le pratiche attraverso cui l'apprendimento prende forma, viene proposta la didattica per parole come possibile strumento operativo. La parola *differenza* costituirà un esempio concreto di come un termine appartenente all'esperienza quotidiana possa essere trasformato in problema filosofico e, attraverso il confronto e l'argomentazione, in occasione di esercizio del giudizio e di partecipazione democratica. Il capitolo si conclude interrogando le possibilità e i limiti di una simile proposta, per evitare che l'idea di una scuola della cura si trasformi in un modello astratto o irrealistico rispetto alle condizioni concrete dell'istituzione scolastica.

CAPITOLO I:

L'ETICA DELLA CURA: DALLA DIFFERENZA DI VOCE ALLA CURA COME PRATICA POLITICA

1.1 Come nasce l'etica della cura e perché rappresenta una rottura con il paradigma morale dominante?

La riflessione contemporanea sull'etica della cura prende forma all'interno di un contesto teorico segnato dal predominio, nella filosofia morale, di concezioni che tendevano a interpretare la moralità in termini di autonomia individuale, universalità e imparzialità¹. Per gran parte del Novecento, tale concezione ha trovato un importante riscontro anche nell'ambito della psicologia dello sviluppo morale, che ha cercato di descrivere il modo in cui la capacità di giudizio morale si forma e si trasforma nel corso della vita. In questo contesto si colloca la teoria elaborata dallo psicologo statunitense Lawrence Kohlberg, il cui modello dello sviluppo morale individua nell'autonomia dell'individuo e nella progressiva capacità di assumere un punto di vista universale e imparziale il livello più avanzato della maturazione morale. La sua teoria costituisce un riferimento fondamentale per comprendere il dibattito dal quale prenderà avvio la critica formulata dalla psicologa dello sviluppo Carol Gilligan, che metterà in discussione l'idea che il ragionamento morale possa essere adeguatamente descritto assumendo come criterio privilegiato il paradigma della giustizia. Su un piano differente si colloca, invece, Joan Tronto, teorica dell'etica della cura, la cui riflessione contribuirà successivamente ad ampliare la nozione di cura, sottraendola alla dimensione esclusivamente privata e riconoscendone la rilevanza etica, sociale e politica.

In questa prospettiva, il giudizio morale viene interpretato come il risultato di uno sviluppo progressivo della capacità di ragionamento astratto, culminante in

¹J.C.Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura* (ed. orig. *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, 1993), a cura di A. Facchi, trad. it. di N. Riva, Diabasis, Reggio Emilia 2006, p. 36

livelli superiori nei quali l'individuo è in grado di applicare principi universali di giustizia indipendentemente dal contesto particolare. Il noto "dilemma di Heinz", ideato da Kohlberg quale strumento empirico di indagine dello sviluppo morale, costituisce un passaggio centrale nella sua teoria. Il dilemma si presenta in una forma narrativa precisa: Heinz deve decidere se rubare un farmaco da un farmacista oppure lasciar morire la moglie gravemente malata, nel caso in cui non disponga del denaro necessario per acquistarlo e il farmacista si rifiuti di proporre un prezzo inferiore. La situazione è costruita in modo tale da includere tutte le condizioni rilevanti, come la gravità della malattia, l'impossibilità economica di Heinz e la rigidità della posizione del farmacista. La domanda posta ai soggetti consiste, quindi, nel valutare se Heinz debba o meno rubare il farmaco. Tuttavia, il punto decisivo dell'utilizzo di questo dilemma non riguarda tanto la risposta in sé, quanto piuttosto la giustificazione fornita: nella prospettiva di Kohlberg, ciò che viene valutato è la struttura del ragionamento morale sottostante, ossia il livello di sviluppo cognitivo che esso esprime all'interno della scala stadiale. In questo senso, il dilemma viene impiegato come strumento per misurare il progressivo passaggio da forme di ragionamento legate alle conseguenze immediate e alle aspettative sociali a forma sempre più astratte e fondate su principi generali di giustizia.

In questo quadro, la moralità viene identificata primariamente con la capacità di formulare giudizi fondati su principi universali di giustizia, considerati espressione del livello più elevato dello sviluppo morale. L'applicazione della scala elaborata da Kohlberg mise, tuttavia, in luce un dato destinato ad alimentare un intenso dibattito: le donne tendono ad essere collocate, con maggiore frequenza rispetto agli uomini, negli stadi intermedi dello sviluppo morale. Nella prospettiva di Kohlberg, tale risultato sembra indicare il mancato raggiungimento delle forme più mature di ragionamento morale e, di

conseguenza, comporta una possibile identificazione della moralità con uno specifico modello maschile di razionalità².

È proprio a partire da questa tensione che Gilligan sviluppa, nel suo testo fondamentale *In a Different Voice* del 1982, una critica decisiva al modello di sviluppo morale di cui si avvale la psicologia evolutiva³. Tale critica si articola su due livelli principali, strettamente intrecciati tra loro: dal punto di vista metodologico, Gilligan contesta la composizione del campione di ricerca utilizzato da Kohlberg, costituito prevalentemente da soggetti di sesso maschile e assunto, di fatto, come elemento rappresentativo dell'intera esperienza umana; dal punto di vista teorico, invece, la critica è più profonda. Il problema, infatti, non consiste semplicemente nel fatto che le donne raggiungano con minore frequenza gli stadi più elevati della scala dello sviluppo morale, bensì nell'assunto implicito secondo cui tale scala costituirebbe una rappresentazione neutrale e universale della maturità morale. Secondo Gilligan, i dati empirici che sembravano attestare una minore competenza morale delle donne rivelano, in realtà, un limite della teoria stessa: il modello di sviluppo elaborato da Kohlberg assume come modello del genere umano un soggetto costruito prevalentemente a partire dall'esperienza maschile e interpreta ogni scostamento da quel modello come una deviazione o una carenza. Come scrive la stessa Gilligan, «i dati discrepanti su ragazze e donne, comunemente interpretati come prova di una carenza femminile, indicavano invece un problema nella teoria psicologica»⁴.

Ne consegue un vero e proprio capovolgimento di prospettiva: piuttosto che domandarsi perché le donne non raggiungano gli stadi più elevati dello sviluppo morale, Gilligan si interroga sulla possibilità che sia il modello teorico adottato a non essere in grado di riconoscere una diversa modalità di elaborazione del giudizio morale; come l'autrice scrive: «ma non potrebbe darsi, invece, che l'incapacità della donna a rientrare nei modelli esistenti della crescita umana sia

² *Ivi*, cit., pp. 74-79

³ *Ivi*, p. 21

⁴ *Ibidem*

indice di una carenza della rappresentazione, di una visione monca della condizione umana, dell'omissione di certe verità sulla vita?»⁵.

È in questo contesto che introduce l'idea di una *differente voice*, o «voce differente», cioè una prospettiva morale che, proprio perché estranea ai presupposti universalistiche e imparzialisti del modello dominante, rimane sostanzialmente inascoltata. La voce differente di cui parla Gilligan non identifica una forma di moralità inferiore né una caratteristica essenziale del genere femminile, bensì rappresenta una particolare modalità di interpretare l'esperienza morale, osservata prevalentemente nelle donne, senza che ciò autorizzi una generalizzazione riferibile ad uno specifico sesso⁶.

Il senso di questa «voce differente» emerge con particolare nitidezza da un esempio divenuto celebre. Sottoponendo il dilemma di Heinz a due bambini di undici anni, Jake ed Amy, Gilligan raccoglie due risposte apparentemente distanti. Da una parte, Jake giustifica il furto con un ragionamento lineare secondo cui la vita vale più della proprietà e il conflitto va risolto come una gerarchia tra due diritti, alla stregua di un «un problema di matematica con degli esseri umani». D'altra parte, Amy non accetta i termini secchi dell'alternativa e cerca una via che preservi la relazione: il farmacista potrebbe essere persuaso, Heinz potrebbe chiedere aiuto e, comunque, se rubasse e finisse in prigione, la moglie resterebbe sola. Laddove Jake vede un'equazione da risolvere, Amy vede «una rete di rapporti» da mantenere in vita attraverso la comunicazione⁷. Ciò che la scala di Kohlberg registra come l'im maturità di Amy, in quanto incapace di astrarre il problema dal suo contesto, si rivela, nella lettura di Gilligan, l'esercizio di una diversa competenza morale: quella che coglie la responsabilità verso l'altro concreto anziché la sola gerarchia dei principi.

Di conseguenza, mentre il modello descritto da Kohlberg privilegia l'autonomia dell'individuo e la formulazione di principi universali, Gilligan individua un

⁵ C. Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1982; trad. it. di A. Bottini, *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 9

⁶ *Ivi*, p. 10

⁷ C. Gilligan, *Con voce di donna*, cit., pp. 39-41

orientamento morale che assume come punto di partenza l'interdipendenza tra le persone e la responsabilità nei confronti dell'altro. Ciò che era stato interpretato come un'inferiorità dello sviluppo morale femminile, viene così riconfigurato come una specificità, non comparabile o subordinabile al modello assunto come norma. È importante precisare, tuttavia, che Gilligan prende successivamente le distanze da ogni interpretazione essenzialista del proprio lavoro: la voce differente di cui parla non coincide con una «voce di donna»⁸, né fonda un'etica esclusivamente femminile. Pur essendo emersa inizialmente dall'ascolto dell'esperienze e delle donne, la voce differente rappresenta una possibilità propriamente umana di comprendere e vivere la moralità, oscurata da modelli teorici che hanno privilegiato una sola concezione dello sviluppo morale. In questo senso, il contributo di Gilligan non consiste tanto nell'elaborazione di un'etica femminile, quanto nell'aver aperto lo spazio teorico per una diversa comprensione della moralità, destinata a esercitare una profonda influenza sulla successiva elaborazione dell'etica della cura⁹.

A partire da questa impostazione, si sviluppa progressivamente l'etica della cura come paradigma autonomo e distinto, sebbene non necessariamente contrapposto, rispetto all'etica della giustizia. Tale paradigma mette in discussione alcuni presupposti fondamentali della tradizione morale occidentale, in particolare l'idea di un soggetto morale astratto, indipendente dalle relazioni e dei contesti. L'etica della cura propone, invece, una diversa comprensione della moralità, assumendo come punto di partenza la natura relazione dell'esperienza umana. In questa prospettiva, l'agire morale non si esaurisce nell'applicazione imparziale di principi universali, ma implica la capacità di cogliere i bisogni dell'altro e di rispondervi in modo responsabile, alla luce delle relazioni e delle circostanze concrete. La cura può essere intesa, in questo senso, come una vera e propria grammatica morale alternativa, che sostituisce all'universalismo astratto una razionalità contestuale e relazionale. La nascita dell'etica della cura segna

⁸ E. Severini, *La conoscenza del genere*, cit., p. 22

⁹ C. Gilligan, *Con voce di donna*, cit., pp. 11-12

dunque una frattura significativa rispetto al paradigma dominante della giustizia, introducendo una diversa concezione della moralità: non più centrata sull'astrazione e sull'universalità, ma sulla relazione, sulla vulnerabilità e sulla responsabilità.

1.2 Joan Tronto e la ridefinizione della cura

Il contributo di Carol Gilligan alla critica del modello di Kohlberg non coincide ancora con una compiuta elaborazione filosofica dell'etica della cura. In quanto psicologa dello sviluppo morale, Gilligan mostra soprattutto l'esistenza di modalità differenti di ragionamento morale e mette in discussione l'idea che il raggiungimento dei livelli più elevati dello sviluppo debba necessariamente coincidere con l'adozione di principi universali di giustizia. La sua analisi contribuisce così ad aprire lo spazio teorico entro cui si svilupperà, successivamente, una riflessione più ampia sulla cura come dimensione dell'esperienza morale.

A partire da questa svolta si sviluppa infatti, soprattutto tra gli anni Ottanta e Novanta, l'etica della cura come ambito specificamente filosofico. Tra le prime elaborazioni in questa direzione si colloca quella di Nel Noddings, che interpreta la cura a partire dalla relazione concreta tra chi si prende cura e chi riceve cura, valorizzando l'attenzione all'altro, la responsabilità e la dimensione relazionale dell'esperienza morale. L'etica della cura si afferma così progressivamente come prospettiva capace di mettere in discussione una concezione della moralità fondata esclusivamente sull'autonomia individuale, sull'imparzialità e sull'applicazione dei principi astratti. E all'interno di questo più ampio sviluppo teorico che si colloca il contributo di Joan Tronto. Rispetto alle prime formulazioni dell'etica della cura, Tronto ne amplia radicalmente la portata, sottraendo la cura alla dimensione esclusivamente privata e alla sua tradizionale associazione con l'esperienza femminile, per mostrare il suo carattere sociale, politico e istituzionale. La sua proposta non consiste dunque nel contrapporre alla giustizia una diversa modalità di ragionamento morale, ma nel ripensare la cura

come pratica fondamentale attraverso cui vengono organizzate e mantenute le condizioni della vita comune.

In *Confini morali*, Tronto si propone di interrogare criticamente i limiti della tradizione morale occidentale, mostrando come essa abbia definito selettivamente come moralmente rilevanti valori quali autonomia, imparzialità e indipendenza, relegando la cura alla sfera privata e considerandola così un'attività priva di rilevanza teorica. Non è casuale la scelta del titolo: la metafora dei confini richiama la necessità di interrogarsi sui criteri attraverso i quali la morale include determinate pratiche, soggetti ed esperienze, escludendone altri. Ridefinire i confini morali significa, per Tronto, donare un'immagine alternativa della vita, centrata sulla cura e sull'interdipendenza umana: «la nostra concezione della vita morale dovrebbe fornirci un modo di rispettare e trattare giustamente gli altri. Per farlo, dobbiamo attribuire valore a ciò che la maggior parte delle persone fa nel corso della propria vita: si occupa della cura di sé, degli altri e del mondo»¹⁰.

Il punto di partenza della riflessione di Tronto è una critica alla nozione di «moralità femminile», la quale fa riferimento alla presunta maggiore sensibilità delle donne verso la cura, la pace, le relazioni e l'assistenza che, nel corso del Novecento negli Stati Uniti, si riteneva avrebbe potuto costruire una risorsa politica per favorire l'ingresso delle donne nella sfera pubblica. Tuttavia, questa strategia si è rivelata fallimentare: da un lato, non ha prodotto un'effettiva redistribuzione del potere; dall'altro, ha contribuito a consolidare una rappresentazione essenzialista della donna, escludendo dall'immagine della «donna morale» tutte coloro che non corrispondevano al modello dominante della madre bianca, eterosessuale e appartenente alla classe media. Di conseguenza, l'appello alla moralità femminile ha finito per rafforzare le stesse gerarchie che intendeva superare¹¹.

¹⁰ J. Tronto, *Confini morali*, cit., p. 2

¹¹ *Ivi*, pp. 7-8

Se la cura continua ad essere interpretata come una disposizione naturale esclusiva del genere femminile, essa rimane confinata nello spazio domestico e privato, senza acquisire alcuna rilevanza politica generale. È quindi necessario abbandonare il linguaggio della moralità femminile, sostituendolo con quello di un'etica della cura capace di assumere la cura come pratica universale e fondamento della convivenza democratica. Come afferma l'autrice, dovremmo smettere di pensare la morale in termini esclusivamente morali, considerando invece gli argomenti morali all'interno di un contesto politico¹².

Dopo aver compreso che tutti gli argomenti morali hanno un contesto politico, occorre riconoscere come i confini modellino le concezioni morali. Tronto individua, a questo proposito, tre grandi confini morali che hanno storicamente contribuito a marginalizzare la cura. Il primo è il confine tra morale e politica. La tradizione moderna ha progressivamente separato questi due ambiti: da un lato, la morale è intesa come riflessione sui principi del bene e del giusto; dall'altro, la politica viene concepita come spazio in cui gestire il potere e amministrare le risorse e la competizione tra interessi. La conseguenza fondamentale di questa separazione risiede nel rendere impossibile, o estremamente difficile, l'acquisizione di potere politico da parte di argomenti morali; le attività di cura vengono così relegate a questioni private prive di significato pubblico¹³. Tronto propone di recuperare una concezione in cui politica e morale risultano intrecciate, poiché una società giusta non può prescindere dall'organizzazione collettiva delle pratiche di cura.

Il secondo confine del «punto di vista morale»: l'idea, di matrice kantiana, secondo cui il giudizio morale autentico deve essere formulato a partire da una prospettiva imparziale, universale e disinteressata. Questo modello, già criticato da Gilligan attraverso la contestazione dell'impianto di Kohlberg, identifica il soggetto morale con un individuo autonomo, razionale e capace di astrarre completamente dalle proprie relazioni concrete. Tronto osserva che una simile

¹² *Ivi*, p. 9

¹³ *Ivi*, pp. 12-13

concezione rende inevitabilmente sospette tutte quelle esperienze morali che nascono dall'empatia, dalla responsabilità reciproca e dall'attenzione ai bisogni particolari delle persone. La cura viene così svalutata, non perché priva di valore morale, ma perché non corrisponde ai criteri con cui la filosofia moderna ha definito ciò che conta come morale¹⁴.

Il terzo confine riguarda la distinzione tra sfera pubblica e sfera privata, che ha collocato il lavoro di cura quasi esclusivamente nello spazio domestico, attribuito alle donne e ritenuto estraneo alle questioni politiche. Tale separazione ha prodotto una duplice invisibilità: viene occultato il valore sociale delle attività di cura e, contemporaneamente, viene impedito ad esse di divenire oggetto di riflessione teorica e di responsabilità collettiva. La conseguenza è che proprio quelle pratiche indispensabili alla riproduzione della vita umana sono rimaste escluse dalla definizione di cittadinanza e di giustizia.

Questi tre confini non sono, secondo Tronto, dati naturali o inevitabili, ma costruzioni storiche che riflettono specifici rapporti di potere. Essi delimitano ciò che può essere riconosciuto come moralmente rilevante e, al tempo stesso, escludono dall'orizzonte della teoria tutte quelle attività che sostengono concretamente la vita quotidiana. Per questo motivo, l'obiettivo di Tronto non è abolire questi confini morali, quanto metterne in discussione i presupposti, mostrando come essi abbiano contribuito a relegare la cura alla sfera privata¹⁵. In questa prospettiva, la cura non può essere affrontata esclusivamente come problema etico individuale, bensì come questione politica, in quanto riguarda la distribuzione del lavoro, delle responsabilità e del potere, all'interno della società.

A partire da questa analisi, Tronto compie un ulteriore passaggio teorico. La cura non deve essere interpretata come una caratteristica naturale delle donne né come una semplice virtù privata, ma come una pratica sociale universale che attraversa l'intera esperienza umana. Tutti gli individui, infatti, sperimentano nel corso

¹⁴ *Ivi*, p. 14

¹⁵ *Ivi*, p. 15

della propria esistenza condizioni di dipendenza, vulnerabilità e bisogno di assistenza. Riconoscere questa comune condizione significa abbandonare il modello dell'individuo completamente autonomo che ha dominato la filosofia morale moderna e sostituirlo con un'antropologia fondata sull'interdipendenza. Si tratta di un vero e proprio cambio di paradigma, e non una semplice integrazione dell'etica della giustizia: l'attenzione si sposta dall'individuo isolato alle relazioni che rendono possibile la vita, dai principi astratti alle pratiche concrete, dall'autonomia alla vulnerabilità condivisa. La cura diviene così il criterio attraverso cui ripensare contemporaneamente la morale, la cittadinanza e la democrazia¹⁶.

Il termine «cura», o *care*, rinvia a un campo semantico ampio e stratificato che attraversa il linguaggio quotidiano, la riflessione filosofica e le scienze sociali. Nella sua accezione più generale, la cura indica una forma di impegno rivolto a qualcosa o a qualcuno: facendo riferimento all'uso linguistico comune, dire di non curarsi di qualcosa non equivale semplicemente ad esserne disinteressati, ma piuttosto di non assumere alcuna forma di responsabilità o coinvolgimento nei suoi confronti. Di conseguenza, la cura non coincide con un atteggiamento puramente mentale o emotivo, ma implica già una dimensione relazionale orientata all'azione. Come scrive Tronto nel quarto capitolo di *Confini morali*, «la cura non è semplicemente una preoccupazione mentale o un tratto del carattere ma la preoccupazione di esseri umani viventi e attivi, impegnati nei processi della vita quotidiana. La cura è sia una pratica sia una disposizione»¹⁷.

Come evidenziano Tronto e Berenice Fisher, la cura non può essere ridotta ad una relazione diadica, tipicamente identificata, dalla concezione individualistica della cura, con il rapporto madre-figlio, ma costituisce una pratica sociale diffusa e strutturale, culturalmente determinata e storicamente variabile, in quanto «include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro

¹⁶ Ivi, p. 25

¹⁷ Ivi, p. 119

“mondo” in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile»¹⁸. La portata innovativa di questa definizione risiede anzitutto nella sua estrema ampiezza: l'espressione «tutto ciò che facciamo» sottolinea come la cura non coincida con un sentimento, con una disposizione naturale o una qualità morale posseduta solo da alcuni individui, ma con un insieme di pratiche concrete, attività quotidiane e responsabilità che attraversano ogni dimensione della vita sociale. Anche la scelta dei tre verbi «mantenere», «continuare» e «riparare», fa della cura un agire vero e proprio. Curare significa preservare le condizioni che rendono possibile la vita, come attività ordinaria e costante che accompagna l'intero corso della vita e che interviene laddove si manifestano vulnerabilità, danni, malattie, fragilità o rotture di legami sociali.

Altrettanto significativa, in questa definizione di cura, è la nozione di «mondo» con cui, Tronto e Fisher non intendono riferirsi esclusivamente all'ambiente naturale, bensì all'insieme delle condizioni che rendono possibile la vita umana: la rete complessa di relazioni materiali, sociali, affettive e istituzionali che sostiene l'esistenza umana, individuale e collettiva. Di fatto, l'obiettivo di vivere «nel modo migliore possibile» mostra come la cura non si limiti a garantire la mera sopravvivenza biologica, ma miri alla qualità della vita, al benessere delle persone e alla costruzione di condizioni che consentano a ciascuna di sviluppare pienamente la propria esistenza. In questa prospettiva, la cura assume contemporaneamente una valenza etica e politica: essa non consiste solo nell'assistenza di chi è in difficoltà, ma anche nell'organizzare la società, includendo cioè comunità, istituzioni, spazi pubblici ed ecosistemi, in modo da rendere possibile una vita dignitosa per tutti.

In quanto pratica complessa e dinamica, la cura si articola in una sequenza di fasi interconnesse che ne descrivono il carattere processuale. Tronto e Fisher distinguono, a questo proposito, quattro momenti fondamentali interconnessi della cura. Il primo è il *caring about* (o «interessarsi a»), in cui si riconosce non

¹⁸ B. M. Fisher, J. C. Tronto, *Toward a Feminist Theory of Care*, in E. K. Abel, M. K. Nelson (a cura di), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, State University of New York Press, Albany 1990, p. 40. La definizione è ripresa da J. Tronto, *Confini morali*, cit., p. 118

solo un bisogno, ma anche la necessità di intervento; il valore morale fondamentale è l'attenzione. Il secondo è il *taking care of* (o «prendersi cura di»), che prevede l'assunzione della responsabilità del bisogno e del modo di affrontarlo; la virtù corrispondente è la *responsabilità*. Il terzo è il *care-giving* (o «prestare cura»), in cui si dispiega l'azione pratica per soddisfare direttamente il bisogno, e che richiede *competenza*, poiché una cura prestata in modo incompetente, per quanto ben intenzionata, non è realmente cura. Il quarto è il *care-receiving* (o «ricevere cura»), in cui viene riconosciuto l'effetto dell'azione e si verifica se il bisogno iniziale sia stato effettivamente soddisfatto; il valore fondamentale nel momento finale è la *reattività* (*responsiveness*), intesa come capacità di porsi in ascolto dato dal destinatario¹⁹.

L'inclusione della quarta fase non è un dettaglio marginale, ma uno dei tratti più originali dell'impostazione di Tronto: infatti, è soltanto dal punto di vista di chi riceve la cura che si può accertare se il bisogno percepito fosse quello reale e se sia stato correttamente soddisfatto. Proprio per questo la cura non va idealizzata. La relazione di cura è quasi sempre una relazione asimmetrica, in cui uno dei due soggetti dipende dall'altro, ed è da questo squilibrio che nascono i suoi rischi morali. Il più insidioso è quello del paternalismo, in cui si incorre ogni volta che chi presta cura presume di conoscere i bisogni dell'altro meglio dell'altro stesso, sostituendosi alla sua voce; un'eccessiva vicinanza, inoltre, può indurre chi cura a confondere i propri bisogni con quelli del destinatario, a riversare su di lui la frustrazione derivante dal carico assistenziale²⁰. Attraverso questa definizione della cura e delle sue fasi, Tronto e Fisher compiono un passo decisivo, ampliando la cura da pratica privata, confinata alla sfera familiare e tradizionalmente attribuita alle donne, a pratica universale che coinvolge ogni essere umano e che costituisce il fondamento stesso della vita sociale. Di conseguenza, è reso possibile il passaggio dall'etica della cura ad una teoria

¹⁹ J. Tronto, *Confini morali*, cit., pp. 121-122 e 146-155

²⁰ *Ivi*, pp. 160-161

politica della cura, in cui la responsabilità di mantenere il mondo comune diventa un compito collettivo e propriamente democratico.

1.3 Dalla cura privata alla cura come principio etico-politico

La dicotomia tra pubblico e privato e l'idea che ogni attore morale debba assumere un punto di vista morale universalistico e astratto, costituiscono i due confini principali che hanno rinchiuso le esperienze delle donne in un ambito meno importante della morale, favorendo così la cosiddetta «moralità femminile». Nel secondo capitolo di *Confini morali*, l'analisi di Tronto si articola in tre direzioni. Anzitutto viene contestata l'idea per cui le donne vengono associate ai sentimenti morali e non alla ragione o ad un punto di vista universale. In secondo luogo, l'autrice prende in esame il XVIII secolo come periodo di trasformazioni sociali decisive, che sfociano in un nuovo modo di pensare la morale, il cui sviluppo viene ricostruito da Tronto attraverso il pensiero dei tre grandi moralisti dell'Illuminismo scozzese, Francis Hutcheson, David Hume e Adam Smith. Infine, conclude il capitolo assumendo che, pur non esistendo alcuna valida ragione per escludere le donne dal dominio morale universale, le circostanze storiche del secolo hanno confinato le donne e i sentimenti morali alla sfera domestica²¹.

La convinzione secondo cui le donne sarebbero spontaneamente più empatiche, più attente ai bisogni dell'altro e maggiormente orientate alla responsabilità relazionale non rappresenta, secondo Tronto, una verità antropologica, bensì un dispositivo ideologico che ha contribuito a giustificare la loro esclusione dalla sfera pubblica e politica. Per questa ragione, l'autrice ritiene necessario abbandonare la categoria stessa di «moralità femminile»: fintanto che la cura continuerà ad essere interpretata come una virtù tipicamente femminile, essa resterà confinata nello spazio domestico e non potrà mai diventare un principio di organizzazione della vita collettiva.

²¹ *Ivi*, p. 35

La critica alla femminilizzazione della cura è il punto di svolta introdotto da Tronto: da essa discende la tesi per cui non bisogna femminilizzare la società, ma piuttosto universalizzare la cura, in quanto tutti la ricevono, tutti ne hanno bisogno e tutti sono chiamati a prestarla. È in questo senso che va intesa la definizione di Tronto e Fisher, e con essa anche l'idea che la cura non sia maternità, altruismo e amore, ma pratica, lavoro, responsabilità e attività sociale. Per dimostrare questa tesi, Tronto ricostruisce genealogicamente la nascita della morale moderna. Come osserva l'autrice, la cura non è sempre stata pensata come una prerogativa delle donne: nella filosofia morale del sentimentalismo scozzese la simpatia, la sensibilità verso l'altro e la capacità di partecipare alle sofferenze altrui costituivano dimensioni universali dell'esperienza morale umana. Solo tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo, parallelamente all'affermazione della società borghese e alla progressiva separazione tra sfera pubblica e sfera privata, tali disposizioni morali vennero ricondotte al ruolo sociale delle donne. Questa trasformazione non fu semplicemente culturale, ma anche politica: attribuire la cura alla maternità, alla famiglia e, in generale, alla vita domestica significava sottrarre la cura stessa allo spazio pubblico, rendendola così invisibile e privandola di riconoscimento sociale.

In questo modo, la divisione tra pubblico e privato contribuì a produrre una vera e propria divisione morale del lavoro: mentre agli uomini spettarono la produzione, la cittadinanza ed il governo, alle donne fu attribuita una responsabilità del lavoro necessario alla riproduzione della vita quotidiana, ossia mansioni come allevare i figli, assistere gli anziani, prendersi cura dei malati e mantenere le relazioni familiari, e quindi, indirettamente, del funzionamento stesso della società. La critica di Tronto non consiste, tuttavia, nel negare l'importanza storica dell'esperienza femminile della cura. Al contrario, l'autrice riconosce che sono state prevalentemente le donne a sostenere il peso delle attività di cura nel corso della storia, ma rifiuta l'idea per cui questa distribuzione dei ruoli rifletta una naturale predisposizione femminile, poiché tale assunto legittima i rapporti di potere che hanno relegato la cura ai margini della

riflessione morale e politica. Il primo compito dell'etica della cura consiste, dunque, per Tronto, nel liberare la cura dalla sua identificazione con il femminile.

Universalizzare la cura non significa né limitarsi ad estendere alle donne la partecipazione alla vita pubblica mantenendo invariata la distribuzione delle responsabilità domestiche, né trasformare le qualità tradizionalmente attribuite alle donne in un modello morale superiore. Significa piuttosto riconoscere che la cura costituisce una pratica universale, dalla quale nessun essere umano può prescindere. Ogni individuo, nel corso della propria esistenza, sperimenta inevitabilmente entrambe le condizioni fondamentali della cura: quella di chi la riceve e quella di chi è chiamato a prestarla. Nessuno nasce autonomo e nessuno attraversa la vita senza dipendere, almeno in alcuni momenti, dall'assistenza altrui; per questo nessuno può vivere del tutto al di fuori di relazioni di responsabilità reciproca. Ciò riconduce alla definizione di cura di Tronto e Fisher, perché mostra che la cura non è uno stato psicologico ma un'attività concreta, e che il suo oggetto non è più soltanto il soggetto vulnerabile, bensì il «mondo» nel suo complesso: relazioni, ambienti, istituzioni e tutte quelle condizioni che rendono possibile l'esistenza e la convivenza umana. In questa prospettiva, l'immagine tradizionale del soggetto morale viene rivista: il modello dell'individuo kantiano (autonomo, razionale, imparziale, indipendente e capace di determinare le proprie azioni attraverso l'applicazione di principi universali) lascia spazio ad un'immagine dell'essere umano fondata sul bisogno, sulla dipendenza degli altri e sull'esperienza ricorrente della vulnerabilità²².

Che cosa cambia se assumiamo la cura come principio etico e politico? La risposta di Tronto consiste nell'idea per cui la pratica della cura può essere intesa non solo come concetto morale ma, a tutti gli effetti, un'idea politica, che può essere introdotta all'interno di un ordine politico: essa descrive le qualità necessarie affinché cittadini differenti possano vivere bene in una società

²² *Ivi*, pp. 182-183

democratica, giusta e pluralista, poiché solo in quest'ultima la cura può fiorire²³. Ciò presuppone che gli individui si trovino in uno stato di «impegno morale», e non di distacco²⁴. Laddove la tradizione liberale aveva assunto come punto di partenza individui indipendenti che scelgono liberamente e occasionalmente di cooperare, Tronto propone di partire dalla consapevolezza che nessuno potrebbe sopravvivere senza il continuo lavoro di cura svolto da altri: ogni essere umano sperimenta momenti di dipendenza, fragilità e bisogno, e momenti in cui è chiamato ad assumersi responsabilità verso gli altri. Al posto della finzione per cui tutti i cittadini sarebbero già eguali, una prospettiva della cura permette di concepire il raggiungimento dell'eguaglianza come un obiettivo politico da costruire.

Una simile impostazione trasforma inevitabilmente anche il modo di concepire la società. Se tutti gli esseri umani dipendono dal lavoro continuo di cura svolto da altri, allora la cura non può essere interpretata come una responsabilità confinata all'interno della famiglia, e la tradizionale separazione tra sfera pubblica e sfera privata si rivela incapace di descrivere il funzionamento reale delle società: mentre il lavoro produttivo è stato riconosciuto come attività pubblica, economicamente rilevante e politicamente visibile, il lavoro di cura è rimasto relegato nello spazio domestico, reso invisibile e attribuito esclusivamente alle donne. Questa divisione non è neutrale, ma costituisce uno dei principali meccanismi attraverso cui le società moderne hanno distribuito in maniera diseguale potere, responsabilità e riconoscimento. Nell'ultimo capitolo di *Confini morali*, Tronto sostiene che il principale limite delle democrazie contemporanee consiste proprio nell'aver costruito istituzioni che dipendono strutturalmente dal lavoro di cura, senza però riconoscerlo come questione politica. Prima di avanzare la tesi conclusiva, l'autrice chiarisce un punto fondamentale: il suo obiettivo non è demolire le categorie morali della tradizione occidentale né sostituire integralmente i paradigmi esistenti, bensì mostrarne l'incompletezza. Il

²³ *Ivi*, pp. 181-182

²⁴ *Ivi*, p. 184

suo intento è espandere i confini della vita morale, includendo quelle attività, quelle relazioni e quelle responsabilità che la riflessione etica ha tradizionalmente lasciato ai margini.

L'ampliamento dei confini della morale non rappresenta, dunque, una semplice aggiunta di nuovi contenuti, ma modifica inevitabilmente il modo stesso in cui comprendiamo il panorama morale e politico esistente. È a partire da questa ridefinizione che la cura cessa di essere soltanto un concetto morale e diviene anche un ideale politico, capace di descrivere le condizioni necessarie affinché cittadini differenti possano convivere felicemente in una società democratica, pluralista e liberale. Assumere la cura come ideale politico significa riconoscere che la qualità della convivenza democratica dipende dalla capacità delle istituzioni di farsi carico della vulnerabilità e dell'interdipendenza che caratterizzano l'esistenza umana. Proprio per questo, la cura può fiorire come ideale politico soltanto all'interno di istituzioni liberali, pluralistiche e democratiche²⁵, nelle quali essa assume i panni non di un gesto altruistico, ma di uno strumento critico per mettere pubblicamente in discussione i bisogni, negoziare le responsabilità e distribuire il potere necessario a soddisfarli.

Muovendo da questa prospettiva, Tronto evidenzia come la democrazia liberale continui tuttavia a fondarsi sull'immagine di cittadini autonomi, indipendenti e autosufficienti, trascurando l'insieme delle attività quotidiane che consentono agli individui di nascere, crescere, svilupparsi e rimanere soggetti effettivamente capaci di partecipare alla vita pubblica. Il funzionamento stesso delle istituzioni democratiche presuppone un enorme lavoro di cura che rimane però invisibile, perché viene dato per scontato e trattato come una responsabilità privata anziché come una condizione imprescindibile della convivenza sociale. Da questa critica discende una conseguenza decisiva: il problema non consiste nell'abolire la tradizionale distinzione tra pubblico e privato, bensì nel ridefinirne i confini. Tronto non propone di cancellare la sfera privata, ma di riconoscere che le attività di cura, pur svolgendosi spesso all'interno delle relazioni familiari,

²⁵ *Ivi*, p. 178.

producono effetti che riguardano l'intera collettività. Di conseguenza, le decisioni relative a chi presa cura, a quali bisogni meritino risposta, alle risorse destinate a sostenerla e ai soggetti legittimati a partecipare a tali decisioni, devono diventare oggetto di deliberazione pubblica e di responsabilità democratica²⁶. Come scrive Tronto:

Lo scenario promettente di una politica della cura richiede, dunque, che si pensi alla cura nella cornice pubblica più ampia possibile. Richiede che la concentrazione della cura sui bisogni cambi il contenuto della nostra discussione pubblica in modo che si parli dei bisogni di tutti gli esseri umani, non solo di quelli già sufficientemente potenti da far sentire i propri bisogni. Richiede una rinnovata adesione ai processi democratici quali, ad esempio, l'ascolto e l'inclusione nella determinazione dei processi di cura dei loro destinatari. Esige uno sguardo attento alle questioni di giustizia nel determinare quali bisogni soddisfare²⁷.

Assumere la cura come principio politico significa, inoltre, disporre di uno strumento critico capace di mettere in luce i rapporti di potere che attraversano ogni relazione sociale. La cura non è mai un'attività neutrale, bensì è sempre inserita in contesti di potere in cui alcuni soggetti possiedono maggiori possibilità di definire i bisogni degli altri, di stabilire quali esigenze siano meritevoli di attenzione oppure di delegare il lavoro di cura a persone collocate in posizioni socialmente meno potenti. Le disuguaglianze di genere, di classe e di cittadinanza si riproducono precisamente attraverso questa distribuzione asimmetrica delle responsabilità della cura. Non è un caso, osserva Tronto, che la svalutazione della cura convenga a chi detiene il potere: «trattare la cura come misera e non importante aiuta a conservare le posizioni dei potenti nei confronti di chi si occupa della loro cura. I meccanismi di questo rifiuto sono sottili e sono ovviamente filtrati attraverso le strutture esistenti del sessismo e del razzismo»²⁸. Interrogarsi sulla cura significa dunque interrogarsi sulla distribuzione del potere:

²⁶ *Ivi*, pp. 187-191.

²⁷ *Ivi*, p. 191

²⁸ *Ivi*, pp. 128-129

chi decide che cosa conta come bisogno, chi stabilisce le priorità collettive e chi sostiene concretamente il peso della riproduzione sociale sono tutte questioni eminentemente politiche²⁹.

È in questo senso che Tronto giunge a delineare il progetto di una *democrazia della cura*. Una società democratica non può limitarsi a garantire diritti formali o procedure imparziali tra individui presunti autonomi, ma deve costruire istituzioni capaci di rendere visibili i bisogni di tutti e di distribuire in maniera equa tanto le responsabilità quanto il potere connesso alle pratiche di cura. L'obiettivo non consiste semplicemente nell'offrire una maggiore quantità di servizi assistenziali, bensì nel creare forme di organizzazione sociale che consentano a tutti i cittadini di partecipare alla definizione delle priorità collettive e impediscano che il peso della cura ricada sistematicamente sui soggetti meno potenti³⁰. In questa prospettiva, la cura cessa definitivamente di essere una disposizione morale privata o una qualità tradizionalmente attribuita alle donne e diviene il principio attraverso cui ripensare la convivenza democratica. La cittadinanza non è più concepita come prerogativa di individui autosufficienti che entrano occasionalmente in relazione tra loro, ma come esperienza condivisa di soggetti reciprocamente vulnerabili e interdipendenti, la cui possibilità di partecipare alla vita pubblica dipende dal continuo lavoro di cura svolto da altri. La qualità di una democrazia, pertanto, non si misura soltanto attraverso il rispetto delle libertà individuali o delle procedure decisionali, ma anche attraverso la capacità delle sue istituzioni di riconoscere, valorizzare e distribuire equamente il lavoro di cura dal quale dipende la riproduzione della vita collettiva.

²⁹ *Ivi*, pp. 191-194

³⁰ *Ivi*, pp. 194-197

CAPITOLO II:

I FONDAMENTI FEMMINISTI E LE PROSPETTIVE CRITICHE DELL'ETICA DELLA CURA

Il capitolo precedente ha mostrato, con tronto, come la cura non sia una virtù relegabile alla sfera privata, ma una categoria propriamente politica, capace di ridefinire la distribuzione del potere e della responsabilità all'interno di una comunità democratica. Prima di utilizzare questa proposta come fondamento per ripensare l'educazione, obiettivo a cui sarà dedicato il Capitolo III, è necessario verificarne la tenuta filosofica: l'etica della cura può dirsi, a pieno titolo un'etica femminista? E, più a monte, che cosa significa esattamente qualificare una posizione filosofica come *femminista*? Riprendere queste domande richiede di allargare temporaneamente lo sguardo, spostandolo dalla proposta specifica di Tronto al progetto più ampio dell'etica femminista in cui quella proposta si iscrive; solo così sarà possibile mostrare che la sua rilevanza politica non è un'aggiunta estrinseca, ma discende da un preciso modo di intendere il rapporto tra soggetto, esperienza e conoscenza morale.

2.1 L'etica femminista: una critica alla neutralità della filosofia morale

L'espressione «etica femminista» potrebbe apparire, a primo impatto, ridondante o addirittura superflua. Se, infatti, l'etica si propone di individuare principi morali validi universalmente, non sembrerebbe esserci alcuna necessità di affiancarvi un'ulteriore prospettiva specificatamente femminista. Allo stesso modo, si potrebbe sostenere che il femminismo, in quanto movimento teorico e politico orientato al contrasto delle molteplici forme di oppressione di genere, possieda già una propria prospettiva etica, incorporata nella sua stessa pratica politica, e non necessiti quindi di un'ulteriore elaborazione filosofica autonoma e distinta. È proprio da questa apparente contraddizione che prende avvio la riflessione costruita da Eleonora Severini, la quale mostra come la relazione tra

etica e femminismo non possa essere risolta né assimilando semplicemente il femminismo all'etica tradizionale, né considerandolo un sapere completamente autonomo rispetto alla filosofia morale. La questione preliminare diventa allora comprendere che cosa renda un'etica propriamente femminista e in che cosa essa si distingua sia dall'etica tradizionale sia da una semplice riflessione morale applicata alla condizione delle donne³¹.

L'etica femminista non nasce dall'esigenza di costruire una morale riservata alle donne, né si limita ad aggiungere nuovi temi ad un impianto teorico già definito. Il suo contributo consiste, piuttosto, nel mettere radicalmente in discussione i presupposti epistemologici e normativi sui quali la filosofia morale occidentale ha edificato la propria pretesa di universalità. Come ricorda Alison Jaggar, fare etica femminista non consiste semplicemente nel «aggiungere le donne alla teoria esistente e mescolare»³², cioè non si tratta di applicare l'etica tradizionale ai problemi sollevati dal femminismo o di ritagliare una branca specifica dell'etica valida solo per una parte dell'umanità, bensì risulta come interrogazione critica riguardo tutte quelle condizioni che hanno consentito ad una determinata esperienza storica di presentarsi come esperienza umana universale. L'impatto del femminismo sulla riflessione morale è, dunque, ben più profondo di un semplice ampliamento dei destinatari della teoria etica: esso investe il modo stesso in cui vengono definiti i concetti di soggetto morale, giustizia, autonomia e responsabilità³³. Per rendere conto di questa relazione, non oppositiva ma trasformativa, tra femminismo e tradizione filosofica, Severini richiama da Sabina Lovibond l'immagine della barca di Neurath, che «non può trovare un rifugio sicuro dall'errore, ma deve essere riparata mentre si è in mare»³⁴: la filosofia morale non può essere ricostruita completamente dall'esterno, poiché

³¹ E. Severini, *La conoscenza del genere*, p.13

³² A. Jaggar, *Feminist Ethics*, p.82

³³ E. Severini, p.14

³⁴ S. Lovibond, *Feminism in Ancient Philosophy: The Feminist Stake in Greek Rationalism*, Cambridge University Press, 2000, p.17-18

occorre trasformarla mentre ci si trova ancora al suo interno, modificando progressivamente gli strumenti concettuali³⁵.

La critica femminista assume, pertanto, una dimensione eminentemente epistemologica prima ancora che normativa. La domanda non riguarda soltanto quali principi debbano orientare l'agire morale, ma anche da quale prospettiva tali principi siano stati elaborati e quali esperienze abbiano contribuito a definirli. Ciò che viene messo in discussione non è semplicemente il contenuto delle norme morali, bensì le condizioni storiche e conoscitive della loro formulazione. La filosofia morale tradizionale ha spesso presentato le proprie categorie come neutre, imparziali e valide per ogni essere umano; tuttavia, proprio questa neutralità costituisce, secondo l'etica femminista, una costruzione teorica che ha finito per occultare il carattere storicamente situato del soggetto che l'ha prodotta.

In questa prospettiva, risulta particolarmente significativa la critica rivolta allo «sguardo da nessun luogo» di Thomas Nagel. Come ha analizzato a proposito Alessandra Tanesini, se questo sguardo da nessun luogo appartenente alle teorie morali tradizionali si rivela essere, nei fatti pratici, il punto di vista degli uomini, allora un autentico punto di vista completamente neutrale si rivelerebbe non solo irraggiungibile, ma anche indesiderabile³⁶. Il problema, infatti, non consiste nell'elaborare una forma ancora più rigorosa di imparzialità, bensì nel riconoscere che ogni teoria morale nasce inevitabilmente da esperienze concrete e da condizioni storiche determinate. Di conseguenza, ciò che pretendeva essere un'etica *per chiunque* si è rivelato essere, in realtà, un'etica *per nessuno*, poiché l'universalizzazione di una prospettiva particolare finisce inevitabilmente per escludere tutte le altre³⁷. A partire da questa constatazione prende forma uno degli assunti fondamentali dell'etica femminista: elaborare un'etica alternativa non significa ricercare un processo di universalizzazione più efficace di quello

³⁵ E. Severini, p.15

³⁶ A. Tanesini, *Oggettività* in N. Vassallo (a cura di), *Donna m'apparve*, Torino, Codice Edizioni, 2009, p.107

³⁷ E. Severini, p.30

tradizionale, bensì riconoscere il valore conoscitivo delle parzialità. È proprio per questa ragione che la riflessione femminista si rivolge alle esperienze concrete e, più precisamente, alle esperienze delle donne. Di fatto, partire da tali esperienze ha consentito non soltanto di portare alla luce i pregiudizi di genere presenti nella filosofia morale tradizionale, ma anche di sviluppare un diverso modo di concepire la moralità. Tuttavia, rimane aperta una questione decisiva: in che modo questa parzialità può evitare di trasformarsi, a sua volta, in una nuova forma di generalizzazione? Il problema allora diventa comprendere quali esperienze possano costituire il punto di partenza di un'etica femminista senza ricadere nell'essenzializzazione del femminile³⁸. In questo senso, essenzializzare il femminile significherebbe considerare tratti storicamente associati alle donne, come la sensibilità emotiva, l'attenzione alle relazioni e l'orientamento alla cura, come espressione di una natura femminile data una volta per tutte, anziché come prodotto di condizioni sociali e storiche determinate. Il rischio non è soltanto teorico: un'etica costruita su questo presupposto finirebbe per riprodurre la medesima operazione che si intende criticare, ossia l'imposizione di un'unica immagine di che cosa significhi essere donna, escludendo così tutte le esperienze femminili che non vi corrispondono.

È proprio questo interrogativo, val e a dire se e come le esperienze delle donne possano fungere da punto di partenza per un'etica alternativa senza per questo essenzializzarle in un'unica *natura femminile*, a trovare nella riflessione di Carol Gilligan una delle riposte più influenti, e insieme una delle più controverse, all'interno del dibattito femminista. Come si è già avuto modo di evidenziare nel capitolo precedente, *In a Different Voice* rappresenta una critica decisiva al modello dello sviluppo morale elaborato da Lawrence Kohlberg. Tuttavia, ciò a cui si vuole dare maggiormente attenzione qui riguarda il significato epistemologico che viene attribuito all'opera di Gilligan. Di fatto, il suo contributo non consiste semplicemente nell'aver mostrato l'esistenza di una diversa modalità di ragionamento morale, bensì nell'aver portato alla luce il

³⁸ *Ibidem*

carattere storicamente situato di una teoria che si presentava come neutrale e universale. Quella che Kohlberg assumeva come misura dello sviluppo morale umano era, in realtà, l'espressione di un'esperienza particolare successivamente elevata a paradigma generale³⁹. La celebre espressione della *different voice* assume così un significato che va oltre la sola psicologia morale: Gilligan non invita a sostituire una morale femminile ad una maschile, ma mette in discussione il processo attraverso cui una sola voce è stata assunta come rappresentativa dall'intera umanità. I cosiddetti «dati discrepanti» interpretati da Kohlberg come prova di una minore maturità morale delle donne, diventano invece indizio di un limite interno alla teoria stessa: non è l'esperienza femminile a risultare insufficiente, bensì è il paradigma teorico dominante a rivelarsi incapace di riconoscere forme differenti di esperienza morale.

In questa prospettiva, la riflessione di Gilligan costituisce uno dei primi esempi di quella critica alla falsa neutralità della filosofia morale che caratterizza l'etica femminista. Il problema, infatti, non è stabilire se uomini e donne ragionino moralmente in modo diverso, bensì interrogarsi su quali esperienze siano state assunte come moralmente significative e su quali, invece, siano rimaste escluse nella costruzione delle categorie etiche fondamentali. Il contributo di Gilligan, dunque, non consiste soltanto nell'aver esposto le basi per un'etica della cura alternativa alle teorie della giustizia, ma anche nell'aver mostrato che nessuna teoria morale può dirsi realmente universale quando assume come criterio normativo un'unica esperienza umana. La voce differente non rappresenta semplicemente una voce di donna, ma diventa simbolo della necessità di ripensare criticamente i presupposti epistemologici della filosofia morale.

La critica inaugurata da Gilligan apre la strada ad un ripensamento più ampio della teoria morale che trova nell'etica della cura una delle sue principali elaborazioni. Se Gilligan aveva mostrato i limiti di un paradigma costruito sull'esperienza maschile, autrici come Nel Noddings, Virginia Held e Joan Tronto cercano di individuare un diverso modo di concepire la moralità, fondato

³⁹ E. Severini, p.20

sulla relazionalità, sulla dipendenza reciproca e sulla vulnerabilità umana. Pur muovendosi entro una comune critica alla neutralità della filosofia morale, le loro prospettive non coincidono e mostrano un'evoluzione significativa del dibattito femminista. Fra queste, Nel Noddings è certamente la prima a costruire un'autentica teoria etica della cura, in quanto è stata tra le prime autrici ad interrogarsi sulla natura della cura come autentico paradigma etico, tentando di articolare una teoria morale in cui la cura diventa il principio a partire dal quale comprendere l'agire etico. L'attenzione si sposta così dai criteri astratti del giudizio morale alle relazioni concrete tra persone, nelle quali il soggetto è chiamato a rispondere ai bisogni di individui specifici e non di un'umanità impersonale⁴⁰. Noddings definisce l'atto di cura come un'azione motivata da una particolare sensibilità nei confronti dell'altro fondata non sull'applicazione di un principio universale, bensì su ciò che definisce «engrossment»⁴¹, ossia una competenza relazionale che presuppone una forma di coinvolgimento ricettivo attraverso cui il soggetto si lascia raggiungere dall'esperienza dell'altro, fino a sentire con quest'ultimo. Questo meccanismo psicologico così descritto si pone in contrasto rispetto all'idea di autonomia individualistica dell'etica della giustizia, mostrando come il giudizio morale sia radicato nella dipendenza reciproca e nella responsabilità relazionale piuttosto che nell'indipendenza del soggetto. Non si tratta, quindi, di immaginare astrattamente la posizione altrui, ma di accogliere concretamente i bisogni dell'altro come motivazione del proprio agire. La moralità nasce così all'interno della relazione e trova nelle pratiche di cura il proprio contesto originario.

Come sottolinea Caterina Botti nella sua opera *Cura e differenza. Ripensare l'etica*, questa prospettiva valorizza soprattutto le relazioni personali e reciproche, come ad esempio quelle tra genitori e figli o tra persone legate da rapporti affettivi, considerate il luogo privilegiato in cui si sviluppano le capacità morali. La cura non viene interpretata soltanto come un comportamento, ma

⁴⁰ C.Botti, *Cura e differenza. Ripensare l'etica*, LED Edizioni Universitarie, 2018, p.119

⁴¹ *Ivi*, p.120

come una disposizione che deve essere coltivata attraverso l'educazione⁴², perché è proprio l'esercizio delle relazioni di cura a rendere possibile la formazione morale dell'individuo.

Se in Noddings la cura emerge soprattutto come esperienza relazionale originaria, Virginia Held la trasforma progressivamente in una vera e propria teoria morale autonoma, capace di porsi sullo stesso piano delle grandi tradizioni etiche della modernità. Held definisce femminista ogni approccio etico capace di prestare attenzione all'esperienza concreta degli individui, in particolare delle donne, contrapponendosi alle prospettive morali astratte e relazionalistiche che hanno storicamente svalutato emozioni, sentimenti e relazioni⁴³. Per Held la cura non costituisce un ambito particolare e residuale della vita morale, ma una categoria normativa autonoma: come osserva Botti, l'autonomia individuale su cui si fonda la tradizione contrattualistica non rappresenta un dato originario, ma il risultato di una rete di relazioni di cura che ne rendono possibili tanto la formazione quanto il mantenimento; per questo la cura possiede, per Held, una priorità non solo cronologica ma anche morale rispetto alla giustizia⁴⁴. A differenza di Noddings, che concentra l'etica della cura sulle relazioni di prossimità, Held ritiene che le competenze morali maturate nella cura possano estendersi anche ai rapporti con gli «altri distanti», offrendo un'alternativa alle concezioni della giustizia fondate su diritti e contratti. Proprio su questo punto, tuttavia, Severini introduce una precisazione critica: il riferimento privilegiato di Held all'esperienza della maternità rischia di restringere il fondamento dell'etica della cura a un'unica esperienza femminile, escludendo sia le donne che non sono madri sia gli uomini impegnati in attività di cura, riproducendo così all'interno del progetto femminista, la stessa esclusione che esso intende contrastare⁴⁵.

⁴² *Ibidem*

⁴³ E. Severini, p.25

⁴⁴ C. Botti, p.102-103

⁴⁵ E. Severini, p.26

È proprio nel tentativo di sottrarre la cura tanto al confinamento nella sfera privata quanto al rischio di un'identificazione con l'esperienza materna che si inserisce il passaggio ulteriore compiuto di Joan Tronto, la cui proposta politica è già stata ricostruita nel primo capitolo di questa tesi. Come evidenzia Botti nel confronto tra le due autrici, se Held estende la logica della cura dalla relazione privata ai rapporti con gli «altri distanti» restando all'interno di un registro prevalentemente etico, Tronto compie un ulteriore spostamento, trasformando la cura in una categoria propriamente politica, connessa alla distribuzione del potere e delle responsabilità all'interno della società democratica⁴⁶. Pur condividendo con Gilligan, Noddings e Held la critica alla falsa neutralità della filosofia morale tradizionale, Tronto prende esplicitamente le distanze da qualsiasi interpretazione della cura come disposizione naturalmente femminile. Il problema non consiste nel valorizzare semplicemente le attività tradizionalmente svolte dalle donne, bensì nel comprendere in che modo tali attività siano state storicamente costruite e distribuite all'interno dei rapporti di potere. In questa prospettiva diventa centrale la distinzione, ripresa da Alison Jaggar, tra etica femminile ed etica femminista: «il femminile non è femminista»⁴⁷, poiché essere donne non implica automaticamente l'adozione di un punto di vista femminista, così come le qualità storicamente attribuite alle donne non possono essere assunte senza un'adequata riflessione critica. Di fatto, sul piano empirico, non tutte le donne condividono le stesse esperienze; sul piano normativo, molte caratteristiche considerate *femminili* sono il risultato di processi storici di subordinazione; sul piano simbolico, infine, esse possono persino contribuire alla riproduzione dei rapporti di dominio⁴⁸. Proprio per questa ragione Tronto critica quella che definisce «l'invenzione dell'etica femminile»⁴⁹, perché attribuire la cura alle donne come loro naturale vocazione significa legittimare la persistente divisione sessuale del lavoro di cura e sottrarre tale attività alla riflessione politica. Secondo Tronto, la

⁴⁶ C.Botti, p.94

⁴⁷ A.Jaggar, *Feminist Ethics: Projects, Problems, Prospects*, University Press of Kansas, 1991, p.92

⁴⁸ E.Severini, p.39

⁴⁹ *Ivi*, p.40

cura non è una virtù privata o una predisposizione biologica, ma una pratica sociale indispensabile alla riproduzione della vita collettiva. Di conseguenza, il problema etico non consiste tanto nell'individuare chi sia naturalmente più incline a prendersi cura degli altri, bensì nell'interrogarsi su come le responsabilità di cura vengano distribuite, riconosciute e valorizzate all'interno della società. Grazie a questo spostamento teorico l'etica della cura assume progressivamente una dimensione politica e democratica, sottraendosi a ogni possibile lettura essenzialista dei rapporti tra uomini e donne.

La distinzione tra etica femminile ed etica femminista costituisce, a questo punto, uno degli snodi teorici decisivi: se l'etica femminista intende davvero rimettere in discussione i presupposti della filosofia morale tradizionale, non può limitarsi a rivalutare qualità che sono state storicamente attribuite alle donne, perché quelle stesse qualità sono il prodotto di rapporti di subordinazione, e non un dato da recuperare acriticamente. L'esperienza delle donne resta il punto di partenza necessario di questa riflessione, e mai sarà il punto di arrivo: occorre un passaggio ulteriore, che trasformi quell'esperienza in strumento critico. Qui acquista pieno significato l'affermazione di Jaggar «sebbene l'etica femminista possa partire dall'etica femminile, non può finire con essa»; infatti, l'obiettivo dell'etica femminista non consiste nel sostituire alla falsa universalità dell'etica tradizionale una nuova universalizzazione dell'esperienza femminile, ma nel mostrare come ogni teoria morale sia inevitabilmente situata e come solo un esercizio di costante riflessione critica sulle proprie condizioni di produzione possa evitare che una prospettiva particolare venga nuovamente presentata come universale.

È proprio questo passaggio teorico che prepara il terreno alla riflessione sull'oppressione epistemica, con cui la critica alla neutralità della filosofia morale verrà approfondita attraverso l'analisi dei meccanismi che rendono invisibili alcune esperienze e alcuni soggetti conoscitivi.

2.2 Oppressione, potere e ingiustizia epistemica

Occorre ora chiedersi in che modo la parzialità che la filosofia morale nasconde, possa tradursi concretamente in oppressione e perché non sia più sufficiente parlare genericamente di discriminazione. Come chiarisce Hilde Lindemann, una politica discriminatoria può certo causare o perpetuare oppressione, tuttavia non è la discriminazione in sé a renderla moralmente sbagliata, bensì il fatto che essa sia oppressiva⁵⁰. Escludere alcuni amici da una festa di compleanno, ad esempio, è un atto discriminatorio ma non oppressivo; escludere sistematicamente le donne di un ambito professionale, invece, lo è, perché quella esclusione si inserisce in una rete di privilegi già esistente e la rafforza. La differenza sessuale, osserva Adriana Cavarero, funziona in questi casi «come principio di discriminazione fra un sesso dominante e un sesso dominato»⁵¹: ciò che rende l'oppressione di genere moralmente rilevante non è la semplice differenza, ma la gerarchia che quella differenza è chiamata a giustificare.

Per comprendere la natura specifica dell'oppressione è utile richiamare l'immagine della gabbia per uccelli, elaborata da Marilyn Frye, ormai classica all'interno del pensiero femminista. Se si osserva da vicino un solo filo della gabbia per uccelli non è possibile comprendere perché l'uccello non voli semplicemente oltre quel filo; solo facendo un passo indietro e osservando come tutti i fili siano collegati tra loro, diventa visibile la struttura che imprigiona l'uccello. L'oppressione, secondo Frye, è appunto «l'esperienza di essere in gabbia»⁵², ossia un sistema di barriere che, prese singolarmente, appaiono innocue o addirittura casuali, ma che, considerate nel loro insieme, formano un vincolo sistematico. A ciò si aggiunge il fatto che l'abitante della gabbia «non è un individuo ma un gruppo»⁵³, perché si è oppressi non in virtù di caratteristiche

⁵⁰ H.Lindemann, *An Invitation to Feminist Ethics*, Oxford University Press, Oxford, 2019, p.38

⁵¹ A.Cavarero, *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico*, in A.Cavarero e F.Restaino (a cura di), *Le filosofie femministe*, Milano, Bruno Mondadori, 1999, p.79

⁵² M.Frye, *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*, Freedom (CA), The Crossing Press, 1983, p.4

⁵³ *Ivi*, p.8

o scelte personali, ma in virtù della propria appartenenza ad una categoria sociale⁵⁴.

È proprio questa immagine ad offrire, a mio avviso, la chiave per comprendere in termini rigorosi ciò che nel Capitolo I è stato mostrato attraverso la ricostruzione della proposta di Tronto: la svalutazione del lavoro di cura non può essere spiegata guardando a un singolo «filo» della gabbia. Nessuna caratteristica intrinseca della cura, come il fatto di richiedere pazienza, tempo e prossimità fisica, la rende meno degna di riconoscimento sociale ed economico rispetto ad altre attività. È solo osservando l'intreccio tra la divisione sessuale del lavoro, l'assenza di retribuzione o la sua sistematica sottostima, l'esclusione delle attività di cura dal linguaggio pubblico dei diritti e delle produttività, che quella svalutazione si rivela per ciò che è, ossia non un giudizio neutrale sul valore della cura, bensì l'esito di una struttura oppressiva. La cura, in altre parole, non è stata svalutata perché priva di valore, ma è stata giudicata come priva di valore perché femminilizzata, e dunque collocata in una gabbia i cui fili, dunque la sua gratuità presunta, la sua collocazione domestica e la sua esclusione dalle categorie del lavoro salariato, si sono storicamente rinforzati a vicenda. Tuttavia, questa lettura strutturale dell'oppressione richiede una precisazione ulteriore che permette di non appiattire tutte le responsabilità individuali sullo stesso piano. Sally Haslanger distingue, infatti, tra oppressione individuale, o dell'agente, e oppressione strutturale, sostenendo che nessuna delle due possa essere ridotta all'altra⁵⁵. Un contesto complessivamente giusto può contenere al proprio interno un singolo agente che abusa ingiustamente del proprio potere e, viceversa, un contesto strutturalmente ingiusto può contare agenti che individualmente si adoperano per contrastare quell'ingiustizia. Applicata al tema della cura, questa distinzione permette di riconoscere che la persistenza della sua svalutazione non dipende dalla cattiva volontà di singoli individui, ma da pratiche e istituzioni condivise che continuano a riprodurre quella gerarchia anche quando nessuno

⁵⁴ E. Severini, pp.47-49

⁵⁵ S. Haslanger, *Resisting Reality: Social Construction and Social Critique*, Oxford University Press, New York, 2012, p.320

individualmente intende sostenerla. È precisamente questa la ragione per cui non basta parlare di morale individuale: occorre, invece, parlare di oppressione strutturale, e dunque interrogarsi sul potere che tale struttura esprime e riproduce. Interrogarsi sul potere significa, anzitutto, scegliere tra due modi radicalmente diversi di concepirlo: una prima concezione, proposta dal femminismo liberale, intende il potere come una risorsa benevola che, come il reddito o l'istruzione, può essere posseduto in quantità maggiore o minore e che, pertanto, pone immediatamente un problema di giusta redistribuzione. Questa è l'impostazione di Susan Moller Okin che, in *Justice, Gender and the Family*, rivendica l'esigenza di ripensare la famiglia come luogo in cui «beni sociali critici come il lavoro, il potere, il prestigio, l'autostima» devono essere distribuiti in modo equo tra i coniugi⁵⁶. È significativo notare che Okin rivolge alla stessa etica della cura una critica esplicita, giudicando una «visione caricaturale» dell'etica universalistica e ritenendo che le migliori teorie della giustizia comprendano già, di per sé, un'adeguata considerazione della cura⁵⁷. Per Okin, insomma, un «futuro giusto sarebbe un futuro senza genere»⁵⁸, poiché l'obiettivo non è valorizzare una prospettiva situata, ma renderla irrilevante attraverso una più equa distribuzione delle risorse esistenti, potere compreso.

A questa concezione distributiva del potere, Iris Marion Young oppone una concezione relazionale e strutturale, che risulta decisamente più coerente con la lettura dell'oppressione qui proposta. Il potere, per Young, non coincide con denaro, armo, prestigio o qualunque altra risorsa, ma designa innanzitutto una relazione⁵⁹, la quale però risulta insufficiente se concepita come diadica, perché in quel caso lascerebbe fuori dal quadro le strutture e i soggetti terzi che rendono effettivo l'esercizio del potere stesso: un magistrato, osserva Young, esercita potere su un detenuto solo all'interno di un'intera rete di pratiche (carceriere,

⁵⁶ S.M.Okin, *Justice, Gender and the Family*, New York, Basic Books; trad.it. *Le donne e la giustizia. La famiglia come problema politico*, Bari, Edizioni Dedalo, 1999, p.136

⁵⁷ E.Severini, p.57

⁵⁸ S.M.Okin, p.220

⁵⁹ I.M.Young, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton; trad.it. *Le politiche della differenza*, Milano, Feltrinelli, 1996, p.41

funzionari, avvocati) che nessuno dei due soggetti della relazione controlla individualmente. Nelle società democratiche contemporanee, del resto, il potere è spesso «molto frammentato e diffuso, eppure le relazioni sociali sono rigidamente definite dal dominio e dall'oppressione»⁶⁰. In altri termini, l'oppressione non richiede necessariamente un tiranno, ma può prescindere dalle pratiche quotidiane di una società che si considera, e che in parte è anche ben intenzionata.

Questa natura dispersa del potere strutturale trova un'illustrazione efficace nell'esempio proposto da Miranda Fricker: un gruppo sociale i cui membri, per ragioni diffuse e non riconducibili ad un singolo agente, tendono sistematicamente a non partecipare al processo democratico. In un caso di questo tipo, osserva Fricker, non esiste alcun soggetto specifico che stia deliberatamente escludendo quel gruppo, e tuttavia l'esclusione è reale ed è l'esito di un'operazione di potere sociale che va considerata, nelle parole dell'autrice, «priva di soggetto»⁶¹. Il femminismo radicale porta questa concezione relazionale del potere a un ulteriore livello di radicalità, rovesciando la stessa gerarchia esplicativa tra genere e potere. Secondo Catharine MacKinnon la differenza di genere non precede le relazioni di dominio, ma ne è piuttosto il prodotto: «il problema non è la differenza di genere ma la differenza che il genere produce»⁶², cioè non è l'esistenza di una differenza sessuale a generare, in un secondo momento, una gerarchia tra i sessi; è invece la relazione di dominio a costruire, sin dall'origine, e categorie stesse di uomo e di donna, cosicché «il genere è una questione di dominio, non di differenza»⁶³. È significativo, per l'impianto del presente lavoro, che MacKinnon prenda esplicitamente le distanze dall'impostazione di Gilligan: se quest'ultima aveva fatto della differenza di genere il punto di partenza della propria riflessione, per MacKinnon non c'è nulla

⁶⁰ *Ivi*, p.43

⁶¹ M.Fricker, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford, 2007, p.11

⁶² C.MacKinnon, *Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1987, p.176

⁶³ *Ivi*, p.51

in quella differenza che meriti di essere salvato o rivalutato, poiché essa stessa è già l'esito di un rapporto di potere. Tuttavia, il contributo più originale di MacKinnon consiste nell'aver trasformato questa critica del potere in una critica della conoscenza: la posizione di «colui che conosce» nel pensiero occidentale, ossia il punto di vista neutrale, non situato e che pretende di osservare la realtà dall'esterno di ogni prospettiva particolare, coincide di fatto con il punto di vista maschile⁶⁴. Ciò che era stato presentato come oggettività universale si rivela essere «nient'altro che il particolare dal punto di vista del potere»⁶⁵. Avere potere, per MacKinnon, significa proprio poter affermare come oggettività la propria visione della realtà; mentre chi è privo di potere si vede negata questa possibilità perché, come scrive la stessa autrice, «il potere costituisce l'apparenza della realtà mettendo a tacere le voci di coloro che non hanno potere, escludendoli dall'accesso al discorso autorevole»⁶⁶. Da qui la tesi, tanto radicale quando influente, secondo cui l'oggettività non è una posizione neutrale rispetto al mondo, ma coincide essa stessa con un atto di dominio, in quanto «guardare oggettivamente il mondo significa oggettivarlo»⁶⁷. Chi occupa una posizione di potere non si limita ad interpretare la realtà secondo il proprio punto di vista, ma ha anche la capacità di plasmarla in modo che essa confermi quel punto di vista; come accade, osserva MacKinnon, nella naturalizzazione biologica della differenza sessuale, che trasforma un rapporto di dominio storicamente costruito nell'apparenza di un dato di natura. Una volta compiuta questa operazione, l'oppressione diventa invisibile a chi la guarda in modo neutrale: il danno, cioè, non viene più percepito come danno, ma diventa il modo in cui stanno le cose⁶⁸. Si tratta sì un esito che richiama da vicino l'immagine della gabbia di Frye discussa in precedenza: un solo filo della gabbia, che rappresenterebbe la

⁶⁴ E. Severini, p.62-63

⁶⁵ C. MacKinnon, *Le donne sono umane?*, Roma-Bari, Laterza, 2012, p.153

⁶⁶ C. MacKinnon, *Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1987, p.164

⁶⁷ C. MacKinnon, *Le donne sono umane?*, Roma-Bari, Laterza, 2012, p.11

⁶⁸ C. MacKinnon, *Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1987, p.166

naturalità della subordinazione femminile, appare innocuo o addirittura ovvio, ed è solo riconoscendone la funzione all'interno dell'apparato di potere che se ne può cogliere la portata oppressiva.

Il percorso che va dalla concezione liberale del potere come risorsa, alla concezione relazionale e strutturale di Young e Fricker, fino alla radicalizzazione operata da MacKinnon, converge su un punto che risulterà decisivo per il seguito del presente elaborato: il potere non si esercita soltanto imponendo decisioni o negando risorse, ma anche, e più profondamente, definendo che cosa conti come sapere legittimo, come discorso razionale, come esperienza degna di essere ascoltata. Se l'epistemologia si occupa in generale delle condizioni e dei limiti della conoscenza, uno dei contributi più significativi del femminismo a questo ambito consiste nell'aver mostrato che, quando si parla di conoscenza, le donne vengono sistematicamente escluse o danneggiate⁶⁹. A questo proposito, Rae Langton propone una distinzione tra il caso in cui le donne sono oggetto di conoscenza ed il caso in cui ne sono soggetti, incrociando questa stessa distinzione con quella tra esclusione e danno. Se ne ricava una griglia a quattro caselle, la quale permetterebbe di distinguere analiticamente modalità diverse, seppur spesso intrecciate tra loro, in cui le donne vengono discriminate sul piano conoscitivo. Il primo caso, l'esclusione in quanto oggetti di conoscenza, si verifica quando le vite, gli interessi e i corpi delle donne non vengono semplicemente presi in considerazione all'interno di interi campi del sapere, come la storia, l'economia, la medicina e la stessa filosofia morale. Il secondo caso, il danno in quanto oggetti di conoscenza, si verifica invece quando le donne non sono semplicemente ignorate, ma attivamente descritte da teorie che le rappresentano come inferiori, o come rilevanti solo nella misura in cui risultano funzionali a interessi maschili: non si tratta, qui, di un'assenza di conoscenza, ma di una conoscenza che danneggia proprio in quanto rafforza i rapporti di dominio esistenti. Il terzo caso riguarda invece le donne come soggetti, e non più come

⁶⁹ R.Langton, *Feminism in Epistemology. Exclusion and Objectification*, in M.Fricker e J.Hornsby (a cura di), *The Cambridge Companion to Feminism in Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge, p.129

meri oggetti, di conoscenza: l'esclusione in quanto soggetti di conoscenza si verifica quando alle donne vengono negate le risorse epistemiche necessarie per il conseguimento di un sapere che è invece disponibile agli uomini (l'alfabetizzazione, il tempo, il potere, i mezzi economici) oppure quando le donne vengono tenute ai margini di specifici campi della conoscenza, come mostra ancora oggi la persistente sottorappresentazione femminile nelle discipline scientifiche e tecniche, alimentata dalla percezione di questi ambiti come tradizionalmente maschili. Infine, il quarto caso, che è forse il più insidioso in quanto non riguarda l'accesso alla conoscenza, ma il riconoscimento di chi la possiede: le donne vengono danneggiate in quanto soggetti di conoscenza quando pur conoscendo, non vengono credute, e viene dunque attaccata la loro credibilità epistemica⁷⁰. È quanto accade alla genetista Barbara McClintock, le cui ricerche sulla trasposizione genetica, pubblicate negli anni Cinquanta, vennero accolte dalla comunità scientifica con diffidenza e ostilità proprio in quanto provenienti da una donna, e furono pienamente riconosciute con il Premio Nobel per la medicina solo trent'anni dopo, nel 1983⁷¹. Un danno di questo tipo tende a riprodursi anche nella forma più sottile dell'autosvalutazione epistemica, quando è la donna stessa non riconoscere e a non fidarsi delle proprie capacità; dinamica particolarmente insidiosa se si considera che, nell'epistemologia tradizionale la conoscenza deve essere trasparente al soggetto conoscente perché possa dirsi tale⁷². A partire da questa mappa delle discriminazioni conoscitive prende forma l'epistemologia femminista come campo di ricerca autonomo, sviluppatosi entro gli approcci contestualisti alla scienza affermatasi tra gli anni Sessanta e Settanta, i quali avevano già messo in discussione l'autoreferenzialità della conoscenza scientifica evidenziandone il legame con il contesto sociale, economico e politico in cui viene prodotta⁷³. Se l'epistemologia tradizionale si limita a chiedersi che cosa possiamo conoscere e come dobbiamo conoscerlo,

⁷⁰ E. Severini, p.86-89

⁷¹ *Ivi*, p.89

⁷² *Ivi*, p.90

⁷³ *Ivi*, p.92-93

l'epistemologia femminista aggiunge una domanda ulteriore e, per certi versi, più radicale: chi è il soggetto che conosce e di chi è la conoscenza prodotta? Non si tratta di un'aggiunta eutra al quadro teorico esistente ma di una domanda che ne mina il presupposto fondamentale, ossia l'idea che «la conoscenza non conosce genere»⁷⁴, che il soggetto epistemico sia individuale, intercambiabile e autosufficiente, e che la sua identità sociale sia irrilevante per la valutazione epistemologica.

Questo modello trova una formulazione efficace, per quando altrettanto critica, nel motto con cui Sandra Harding riassume l'approccio galileiano alla scienza: «chiunque può guardare attraverso il mio telescopio»⁷⁵. L'epistemologia femminista non si limita ad osservare che storicamente alle donne è stato spesso impedito di guardare attraverso quel telescopio; essa avanza un'ipotesi più radicale, ossia che se le donne avessero guardato, avrebbero potuto vedere cose diverse; perché il modo in cui un soggetto conosce non è indipendente dalla posizione sociale che occupa. È in questo senso che, secondo Elizabeth Anderson, l'epistemologia femminista può essere considerata una forma di epistemologia sociale, nella misura in cui condivide con essa la critica all'individualismo della tradizione epistemologica e si interroga su come la posizione sociale di chi conosce possa influire su cosa e come conosce. A partire da questa critica all'individualismo epistemico discende la nozione di *conoscenza situata*: la posizione sociale di un soggetto ne plasma le esperienze, e sono queste ultime a costituire la prospettiva attraverso cui il soggetto conosce il mondo. È compito dell'epistemologia dei punti di vista precisare la portata di questa intuizione, sostenendo non solo che posizioni sociali diverse generano prospettive conoscitive diverse, ma che alcune di queste prospettive risultano epistemicamente più affidabili di altre riguardo questioni specifiche⁷⁶. Applicata all'oppressione di genere, questa impostazione comporta una conseguenza

⁷⁴ A.Tanesini, *Feminist epistemology*, in S.Bernecker e D.Pritchard (a cura di), *The Routledge Companion to Epistemology*, London-New York, Routledge, 2011, p.885

⁷⁵ S.Harding, *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*, Ithaca, Cornell University Press, 1991, p.51

⁷⁶ E.Severini, p.95

precisa: comprendere adeguatamente la natura di un ordine sociale ingiusto richiede di ripartire dalla conoscenza di cui le soggettività oppresse hanno bisogno per sopravvivere entro quell'ordine; una conoscenza che, lungi dall'essere un sapere di second'ordine, costituisce una vera e propria risorsa trasformativa⁷⁷.

In questo quadro si inserisce la definizione di *oppressione epistemica* proposta da Miranda Fricker, secondo la quale una società produce ingiustizia quando le esperienze dei soggetti meno potenti non vengono riconosciute né integrate negli strumenti con cui essa interpreta la realtà sociale⁷⁸. La teoria femminista del punto di vista, sostiene la stessa Fricker, può essere letta proprio come il tentativo di articolare questo tipo di oppressione e, al tempo stesso, come una strategia per contastarla, attraverso la conquista di un punto di vista propriamente femminista⁷⁹. Alla base di questa impostazione vi sono due intuizioni distinte: da un lato, la consapevolezza che chi detiene potere condiziona in modo ingiusto la comprensione collettiva del mondo sociale; dall'altro, l'idea che la posizione di chi è privo di potere possa offrire, proprio in virtù di questa posizione, un privilegio epistemico nella comprensione dell'ingiustizia che o riguarda. Quest'ultima tesi, che possiamo chiamare tesi del privilegio epistemico, è contemporaneamente la più caratteristica e la più controversa dell'epistemologia dei punti di vista e merita di essere precisata con attenzione, per evitare qualunque fraintendimento. Non si tratta di sostenere che gli oppressi godano di una superiorità epistemica generica: l'oppressione, per usare un esempio efficace, non rende nessuno un matematico migliore. Si tratta, più precisamente di sostenere che le soggettività oppresse dispongano di un maggior numero di prove rilevanti riguardo alla propria oppressione, e/o di una maggiore competenza nell'analizzarle; un privilegio circoscritto, dunque, alle aree di indagine per cui il

⁷⁷ *Ivi*, p.101

⁷⁸ M.Fricker, *Epistemic Oppression and Epistemic Privilege*, in *Canadian Journal of Philosophy*, 1999, p.208

⁷⁹ *Ivi*, p.192.

punto di vista dell'oppressione risulta specificatamente rilevante⁸⁰. Ciò che è in discussione non è tanto il concetto di privilegio epistemico in sé, il quale viene ampiamente accettato in epistemologia generale, ma la sua specifica applicazione all'emarginazione sociale.

Su quali basi si può allora sostenere che le soggettività oppresse dispongano di questo privilegio epistemico circoscritto? La risposta più diffusa fa leva su una superiorità di tipo esperienziale: chi vive l'oppressione in prima persona accumula, attraverso l'esperienza ripetuta, un numero di prove, una motivazione e talvolta persino virtù epistemiche, come umiltà e apertura mentale, che chi non la vive difficilmente sviluppa allo stesso modo. Un ruolo non secondario in questa spiegazione è giocato dalla dimensione emotiva dell'esperienza. Come osserva Uma Narayan, mentre le soggettività non oppresse possiedono una conoscenza dell'oppressione sempre più o meno astratta e teorica, quelle oppresse ne possiedono una conoscenza arricchita dalle relazioni o dalle risposte emotive che l'esperienza dell'oppressione offre⁸¹.

Il vantaggio epistemico in questione non deriva automaticamente dal fatto stesso di essere oppressi. Ritorna qui la distinzione tra punto di vista e posizione sociale: il privilegio epistemico degli oppressi non si esaurisce nella conoscenza esperienziale di ciò che si prova ad essere oppressi, ma richiede quel processo di presa di coscienza critica attraverso cui l'esperienza vissuta viene rielaborata e messa in relazione con la propria posizione sociale. Dunque, l'esperienza dell'oppressione, per quanto necessaria, non è mai sufficiente da sola a giustificare un simile privilegio; occorre che essa venga trasformata, criticamente, in punto di vista.

Il filo tracciato in apertura di questo paragrafo, costituito dalla svalutazione della cura come oppressione strutturale e dal potere come capacità di definire ciò che conta come sapere legittimo, si salda con la riflessione sull'ingiustizia epistemica appena ricostruita. Prendersi cura di qualcuno, di fatto, non si esaurisce mai nel

⁸⁰ E. Severini, p.105-107.

⁸¹ U. Narayan, *Working Together Across the Difference: Some Consideration on Emotion and Political Practice*, in *Hypatia*, 1988, p.38-39.

provvedere ai suoi bisogni materiale, bensì richiede anzitutto ascolto, riconoscimento in quanto soggetto in grado di articolare la propria esperienza e, così, lasciare che sia lui, e non soltanto chi se ne prende cura, a concorrere nella definizione dei propri bisogni. In questo senso la cura è essa stessa una pratica irriducibilmente epistemica, prima ancora che affettiva o materiale: ogni forma di ingiustizia epistemica, ogni mancato ascolto, ogni credibilità negata, si traduce inevitabilmente in un deficit di cura. Ricostruire un'etica della cura a partire dalla prospettiva femminista significa dunque svolgere un lavoro di riparazione epistemica: restituire voce e credibilità ad un'esperienza rimasta a lungo priva di parola filosofica propria.

2.3 L'etica della cura oltre il femminismo: prospettive educative

Se i due paragrafi precedenti hanno ricostruito le premesse teoriche dell'etica femminista e il suo legame con la nozione di oppressione epistemica, è ora necessario dar conto, con altrettanto rigore, dei principali dubbi e obiezioni che l'etica della cura ha dovuto affrontare all'interno dello stesso campo femminista. Una ricostruzione che tacesse queste critiche risulterebbe non solo meno onesta dal punto di vista argomentativo, ma anche meno utile in vista dell'applicazione educativa che costituisce l'obiettivo ultimo di questo elaborato: solo un'etica della cura consapevole dei propri limiti e capace di rispondere alle obiezioni che le sono state mosse può essere trasferita in modo solido nel contesto scolastico.

Uno degli argomenti che caratterizzano questa proposta è che si debba pensare che il prendersi cura, lungi dall'essere rappresentato in modo esemplare dalle cure offerte da una madre a un figlio bisognoso di nutrimento e affetto, debba tenere in conto i diversi livelli in cui prende forma la vulnerabilità umana e operare su di essi. In questo senso, ritengo che un modo di considerare prendersi cura come pratica morale sia quello di mettere a tema una dimensione trasformativa, nel momento in cui la realtà è violenta e quando i nostri panorami mentali non ci permettono di cogliere la ricchezza e la variabilità dell'umano e le

diverse dimensioni relazionali, materiali e simboliche che fanno ostacolo alla sua espressione⁸².

Tra le obiezioni interne al dibattito femminista, la più ricorrente riguarda proprio il rischio che l'etica della cura, nel valorizzare disposizioni come sollecitudine, attenzione e sensibilità verso i bisogni altrui, finisca per naturalizzare lo stereotipo di genere che il pensiero femminista intende di costruire. Se il paradigma di riferimento resta quello delle cure materne, l'etica della cura rischia di legittimare filosoficamente la tradizione all'attribuzione di queste competenze alle donne, anziché metterle in discussione. Per articolare una risposta a questa obiezione, Botti si serve anzitutto di alcune riletture sentimentalistiche dell'etica della cura, tra cui l'impostazione di Michael Stole, che assegnano un ruolo centrale ai sentimenti e, soprattutto, all'immaginazione: è l'immaginazione, e non la sola empatia o simpatia, a permettere di ampliare la nostra sensibilità ai bisogni altrui, superando i limiti intrinseci alla comunicazione simpatetica, che comprende vicinanza, affetto e somiglianza, che finiscono altrimenti per selezionare arbitrariamente chi riceve la nostra attenzione morale⁸³. Botti nota tuttavia che anche l'immaginazione non è sufficiente da sola, poiché resta a sua volta soggetta ai medesimi vincoli discorsivi e simbolici che strutturano la nostra esperienza, cosicché il tentativo di aprirsi verso l'altro non può mai dirsi definitivamente compiuto. È a questo punto che Botti introduce l'elemento decisivo della sua proposta: accanto all'immaginazione, occorre coltivare la consapevolezza dei propri limiti, ossia la consapevolezza dell'instabilità di ogni punto di vista, compreso il proprio, e della sua costitutiva parzialità. Proprio questa consapevolezza, definita metaforicamente dall'autrice virtù femminista, dovrebbe collocarsi al centro di una rinnovata etica della cura, sostituendo le tradizionali virtù femminili del nutrire, dell'accudire, dell'essere sensibili e simpatetici. Il passaggio è decisivo: non c'è più una sensibilità presunta naturale storicamente attribuita alle donne, ma una postura critica ed epistemica che

⁸² C.Botti, p.189-190.

⁸³ *Ivi*, p.203-205

chiunque, indipendentemente dal genere, può e deve coltivare. La stessa Botti presenta questo passaggio come la chiusura di un cerchio aperto fin dalle prime pagine del suo libro, cioè quello riguardante la «natura femminile» o «femminista» dell'etica della cura. La cura non ha nulla a che vedere con il sesso di chi la pratica e nulla ha di femminile, pur potendo arricchirsi di considerazioni propriamente femministe; dunque, si tratta di un'etica femminista della cura, più che di un'etica femminile. Inoltre, non è un caso che questa virtù femminista richiami da vicino alla nozione di «punto di vista», dato che riconoscere l'instabilità della propria prospettiva e ciò che trasforma il punto di vista da semplice posizione sociale in conquista critica⁸⁴.

Se Botti mostra come l'etica della cura possa evitare il rischio dell'essenzialismo, resta aperta una seconda obiezione: una morale fondata sulla cura può davvero orientare le istituzioni pubbliche oppure rimane confinata alle relazioni private? È precisamente su questo terreno che si colloca il contributo di Eva Kittay, la quale muove una critica incentrata sul tema della dipendenza nei confronti della concezione liberale dell'eguaglianza, in particolare alla teoria della giustizia di Rawls: descrivere la società come un'impresa cooperativa tra eguali, sostiene Kittay, è una descrizione falsa poiché occulta la realtà della dipendenza, quella dei bambini, degli anziani e delle persone malate o disabili, e la dipendenza riflessa di chi se ne prende cura, che Kittay stessa definisce *dependency worker*. Finché siamo dipendenti non siamo nella condizione di competere, in termini di uguaglianza, per i beni della cooperazione sociale; e chi si prende cura di chi è dipendente, dovendo accantonare i propri interessi, entra in quella competizione già svantaggiato. Da qui una conclusione decisiva anche per la ricostruzione proposta dal presente capitolo: le donne non hanno mai raggiunto una piena eguaglianza con gli uomini, perché farlo avrebbe richiesto di abbandonare le persone dipendenti da loro nella sfera privata: «come potrebbero mai

⁸⁴ *Ivi*, p.210-219.

abbandonare i figli, i genitori anziani, il marito o l'amico malato al di qua dello spartiacque?»⁸⁵.

È significativo che Kittay non offra, di questa relazione, un'immagine idilliaca, in quanto l'asimmetria di potere che la caratterizza può degenerare in un rapporto di dominio, tanto per abuso da parte di chi presta cura, quanto per sfruttamento da parte di chi la riceve, specie quando quest'ultimo occupa una posizione sociale più elevata. Né si tratta di un problema che riguarda in modo omogeneo tutte le donne: la divisione del lavoro di cura, storicamente e ancora oggi, corre lungo linee di classe, etnia e di status migratorio⁸⁶. Da questa analisi, Kittay trae una proposta teorica precisa: la dipendenza dovrebbe figurare tra le circostanze di giustizia della posizione originaria rawlsiana, e la cura come capacità morale di rispondere alla vulnerabilità, dovrebbe entrare nel gruppo dei beni sociali primari, tanto come bene di essere assistiti quanto come bene di poter assistere senza sacrifici indebiti⁸⁷.

A questa proposta Martha Nussbaum ha opposto un'obiezione di fondo: correggere Rawls aggiungendo la cura alla lista dei beni primari non basta, perché il problema risiede più a monte, nella stessa concezione kantiana della persona come essere razionale e pienamente cooperativo da cui muove il contrattualismo. Una teoria della giustizia realmente adeguata, per Nussbaum, richiede di abbandonare l'impianto contrattualista a favore di un approccio delle capacità, che è in grado di riconoscere piena dignità anche a chi non potrà mai contribuire alla cooperazione sociale in termini di reciprocità. Inoltre, Nussbaum pone l'attenzione al fatto che la metafora kittayana del cittadino come figlio dello Stato rischia di scivolare verso il paternalismo, sacrificando il bisogno, particolarmente sentito dalle persone con disabilità, di essere riconosciute come individui a pieno titolo⁸⁸. Pur nel disaccordo, le due autrici convergono su un punto specifico importante, cioè l'idea che la giustizia verso chi dipende e la

⁸⁵ E.Kittay, *La cura dell'amore*, p.32, cit. in Casalini e Cini, p.183-184.

⁸⁶ E.Severini. p.26.

⁸⁷ Casalini e Cini, p.186-187.

⁸⁸ *Ivi*, p.188.

giustizia verso chi si prende cura sono due questioni interconnesse, e nessuna teoria della giustizia può dirsi completa se le tratta come problemi di sola moralità privata.

Le risposte di Botti, Kittay e, indirettamente, della stessa Nussbaum convergono su un punto che è utile a mettere in evidenza la chiusura di questo capitolo. L'etica femminista, nelle sue diverse declinazioni, non rifiuta l'idea stessa di normatività morale, cioè non nega che si possano e si debbano elaborare criteri per orientare l'agire e per valutare la giustizia delle istituzioni; bensì ciò che mette radicalmente in discussione è la pretesa che tali criteri possano essere formulati da un punto di vista neutrale, astratto e disincarnato, quale quello presupposto dalla posizione originaria rawlsiana prima della correzione di Kittay o quale quello smascherato dalla critica di MacKinnon all'oggettività come dominio mascherato. Per l'etica femminista il problema non consiste dunque nel negare l'esistenza di criteri morali, ma nel comprendere come tali criteri possano essere elaborati senza preporre un soggetto ipotetico neutrale ed astratto, partendo invece dall'esperienza concreta, dalle relazioni effettivamente vissute e dall'ascolto di soggetti storicamente esclusi dalla produzione del sapere morale. Questa riflessione trova un'importante conferma nella proposta politica di Tronto: se la cura, come quest'ultima ha mostrato, è anzitutto una domanda sul chi ha bisogno, su che cosa ha bisogno e su chi ha l'autorità di rispondere a questa domanda, allora la costruzione di criteri normativi a partire dall'ascolto di chi è stati storicamente escluso non è un'aggiunta facoltativa all'etica della cura, ma costituisce il nucleo politico ed epistemico. Ciò che conta come bisogno legittimo, come cura adeguata e come giustizia dovuta, dipende anche da chi è riconosciuto come interlocutore credibile nella costruzione dello spazio pubblico. L'etica femminista ricostruita a partire dalla critica alla neutralità della filosofia morale, dall'analisi dell'oppressione come fenomeno strutturale e non meramente individuale, del potere come relazione e non come semplice risorsa, e dell'ingiustizia epistemica come forma specifica di discriminazione, converge in un'etica della cura che ha saputo rispondere, pur non senza tensioni interne, alle

accuse di essenzialismo e di particolarismo che le sono state mosse. Resta ora da domandare che cosa comporti, concretamente, tradurre questo impianto teorico in una pratica: se la cura richiede ascolto, riconoscimento, apertura verso l'esperienza dell'altro e consapevolezza critica dei propri limiti, allora l'educazione costituisce il terreno più naturale per verificarne la fecondità. Dunque, si rivelerà necessario mostrare come un insegnamento della filosofia, intesa come esercizio di pensiero e ricerca critica, affiancata da un'educazione civica e affettiva capace di introdurre concetti come il consenso, il paternalismo e la critica degli stereotipi di genere, possa costituire un'applicazione coerente e concreta dei principi qui riconosciuti.

CAPITOLO III:

DALLA CURA ALL'EDUCAZIONE: PER UNA PRATICA FILOSOFICA DELLA CITTADINANZA

L'etica della cura, una volta sottratta alle interpretazioni che la riducono a un'etica particolare fondata su presunte disposizioni femminili o a una semplice valorizzazione dei legami concreti a scapito dell'universalità della norma, pone una questione ulteriore: su quali presupposti teorici si fonda la validità delle sue pretese normative? La questione riguarda il rapporto tra la cura come orientamento dell'agire e la possibilità di riconoscere una validità propriamente filosofica. Non è sufficiente, infatti, mostrare che la cura costituisce una prospettiva eticamente significativa e capace di mettere in discussione alcuni assunti della morale tradizionale; occorre anche chiarire quale concezione della normatività renda possibile attribuire alle sue istanze una validità che non dipenda esclusivamente dalle preferenze individuali o dalla particolare configurazione delle relazioni coinvolte.

È in questo spazio teorico che si colloca la questione metaetica. Interrogarsi sul fondamento dell'etica della cura significa chiedersi, più precisamente, che cosa renda moralmente valide le ragioni che essa propone e in che modo tali ragioni possono essere giustificate. Il problema non consiste, dunque, soltanto nello stabilire quali pratiche o atteggiamenti siano coerenti con la cura, ma nel chiarire perché la cura possa costituire un criterio moralmente rilevante e giustificabile dell'agire. La riflessione può così passare dal piano della difesa normativa della cura a quello dell'indagine sulle condizioni teoriche che ne rendono possibile la validità.

3.1 La solidità filosofica dell'etica della cura: un uso strumentale della metaetica

L'etica della cura, per quanto normativamente feconda, può trovare un fondamento anche sul piano propriamente teorico, cioè quello che la filosofia morale chiama metaetica? È necessario innanzitutto distinguere l'etica della cura dall'etica femminista nel suo complesso: la prima costituisce una specifica prospettiva sviluppatasi anche nell'ambito della riflessione femminista senza però esaurirsi in quest'ultima; di fatto, non tutte le elaborazioni dell'etica della cura sono necessariamente fondate sul femminismo. Il femminismo filosofico ha storicamente mostrato un interesse asimmetrico per l'etica poiché, da un lato, dedica molta attenzione all'etica normativa e applicata, dall'altro però ha riflettuto assai meno sulla metaetica, cioè sull'analisi della natura, del significato e della giustificazione dei giudizi morali. Da qui l'esigenza di verificare quali condizioni metaetiche debba soddisfare una posizione per poter essere considerata femminista e, successivamente, se tali condizioni possano contribuire a fondare anche l'etica della cura. Per condurre questa verifica è utile un criterio semplice, proposto da Samantha Brennan: perché una posizione filosofica possa dirsi femminista, essa deve soddisfare due requisiti distinti. Il primo, che si può chiamare requisito della conclusione femminista, è di tipo normativo e richiede che la posizione in questione permetta di giudicare moralmente sbagliata l'oppressione di genere. Il secondo, ossia il requisito dell'esperienza delle donne, è di tipo descrittivo e richiede che la posizione sia in grado di rendere conto delle esperienze morali delle donne. Una posizione metaetica adeguata a fondare l'etica della cura dovrebbe, idealmente, soddisfare entrambi i requisiti⁸⁹.

Il candidato più immediato è il realismo morale, secondo cui esistono fatti o proprietà morali oggettivi, validi indipendentemente dal punto di vista di chi li osserva: se è vero in senso forte l'affermazione che l'oppressione di genere è sbagliata, essa vale per chiunque, a prescindere da chi la sostenga. Questa

⁸⁹ E. Severini, p.165

solidità, tuttavia, si rivela illusoria: il realismo morale presuppone, infatti, una nozione di oggettività, o uno *sguardo da nessun luogo*, che l'epistemologia femminista ha mostrato essere tutt'altro che neutra. Anche il tentativo di Sandra Harding di ripensare l'oggettività in termini femministi, attraverso la nozione di «oggettività forte», non punta in realtà ad un'oggettività più imparziale, ma all'inclusione esplicita dei punti di vista storicamente esclusi, la quale è un'operazione fortemente in contrasto con l'oggettività «da nessuna prospettiva» di cui il realismo morale ha bisogno⁹⁰. A ciò si aggiunge una seconda questione su cui realismo morale e femminismo divergono, relativa al modo di intendere il progresso morale. Mentre il realismo lo interpreta come un processo lineare e cumulativo, il femminismo diffida di ogni modello che assuma un unico percorso di sviluppo morale come parametri universale. Il rischio, infatti, è quello di giudicare le diverse culture sulla base di uno standard occidentale, ricadendo in una forma di imperialismo morale incompatibile con la sensibilità postcoloniale del femminismo. Dunque, anche sotto questo profilo, il realismo soddisfa il requisito della conclusione femminista, ma non quello dell'esperienza delle donne.

Il problema del progresso morale merita un approfondimento, in quanto tocca la pretesa trasformativa del femminismo. Per il realismo morale, il progresso consiste nell'avvicinarsi progressivamente a verità morali oggettive; di fatto, i cambiamenti storici vengono interpretati come il progressivo riconoscimento di ciò che era già moralmente vero. Il limite di questa prospettiva, tuttavia, non riguarda tanto la sua capacità di spiegare che vi sia stato un progresso morale, quanto la sua difficoltà nel rendere conto di una concezione propriamente femminista del progresso. Quest'ultimo rischia così di essere concepito come un processo lineare orientato verso un unico modello di vita buona, storicamente determinato e spesso identificato con il liberalismo occidentale, assunto come esito universale dello sviluppo morale e politico delle società. In questo modo, il progresso morale finisce per essere valutato assumendo come parametro

⁹⁰ *Ivi*, p.168

universale le norme di un particolare contesto culturale, con il rischio di scivolare in una forma di imperialismo morale poco compatibile con la sensibilità postcoloniale del pensiero femminista. A ciò si aggiunge una seconda difficoltà: la narrazione realista del progresso tende a essere eccessivamente ottimistica, poiché presenta il cambiamento morale come un processo sostanzialmente cumulativo e continuo, finendo così per sottovalutare le forme persistenti, e spesso più sottili, di oppressione che sopravvivono anche all'interno di società considerate ormai come progredite.

All'estremo opposto si colloca il relativismo morale, secondo cui non esiste un sistema morale universalmente valido, ma solo sistemi morali relativi a culture, epoche o società diverse. Questa posizione ha il pregio di scongiurare l'imperialismo morale e di essere naturalmente ospitale nei confronti della pluralità delle esperienze. Tuttavia, il prezzo da pagare per il requisito dell'esperienza delle donne, è alto: se la validità di un giudizio morale dipende dal contesto culturale in cui viene formulato, il relativismo rischia di togliere al femminismo proprio l'arma con cui contestare pratiche oppressive giustificate all'interno di un dato sistema culturale. Come sintetizza efficacemente Martha Nussbaum, di fronte ad una pratica sostenuta dalla tradizione ci si trova stretti fra due rischi opposti: giudicarla sbagliata, imponendo così il proprio punto di vista, oppure accettarla in nome del rispetto per la tradizione, rinunciando cioè alla critica anche di fronte ad un'oppressione reale⁹¹. Di conseguenza, il relativismo morale soddisfa il requisito dell'esperienza delle donne, ma lascia scoperto, o comunque non garantisce con certezza, il requisito della conclusione femminista. È nel sentimentalismo etico, ossia la tradizione filosofica che, con Hume, colloca il fondamento della moralità nella dimensione emotiva della natura umana, nella capacità di partecipare alle sofferenze altrui e di approvare o disapprovare sulla base di questa partecipazione, che si trova la posizione metaetica più ospitale per l'etica femminista. Si tratta della medesima sensibilità emotiva e relazionale su cui si fonda l'intera tradizione dell'etica della cura: come nota Annette Baier a

⁹¹ *Ivi*, p.175

proposito di Hume, le stesse virtù che il filosofo scozzese attribuisce ad «un padrone benevolo, un marito amorevole, un padre indulgente»⁹², sono virtù storicamente ascritte alle donne più che agli uomini. Il sentimentalismo, inoltre, non è affatto costretto a rinunciare ad ogni pretesa di autorevolezza morale: nella sua versione espressiva, l'affermazione che l'oppressione di genere è sbagliata non esprime soltanto un sentimento privato di disapprovazione, ma comporta anche l'aspettativa che quel sentimento debba essere condiviso da chiunque si trovi di fronte alla medesima situazione; è un'oggettività più modesta di quella realistica, ma sufficiente a sottrarre l'etica femminista al sospetto di arbitrarietà⁹³. Il sentimentalismo etico risulta così l'unica delle tre posizioni esaminate capace di soddisfare, insieme, il requisito dell'esperienza delle donne e quello della conclusione femminista.

Questa intuizione viene ulteriormente sviluppata dall'espressivismo, che può essere considerato uno degli esiti più significativi della tradizione sentimentalista. Secondo questa prospettiva, il linguaggio morale non si limita ad esprimere un atteggiamento valutativo nei confronti di una determinata situazione, ma esprime anche una presa di posizione rispetto ai giudizi morali degli altri. Dire che l'oppressione di genere è moralmente sbagliata significa, dunque, non soltanto manifestare la propria disapprovazione, ma anche ritenere ingiustificata la posizione di chi la considera accettabile, da una parte, e riconoscere come appropriata quella di chi la condanna, dall'altra. È proprio questa dimensione riflessiva a spiegare perché i pregiudizi morali avanzino una pretesa di validità che va oltre la semplice espressione di preferenze individuali, senza che sia necessario postulare l'esistenza di fatti morali oggettivi. In questo modo, il sentimentalismo evita di ridurre la morale ad una questione puramente soggettiva, pur rinunciando alla concezione forte di oggettività propria del realismo morale.

⁹² D.Hume, *Trattato sulla Natura Umana* (1739-40), in Id., *Opere Filosofiche*, 1, Roma-Bari, Laterza, 1987, p.640

⁹³ E.Severini, p.181-182

Da questa analisi si può trarre una conclusione fondamentale, che va però formulata con la stessa cautela richiamata all'inizio del capitolo: ciò che si è mostrato nello specifico è che un'etica autenticamente femminista, nel senso definito da Brennan, trova nel sentimentalismo etico la propria collocazione metaetica più solida, capace di rendere conto sia dell'oggettività dei giudizi morali sia della loro fedeltà all'esperienza delle donne. Poiché l'etica della cura qui ricostruita, da Gilligan a Tronto, si radica esplicitamente nella dimensione emotiva e razionale dell'esperienza morale, essa può legittimamente ereditare questo fondamento: non si tratta, dunque, di una proposta soltanto normativamente attraente ma teoricamente ingenua, bensì di una posizione che regge anche sul piano della sua giustificazione filosofica più profonda.

Aver mostrato la tenuta teorica dell'etica della cura consente infatti di spostare legittimamente l'attenzione su un'altra questione: se l'etica della cura è teoricamente fondata e se modifica il modo di concepire il soggetto morale e la politica, allora è lecito, anzi inevitabile, chiedersi se essa non richieda anche una diversa idea di educazione e, più nello specifico, un diverso modo di insegnare filosofia.

3.2 Il canone filosofico e l'insegnamento della filosofia come pratica di ricerca

Il canone filosofico non è soltanto un problema di quali autori si studino a scuola o all'università; è, più a fondo, una questione che riguarda chi ha il potere di stabilire che cosa conti come sapere filosofico legittimo. Per questa ragione, come si cercherà di dimostrare, la risposta al problema del canone non può limitarsi ad aggiungere nomi nuovi ad un elenco già dato, ma deve investire il metodo stesso con cui la filosofia viene insegnata e praticata.

Un canone, prima ancora di essere un elenco di autori, è uno strumento di misura. La parola stessa deriva da una canna usata dagli artigiani per stabilire una norma, un modello a cui rifarsi. Applicato alla filosofia, il canone filosofico occidentale ha finito per cristallizzarsi attorno a tre caratteristiche precise: un principio di

autorità mai messo in discussione, per cui i filosofi del passato sono stati criticati in ogni modo tranne che in quanto uomini, pur essendolo; un'apparenza di genere mai considerata una caratteristica rilevante e, quindi, mai sottoposta a critica disciplinare; e un'esclusione tendenzialmente aprioristica di qualsiasi linguaggio filosofico diverso da quello già usato da altri filosofi⁹⁴.

Che questo canone non sia un'eredità neutra della tradizione, ma una costruzione storicamente databile, lo mostra bene la ricostruzione di Peter K.J.Park. Ricostruendo la formazione della moderna storia della filosofia, Park evidenzia come, tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento, il canone venga progressivamente ridefinito fino a identificare la filosofia quasi esclusivamente con la tradizione europea, escludendo sistematicamente altre tradizioni di pensiero. Il canone che ancora oggi orienta l'insegnamento della disciplina non rappresenta quindi la fotografia oggettiva di ciò che la filosofia è sempre stata, ma il risultato di precise scelte teoriche e istituzionali. Di fronte a questa consepevolezza, la risposta più immediata sembrerebbe consistere nell'ampliare il canone includendo le filosofe e le tradizioni finora escluse; si tratta certamente di un passaggio necessario, ma non sufficiente. Come osserva Charlotte Witt, il problema non si risolve sostituendo semplicemente alcuni autori con altri, né contrapponendo concetti filosofici «maschili» con equivalenti «femminili»⁹⁵. Occorre piuttosto interrogare criticamente le categorie fondamentali della filosofia per verificare quali presupposti storici e di genere esse incorporino e quali, invece, possano essere rielaborate in senso esclusivo. Di conseguenza, non tutti i concetti della tradizione richiedono lo stesso trattamento: alcuni, come la gerarchia aristotelica tra forma e materia, risultano difficilmente separabili dai presupposti sessisti entro cui sono stati elaborati; altri, invece, possono essere reinterpretati criticamente e impiegati anche all'interno della riflessione femminista. È il caso, ad esempio, dell'etica delle virtù aristotelica, che Martha Nussbaum ha mostrato poter essere sviluppata in una direzione pienamente

⁹⁴ L.Gasparri, *Filosofia: maschile singolare. Un problema di genere in filosofia*, Edizioni Tlon, 2024, p.82-83

⁹⁵ *Ivi*, p.87

compatibile con le istanze del femminismo⁹⁶. Il punto teorico decisivo riguarda però la nozione stessa di razionalità, ed è qui che il discorso sul canone si salda esplicitamente con quanto ricostruito a proposito del potere: essere riconosciuti come soggetti razionali significa, in un contesto di relazioni gerarchiche, essere collocati in una posizione socialmente dominante; il modello di ragione proposto dalla tradizione filosofica riflette dunque le relazioni di potere che favoriscono certi soggetti, prevalentemente maschi e bianchi, cosicché accettarlo acriticamente rischia di rafforzare proprio quelle forme di subordinazione. Riconoscere un maggior valore alle presunte «qualità femminili», di conseguenza, non è sufficiente a constatare questa oppressione; occorre piuttosto mettere in discussione le relazioni e le norme sociali su cui quell'ideale di razionalità è fondato⁹⁷. Aggiungere nomi al canone, insomma, lascia intatta l'architettura di potere che quel canone esprime; occorre dunque interrogare l'architettura stessa.

Un secondo ordine di ragioni per cui non basta aggiungere nomi riguarda le cause della sottorappresentazione femminile nella filosofia professionale, ricostruite da Louise Antony attraverso l'immagine di una «tempesta perfetta»: non una qualche inadeguatezza femminile nei confronti della disciplina, ma l'effetto combinato di diversi fattori strutturali che, nella filosofia, sembrano convergere con particolare intensità. Tra questi rientrano lo stereotipo per cui le donne sarebbero meno adatte al ragionamento formale, il lavoro invisibile di cura degli eventi e delle relazioni dipartimentali, che sottrae tempo alla ricerca, e un diffuso «pregiudizio da eccesso di fiducia» per cui i filosofi si ritengono, più di altri, immuni da distorsioni cognitive e di genere⁹⁸. È significativo che questa descrizione richiami da vicino la dinamica di svalutazione della credibilità epistemica ricostruita nel capitolo precedente attraverso il fenomeno, definito da Miranda Fricker, di ingiustizia epistemica. Fricker mostra come il potere possa

⁹⁶ *Ivi*, p.88

⁹⁷ M.C.Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, a cura di C.Zanetti, tr. di R.Scognamiglio, Il Mulino, Bologna, 2011, p.31

⁹⁸ L.Gasparrini, p.127

operare anche attraverso pratiche epistemiche che distribuiscono in modo diseguale la credibilità dei parlanti; ovvero, non tutte le esclusioni assumono la forma di un divieto esplicito o di un atto deliberato di discriminazione, bensì esse operano spesso attraverso pratiche ordinarie che attribuiscono sistematicamente minore credibilità ad alcuni soggetti. Anche nella filosofia professionale, dunque, chi prende parola a partire da una posizione socialmente svantaggiata, rischia di ricevere meno ascolto, meno credito e minori opportunità di essere riconosciuto come interlocutore autorevole, indipendentemente dalla qualità effettiva delle sue argomentazioni. È a questo punto che la questione del canone smette di limitarsi ai contenuti o agli autori studiati, diventando una questione di metodo, cioè riguardante il modo stesso in cui la filosofia viene praticata e insegnata. Kristie Dotson ha proposto una distinzione decisiva a questo proposito, tra una «cultura della giustificazione» e una «cultura della prassi»: la prima privilegia la legittimazione di ciò che si fa in base a norme giustificative presunte condivise e univocamente rilevanti, amplificando le pratiche di esclusione già esistenti; la seconda si fonda invece su due componenti, ossia il valore attribuito alla ricerca su questioni pertinenti alla vita concreta di gruppi sociali diversi, e il riconoscimento di canoni multipli e di modi molteplici di intendere la validità disciplinare⁹⁹. Tradotto nei termini di questo lavoro, insegnare filosofia come storia delle dottrine, da apprendere e ripetere secondo un canone dato, appartiene a una cultura della giustificazione; invece, insegnarla come esercizio di pensiero critico e di ricerca condivisa, partendo dalle domande realmente rilevanti per chi la pratica, appartiene ad una cultura della prassi. Inoltre, questa auspicabile cultura della prassi è di tipo femminista, in quanto gran parte della filosofia femminista nasce proprio come rifiuto di quelle norme giustificative all'interno della filosofia professionale¹⁰⁰; eppure, questa realtà viene ignorata. Questa stessa distinzione, per quanto elaborata in un contesto disciplinare diverso, era già stata tracciata con notevole precisione da Paulo Freire. Nella

⁹⁹ K.Dotson, "How Is This Paper Philosophy" in *Comparative Philosophy*, vol.III, 2012, p.3-29

¹⁰⁰ *Ivi*, p.14

concezione depositaria dell'educazione, scrive Freire nel suo libro *La pedagogia degli oppressi*, il rapporto tra educatore ed educando è fondamentalmente un rapporto narrativo: l'educatore è «l'agente indiscutibile, il soggetto reale, il cui compito sacro è *riempire* gli educandi con i contenuti della sua narrazione», mentre questi ultimi vengono ridotti a «recipienti che l'educatore deve *riempire*»¹⁰¹. Questa concezione si fonda su una serie di rapporti rigidamente verticale, in quanto l'educatore sa e gli educandi non sanno, l'educatore pensa e gli educandi sono pensati, l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta e gli educandi seguono la sua prescrizione; insomma, l'educatore è il soggetto del processo, mentre gli educandi sono puri oggetti¹⁰². In questa descrizione, è difficile non riconoscere il meccanismo esatto con cui il canone filosofico si trasmette: un sapere già dato che l'insegnante deposita e lo studente immagazzina. A questa concezione Freire contrappone l'educazione «problematizzante»: non più l'atto di depositare contenuti, ma un atto di conoscenza condiviso, in cui il sapere non è proprietà dell'educatore ma il «luogo di incidenza della riflessione sua e degli educandi»¹⁰³. Il tratto decisivo di questa concezione è il superamento della rigida distinzione tra chi insegna e chi apprende; di fatto, nel dialogo educativo non solo gli studenti vengono educati, ma anche il docente, mentre insegna, è a sua volta educato¹⁰⁴. Educatore ed educandi diventano così, insieme, ricercatori critici e l'insegnamento non consiste più nella trasmissione unilaterale di conoscenze teoriche, bensì in una relazione reciproca in cui entrambi gli attori sono coinvolti in un comune processo di ricerca che, in quanto tale, parte da domande comuni.

Il cuore di questa pratica dialogica, per Freire, è la parola stessa colta nella sua duplice dimensione di azione e riflessione: non esiste parola autentica che non sia prassi; o meglio, una parola privata della riflessione si riduce ad un chiacchiericcio sterile incapace di denunciare il mondo e una parola privata

¹⁰¹ P.Freire, *La pedagogia degli oppressi*, 2002, p.56-57

¹⁰² *Ivi*, p.59

¹⁰³ *Ivi*, p.69

¹⁰⁴ *Ivi*, p.68

dell'azione si riduce, all'opposto, ad «attivismo», ossia ad azione fine a sé stessa che nega la riflessione e rende impossibile il dialogo¹⁰⁵. È significativo che Freire faccia discendere un diritto da questa concezione della parola, e non un privilegio: parlare non è un privilegio solo di alcuni uomini, ma un diritto di tutti gli uomini, cosicché nessuno può parlare veramente da solo, o al posto di un altro, senza sottrarre la parola a nessuno¹⁰⁶. È lo stesso principio discusso a proposito dell'ingiustizia epistemica ma formulato in termini pedagogici. Tuttavia, il dialogo così inteso non è un semplice scambio di opinioni, né una tecnica didattica neutra. Secondo Freire, il dialogo dipende da una serie di condizioni sostanziali: il dialogo non può esistere, anzitutto, senza amore per il mondo e per gli uomini; non può esserci senza umiltà, dal momento che chi si crede depositario esclusivo della verità, mentre vede ignoranza sempre nell'altro, si preclude da solo l'incontro; non può esserci, infine, senza una fede profonda nella capacità degli uomini di creare e trasformare la realtà, concepita dunque come processuale e dinamica¹⁰⁷. Riconosco in questo elenco di condizioni un'anticipazione, quasi letterale, di ciò che la pedagogista femminista bell hooks affermerà, decenni più tardi rispetto a Freire, definendo l'amore alla base dell'apprendimento come combinazione di cura, impegno conoscenza, responsabilità, rispetto e fiducia¹⁰⁸.

La distinzione applicata da Freire tra concezione depositaria e concezione problematizzante ha trovato, nei decenni successivi, un terreno di sviluppo specifico negli studi di *critical literacy*, con conseguenze rilevanti anche per l'antropologia dell'educazione. Gli studiosi di questa tradizione concordano innanzitutto sul fatto che i significati interni ad un testo non sono mai neutri, ma il prodotto e il meccanismo di riproduzione di determinate strutture di potere e ideologie; in secondo luogo, che l'acquisizione del dispositivo scritturale può costruire un fattore di liberazione, in quanto consente ai soggetti di accedere a

¹⁰⁵ Ivi, p.77

¹⁰⁶ Ivi, p.78

¹⁰⁷ Ivi, p.79-81

¹⁰⁸ bell hooks, *Tutto sull'amore: nuove visioni*, Il Saggiatore, 2022, p.17

uno dei nuclei di solidificazione del sapere; infine, che le capacità di leggere criticamente un testo, superando così la lettura passiva, permette di sviluppare competenze attive di produzione testuale, cosicché i soggetti marginali possano diventare produttori del proprio discorso, riappropriandosi della propria voce¹⁰⁹. È lo stesso movimento già incontrato nell'analisi della cosiddetta ingiustizia epistemica: non basta essere ascoltati, occorre poter contribuire a produrre il discorso attraverso cui si viene ascoltati.

Il nucleo della proposta di Freire riguarda il fatto che la conoscenza nella concezione bancaria dell'educazione, si riduce ad una donazione che transita da chi detiene il sapere a chi si presume non avere alcuna risorsa da mettere in gioco, mentre imparare a leggere e scrivere, per Freire, non può ridursi alla neutra acquisizione di una tecnica, ma deve diventare strumento di coscientizzazione, capace di mettere a fuoco le contraddizioni della vita quotidiana e le disuguaglianze del sistema sociale¹¹⁰. Gli antropologi della critical literacy che hanno sviluppato questa intuizione hanno interpretato la classe scolastica come un terreno privilegiato in cui osservare il conflitto tra linguaggio, conoscenza e potere, orientando la ricerca etnografica verso una finalità esplicitamente pratica: fornire agli insegnanti strumenti di riflessione utili a costruire, sul modello di Freire, un rapporto di scambio e mutuo apprendimento fondato sulla dialogicità. Insegnare filosofia come pratica di ricerca condivisa non è soltanto un auspicio filosofico, ma un modello già sperimentato, con risultati osservabili, nella ricerca educativa e antropologica.

Prima di trarre le conseguenze pedagogiche di questo spostamento, vale la pena notare che il problema del canone non è solo un fatto storico o disciplinare interno alla filosofia professionale, ma ha un preciso risvolto istituzionale, ancora oggi. In Italia, gli studi di genere non dispongono di un proprio settore concorsuale né di un proprio settore scientifico-disciplinare all'interno dell'ordinamento universitario: la loro presenza, quando esiste, è sempre ospitata

¹⁰⁹ F.Dei, *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini Editore, 2018, p.150

¹¹⁰ M.Tassan, *Antropologia per insegnare*, Zanichelli Editore, 2020, p.191

sotto altre discipline, come diritto, storia, sociologia e pedagogia, e mai sotto filosofia in quanto tale. Il canone, dunque, non è soltanto un elenco che si potrebbe correggere o ampliare in una nuova edizione, bensì è anche una struttura istituzionale che continua a stabilire, molto concretamente, chi può essere riconosciuto come interlocutore autorevole e quali oggetti di ricerca siano considerati legittimi. Fino agli anni Duemila molte studiose femministe hanno dovuto insegnare a fare ricerca «sotto mentite spoglie»¹¹¹, collocando cioè i propri lavori all'interno di discipline ufficialmente riconosciute perché prive di uno spazio accademico autonomo. Gli studi delle donne e, successivamente, gli studi di genere hanno così trovato cittadinanza solo indirettamente, attraverso settori disciplinari differenti, rimanendo a lungo privi di un riconoscimento istituzionale esplicito.

Se il problema del canone è, come si è cercato di mostrare, un problema di chi viene ascoltato e riconosciuto come portatore legittimo di sapere filosofico, allora insegnare filosofia con l'obiettivo di prendersi cura della mente degli studenti, per renderla più aperta e informata, non può ridursi alla trasmissione di un canone dato, per quanto arricchito di nomi nuovi. Significa, come hanno mostrato Freire e bell hooks, insegnarla come pratica di ascolto, di riflessione e di ricerca condivisa, ossia un esercizio in cui le domande di chi apprende hanno la stessa dignità metodologica delle risposte già consolidate dalla tradizione, e in cui la validità di un argomento non dipende dalla sua appartenenza ad un canone precostruito, ma dalla capacità di reggere il confronto critico. Resta da chiedersi che cosa, concretamente, questa pratica di ricerca condivisa contribuisca a formare.

3.3 bell hooks: la pedagogia critica come pratica femminista

Prima di vedere come bell hooks, pseudonimo di Gloria Jean Watkins, traduca in pratica pedagogica l'eredità di Freire, occorre precisare il quadro teorico entro

¹¹¹ P.Di Cori, *Sotto mentite spoglie. Gender studies in Italia*, in "Cahiers d'études italiennes", n.16, 2013, p.15-37

cui colloca la propria riflessione, ossia una prospettiva esplicitamente femminista e intersezionale. Per bell hooks le dinamiche legate al razzismo, al sessismo, al classismo e all'abilismo sono strettamente interconnesse e, al contrario di quello che vorrebbe una lettura individualizzante, non riguardano il singolo razzista o il singolo maschilista, bensì costituiscono condizioni strutturali del sistema socio-economico-culturale nel suo complesso¹¹². È la stessa distinzione tra oppressione individuale e oppressione strutturale già incontrata a proposito di Haslanger: comprendere il razzismo o il sessismo come proprietà di singoli individui malevoli, anziché come strutture che attraversano l'intero sistema sociale, rende impossibile riconoscerne e dunque contrastarne la pervasività.

È bell hooks, influenzata dalla lettura di Freire, a tradurre la pedagogia problematizzante in una pratica esplicitamente attenta alle dinamiche di genere, razza e classe, mostrando come la ricerca condivisa richieda anzitutto ascolto. In quanto insegnante, bell hooks sa bene che gli studenti dei gruppi emarginati si trovano spesso a fare lezione in istituzioni dove la loro voce non è mai stata né ascoltata né accolta; per questo struttura le proprie classi partendo dal presupposto che tutti portiamo in aula una «conoscenza esperienziale» capace di arricchire l'apprendimento, senza per questo diventare l'unico criterio di validità di un argomento. Un esempio concreto di questa pratica è l'esercizio con cui hooks invita gli studenti a scrivere e leggere ad alta voce, davanti alla classe, un breve ricordo autobiografico legato al tema della discussione. L'ascolto reciproco diventa così parte integrante del processo educativo, poiché conferma il valore e l'unicità di ogni voce¹¹³. Non è un caso che la stessa bell hooks riconosca esplicitamente il debito nei confronti di Freire quando descrive la propria didattica come necessariamente flessibile, capace di cambi di direzione spontanei a partire dalle esigenze di chi apprende¹¹⁴. L'ascolto che bell hooks pratica in classe, del resto, non si rivolge soltanto all'intelletto degli studenti; o meglio, in questa prospettiva, prendersi cura della mente degli studenti non può significare

¹¹² bell hooks, *Insegnare a trasgredire*, p.118-119, cit. in Bocci e De Castro, 2022, p.77

¹¹³ *Ivi*, p.76

¹¹⁴ bell hooks, *Insegnare a trasgredire*, p.37, cit. in Bocci e De Castro, 2022, p.85

occuparsi soltanto delle loro capacità argomentative isolate dal resto della loro esperienza, bensì significa anche riconoscere che l'apprendimento più significativo passa anche attraverso il corpo e quella che bell hooks definisce «passione dell'esperienza», ossia il modo in cui la sofferenza, in particolare, viene scolpita nel corpo prima ancora di essere elaborata dal pensiero¹¹⁵. Nell'analisi di bell hooks, questa attenzione alla dimensione corporea ed esperienziale dell'apprendimento si accompagna a un rifiuto esplicito dei confini disciplinari tradizionali. All'interno delle istituzioni accademiche che abita, bell hooks introduce un modo di agire finalizzato a rompere le gabbie disciplinari e a superare la dicotomia tra cultura alta e cultura bassa¹¹⁶. Questa critica ai confini disciplinari può essere letta anche attraverso la metafora della gabbia elaborata da Marilyn Frye¹¹⁷. Se il canone filosofico è esso stesso una gabbia, cioè un insieme di fili che, se presi singolarmente, sembrano innocui ma che nel loro insieme delimitano rigidamente ciò che può contare come filosofia, allora romperla non significa soltanto aggiungere nuovi nomi al suo interno, bensì anche mettere in discussione la separazione stessa tra ciò che è considerato filosofia e ciò che, per convenzione disciplinare, non lo è.

Questa esperienza affonda le proprie radici nella biografia stessa di bell hooks: cresciuta in una scuola segregata del Kentucky rurale, l'autrice racconta come le sue insegnanti, quasi tutte donne nere, fossero impegnate a nutrire l'intelletto degli studenti e delle studentesse per formare pensatori, studiosi e operatori culturali, come se si trattasse di un gesto di resistenza alle strategie di colonizzazione razzista. È significativo che questo sfondo di senso venga meno proprio con l'integrazione razziale: nelle scuole bianche, racconta bell hooks, la conoscenza riguardava solo la trasmissione di informazioni e ciò che ci si aspettava dagli allievi era la semplice obbedienza¹¹⁸. Di conseguenza, la distanza

¹¹⁵ bell hooks, *Insegnare a trasgredire*, p.126, cit. in Bocci e De Castro, 2022, p.86

¹¹⁶ *Ibidem*

¹¹⁷ M.Frye, *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*, Freedom (CA), The Crossing Press, 1983, p.4

¹¹⁸ bell hooks, *Insegnare a trasgredire*, p.32-34, cit. in Bocci e De Castro, 2022, p.79

tra questa pratica e l'educazione depositaria è la stessa che bell hooks sperimenta, in quanto studentessa nera nel Sud rurale degli Stati Uniti, nel passaggio dalle scuole segregate a quelle bianche, in cui imparò la differenza tra l'educazione come atto di resistenza e pratica di libertà e l'educazione che si sforza semplicemente di rafforzare il dominio. È in questo stesso orizzonte teorico che matura la formulazione più utile all'impianto di questo lavoro, quella in cui bell hooks definisce l'amore alla base di ogni apprendimento autentico come una combinazione di cura, impegno, conoscenza, responsabilità, rispetto e fiducia¹¹⁹. Prendersi cura della mente degli studenti, in questi termini, non è una metafora vaga: è l'esatto contrario dell'educazione depositaria e coincide con l'obiettivo che bell hooks stessa assegna alla pedagogia critica, ossia non produrre copie del pensiero dell'insegnante, ma sviluppare in ciascuno studente un pensiero critico personale, capace di porre domande sospendendo i propri pregiudizi.

Il tema dell'ascolto e della voce trova in bell hooks un fondamento teorico più ampio nella nozione di margine. Nel suo saggio *Elogio del margine*, l'autrice descrive la marginalità non come una condizione da cui fuggire o che si spera di perdere, ma come un luogo da abitare consapevolmente e fedelmente¹²⁰. Da questa distinzione discende una precisazione decisiva, che permette di non confondere la marginalità imposta dalle strutture oppressive con la marginalità scelta come luogo di resistenza e di elaborazione critica¹²¹. Al centro di questa riflessione vi è il linguaggio, definito da hooks come «luogo di lotta»¹²². La lingua non è un mezzo neutrale attraverso cui esprimere pensieri già formati, ma lo spazio in cui si costruiscono e si contendono significati, identità e rapporti di potere. La stessa lingua che ha storicamente veicolato l'oppressione può infatti essere riappropriata e trasformata in uno strumento di resistenza, capace di dare voce a esperienze fino ad allora escluse dal discorso pubblico. Si coglie qui un'evidente consonanza con la nozione di «parola vera» di Freire: entrambi

¹¹⁹ bell hooks, *Insegnare il pensiero critico*, p.191, cit. in Breuza, 2024, p.402

¹²⁰ bell hooks, *Elogio del margine*, 1998, p.68-69

¹²¹ *Ivi*, p.73

¹²² *Ivi*, p.63-68

condividono l'idea che parlare non è un atto neutro, bensì una pratica politica, vale a dire un intervento critico sul mondo; mentre, al contrario, essere ridotti al silenzio equivale a subire una forma di oppressione. L'ascolto, di conseguenza, non consiste soltanto nel lasciare spazio alla voce dell'altro, ma nel riconoscerla come fonte legittima di conoscenza e come condizione di una ricerca realmente condivisa.

Silvia Nugara, recensendo la ricezione italiana di questi testi, coglie bene la portata di questa proposta quando nota come la pedagogia impegnata di bell hooks permetta ai soggetti storicamente feriti dalla violenza sociale di guarire quei mali che, nonostante appaiano individuali, come la rabbia, la depressione, l'autoesclusione, in realtà non lo sono¹²³. Anche questa osservazione richiama nuovamente l'argomento relativo all'oppressione culturale, per cui se un male individuale è in realtà l'effetto di una struttura oppressiva condivisa, rappresentabile dalla metafora della gabbia e dai fili stessi che la compongono, allora anche la sua cura non può essere soltanto individuale, ma richiede innanzitutto di rendere visibile la struttura che lo produce e, successivamente, di contrastare collettivamente, la struttura che lo produce.

Un ultimo elemento, tratto proprio dai saggi raccolti in *Elogio del margine*, consente di ricondurre a unità i temi affrontati fino a questo punto. Ripercorrendo la casa della propria infanzia come sito di resistenza per la comunità nera, bell hooks rivendica per le pratiche di cura una funzione eminentemente politica: la cura non appare come un destino naturale delle donne, ma come pratica di resistenza capace di contrastare le strutture dell'oppressione. La distinzione, già emersa nella riflessione sull'etica della cura, tra cura come pratica politicamente rilevante e cura come presunta vocazione naturale femminile trova così una formulazione concreta nell'esperienza autobiografica della stessa autrice.

bell hooks mostra, attraverso la propria pratica di scrittura e di insegnamento prima ancora che con la propria teoria, che cosa significhi prendersi cura della mente degli studenti: non limitarsi a trasmettere un sapere già costituito, ma

¹²³ S.Nugara, "Quando lo sguardo rivoluziona il mondo", *Il Manifesto*, 2020

creare le condizioni affinché anche le voci storicamente escluse possano prendere parola e diventare, esse stesse, soggetti della produzione del pensiero filosofico. Se Tronto, nel Capitolo I, ha mostrato che la cura è anzitutto una categoria politica, cioè una questione di come una comunità democratica distribuisce potere, responsabilità e riconoscimento, la pratica pedagogica di bell hooks ne costituisce la traduzione più immediata e concreta nello spazio della classe: ascoltare chi non è mai stato ascoltato, riconoscere come portatore legittimo di sapere chi è stato storicamente escluso dalla sua produzione, non è che esercizio della stessa domanda politica posta in apertura di questo elaborato. La cura, in altre parole, non cambia natura nel passaggio dalla teoria politica alla pratica didattica: resta, in entrambi i casi una questione di potere, di riconoscimento e di voce.

CAPITOLO IV:

PER UNA FILOSOFIA DELLA CURA A SCUOLA: CITTADINANZA DEMOCRATICA, METODI E CONTENUTI

4.1 Martha Nussbaum: pensiero critico, cittadinanza del mondo ed educazione democratica

Se l'etica della cura richiede di ripensare l'insegnamento della filosofia come pratica di ascolto e di ricerca condivisa, resta da chiedersi che cosa, concretamente, questo tipo di educazione debba trasmettere e attraverso quali strumenti didattici possa farlo.

Perché una democrazia dovrebbe preoccuparsi di come i propri cittadini vengono educati, e non soltanto di quali competenze tecniche essi acquisiscono? È nel tentativo di rispondere a questa domanda che acquista significato il contributo di Martha Nussbaum, che interpreta il ruolo delle discipline umanistiche alla luce delle esigenze della formazione democratica. In *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Nussbaum descrive con toni allarmati una tendenza che attraversa i sistemi scolastici di tutto il mondo avanzato: la subordinazione dell'istruzione al criterio del profit making, ossia alla sua capacità di produrre crescita economica misurabile. Un'istruzione piegata a questo unico criterio è destinata a formare tecnici competenti ma privi degli strumenti necessari per partecipare criticamente alla vita democratica. La posta in gioco, per Nussbaum, non è quindi la crescita economica in quanto tale, bensì la possibilità di educare persone capaci di confrontarsi con gli altri, comprenderne emozioni, aspettative e bisogni e prendere parte responsabilmente alla vita comune¹²⁴.

Questa preoccupazione non è isolata, anzi Nussbaum in tutte le sue opere denuncia questo pericolo, affidandosi ad una genealogia di pensatori

¹²⁴ M.Nussbaum, *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura*, il Mulino, Bologna, 2011, p.111

dell'educazione che comprende Rabindranath Tagore, Mahatma Gandhi, John Dewey, John Stuart Mill e lo stesso Amartya Sen, oltre ai classici greci a cui costantemente ritorna. Il riferimento a John Donne ripreso dall'introduzione di Tullio De Mauro, sintetizza perfettamente questo punto: un sistema scolastico che forma individui isolati, cioè competenti solo nel proprio ambito tecnico, tradirebbe il compito stesso dell'educare ad una cittadinanza che è sempre, costitutivamente, relazionale¹²⁵. Sottovalutare questi studi nelle scuole dei Paesi avanzati porterebbe ad un rischio enorme, che non riguarda solo il perdere la memoria riguardo a fonti preziose, ma anche di non rintracciare più l'Uomo che è in noi, smarrendo così quel senso di appartenenza che lega tutta l'umanità. L'attenzione alla complessità e alla globalizzazione costituirebbe il fondamento primo di qualunque attività di insegnamento e apprendimento: per studiare l'uomo serve una cultura umanistica in funzione di un'educazione a una nuova cittadinanza democratica.

Più volte richiamato da Nussbaum, Tagore rappresenta una concezione umanistica della formazione in cui la danza, la poesia, la parola e le relazioni costituiscono altrettante modalità attraverso cui l'essere umano coltiva sé stesso e incontra gli altri. Nel 1917, nella propria scuola di Santiniketan, Tagore affermava che «facendo uso delle cose materiali che possiede, l'uomo deve stare in guardia e proteggersi dalla loro tirannia», altrimenti se resta debole e non impara a difendersi, inizia un «processo di lento suicidio dovuto al disseccarsi dell'anima»¹²⁶. Il monito anticipa, nella prospettiva ricostruita da Nussbaum, uno dei nuclei della sua critica alla subordinazione dell'educazione alla produttività: una formazione ridotta all'acquisizione di beni e competenze materiali, priva di una corrispondente coltivazione della vita interiore, rischia di produrre individui non pienamente autonomi, ma soggetti capaci di riconoscere la propria vulnerabilità e quella altrui e, di conseguenza, di assumere responsabilmente le relazioni di cura.

¹²⁵ Introduzione a *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura* di T. De Mauro, cit. in M. Trittico, 2011

¹²⁶ R. Tagore, cit. in Nussbaum, *Non per profitto*, p.21

Non è casuale che Nussbaum richiami più volte anche John Dewey. Come quest'ultimo, infatti, anche Nussbaum considera la scuola non come un luogo di mera trasmissione dei contenuti, ma come spazio in cui si apprendono concretamente le pratiche della convivenza democratica. La democrazia, in questa prospettiva, è un modo di vivere insieme, e non solo una forma di governo, che può essere coltivato soltanto attraverso l'esperienza educativa. Già nei primi anni del Novecento Dewey individua nell'educazione il compito di «coltivare le attitudini del pensiero riflessivo»¹²⁷: un'attività mentale che prende avvio da una situazione problematica e procede attraverso l'organizzazione e la verifica delle idee fino alla ricerca di una soluzione. Si tratta di una concezione dell'apprendimento che presenta una significativa affinità con la prospettiva problematizzante elaborata, alcuni decenni più tardi, da Paulo Freire. Il punto di contatto tra Dewey e Nussbaum può essere ulteriormente precisato osservando il modo in cui entrambi sottraggono l'educazione a una concezione puramente strumentale della prestazione. Valutare un'esperienza educativa non significa infatti soltanto misurare i risultati attraverso indicatori quantitativi, ma interrogarsi sulla capacità di promuovere crescita, autonomia, capacità di giudizio e partecipazione alla vita comune. In questa prospettiva, il criterio dell'educazione non può essere ridotto alla prestazione misurabile, perché riguarda la trasformazione delle possibilità di pensare e di agire di chi apprende. L'educazione assume, così, necessariamente un carattere attivo e costruttivo¹²⁸ e richiede, proprio per questo, un costante approccio critico alle pratiche attraverso cui viene realizzata.

In *Coltivare l'umanità* Nussbaum precisa in cosa consiste concretamente questa educazione alla cittadinanza democratica, individuando tre capacità che una persona colta dovrebbe sviluppare. La prima è la capacità di un esame critico di sé, di ascendenza esplicitamente socratica: non accettare alcuna credenza come vincolante solo perché trasmessa dalla tradizione o resa familiare dall'abitudine,

¹²⁷ J.Dewey, *How we think*, in A.Gaiani, *Insegnare concetti*, p.37

¹²⁸ J.Dewey, *Democrazia ed educazione*, trad.it. Sansoni, Milano, 2008, p.43

ma sottoporla a un vaglio razionale condiviso. La seconda è la capacità di pensarsi come cittadini del mondo, prima ancora che come membri di una nazione, di un gruppo etnico o di una particolare tradizione. Nussbaum osserva che tendiamo a pensarci anzitutto come italiani, americani, membri di un particolare gruppo etnico o di una specifica tradizione culturale e, solo in un secondo momento, come esseri umani, trascurando così bisogni e capacità che ci uniscono a chi vive lontano da noi o ha un aspetto diverso dal nostro. La terza è infine l'immaginazione narrativa, ossia la capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di comprenderne la storia, le emozioni, i desideri e le speranze, senza per questo rinunciare al proprio giudizio. Essa costituisce una condizione importante per poter formulare giudizi realmente responsabili nei confronti degli altri¹²⁹. Queste tre capacità si comprendono pienamente solo se collocate all'interno dell'approccio delle capacità (o *capability approach*) elaborato da Amartya Sen e successivamente sviluppato dalla stessa Nussbaum. Sen distingue tra capacità, o *capabilities*, e funzionamenti, o *functionings*: le prime indicano le possibilità effettive che una persona ha di fare o essere ciò che ha ragione di valorizzare; i secondi, invece, indicano i modi di essere e di fare che la persona realizza concretamente. La libertà, in questa prospettiva, non coincide soltanto con l'assenza di impedimenti esterni, cioè con la libertà negativa della tradizione liberale classica, ma comprende anche la possibilità effettiva di scegliere e di realizzare ciò che si ha ragione di valutare. È quindi una libertà sostanziale, fondata sulle opportunità reali di cui una persona dispone¹³⁰.

Mentre Sen presenta il proprio approccio come una teoria comparativa della giustizia e rinuncia deliberatamente a specificare un elenco definitivo di capacità rilevanti, lasciando spazio ai contesti e alle deliberazioni democratiche, Nussbaum elabora un quadro normativo più esplicito, fondato su una lista di dieci capacità centrali considerate di validità universale. Dalla vita alla salute fisica, dall'integrità fisica alla possibilità di sviluppare sensi, immaginazione e

¹²⁹ M.Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, p.21

¹³⁰ S.F.Magni, *Capacità, libertà e diritti*, 2003, p.497

pensiero, fino al controllo del proprio ambiente politico e materiale¹³¹. La posizione di Nussbaum assume così un carattere esplicitamente antirelativistico, di ispirazione aristotelica, che le permette di formulare non soltanto una teoria della giustizia, ma anche criteri normativi precisi per interrogare le condizioni sociali ed educative necessarie allo sviluppo umano.

Per comprendere pienamente la portata educativa di questo apparato concettuale è utile precisare la distinzione, elaborata dalla stessa Nussbaum, tra i diversi livelli di capacità. Alla base si collocano le capacità di base, che rappresentano l'attrezzatura innata degli individui e la condizione necessaria per lo sviluppo di capacità più avanzate. Su questa base si costruiscono le capacità interne, ossia quei tratti dell'intelletto, del carattere e del corpo che mettono l'individuo nella posizione di scegliere e di agire in modo appropriato, e le capacità combinate, che si danno quando una capacità interna incontra condizioni esterne favorevoli al proprio esercizio: una persona può possedere, ad esempio, la capacità interna di esprimere il proprio pensiero, ma, se vive sotto un regime che nega la libertà di parola, non dispone della corrispondente capacità combinata di esercitarla pubblicamente. Alcune capacità, infine, sono dette feconde, poiché producono un beneficio isolato e, soprattutto, promuovono a loro volta il possesso di altre capacità e funzionamenti¹³².

In questo quadro l'istruzione assume un'importanza particolare, perché può trasformare capacità iniziali in capacità interne sviluppate e contribuire allo sviluppo di ulteriori capacità. L'educazione non è quindi soltanto uno dei possibili risultati di una società giusta, ma costituisce anche una condizione che rende possibile l'esercizio di altre libertà e capacità. La letteratura sul *capability approach* ha sottolineato proprio questo carattere dell'educazione, considerandola una dimensione fondamentale per lo sviluppo delle capacità individuali e per la riduzione delle disuguaglianze. Ne consegue una conclusione che tocca direttamente il compito della scuola: se l'istruzione contribuisce alla

¹³¹ S.F.Magni, cit. in M.Ferrari e A.Maranesi, *Dizionario del merito*, 2023, p.205-213

¹³² *Ibidem*

formazione delle capacità, essa non può limitarsi a selezionare e certificare capacità già possedute. Deve piuttosto contribuire attivamente a svilupparle, creando condizioni nelle quali gli studenti possano coltivare pensiero critico, autonomia di giudizio, immaginazione e capacità di relazione. Educare, nel senso più pieno che Nussbaum attribuisce a questo verbo, significa dunque coltivare l'umanità.

È in questo quadro che Nussbaum formula il proprio programma pedagogico. Che cosa deve fare la scuola per formare i cittadini di una democrazia sana? Deve sviluppare la capacità degli studenti di osservare la realtà secondo la prospettiva dei gruppi sociali storicamente marginalizzati; deve insegnare a confrontarsi con le fragilità e le inadeguatezze umani, cosicché la debolezza non sia motivo di vergogna e il bisogno degli altri non sia percepito come mancanza; deve sviluppare un'autentica sensibilità verso gli altri, vicini e lontani; deve contrastare la tendenza a ritirarsi da minoranze ritenute inferiori o contaminanti, insegnando fatti autentici su gruppi razziali, religiosi, sessuali e su persone disabili, in modo da controbattere stereotipi e disgusto; deve incoraggiare la responsabilità, trattando ogni bambino come un soggetto affidabile; deve promuovere con vigore l'autonomia di giudizio, la partecipazione, la capacità di riflessione critica e il coraggio necessario a far sentire una voce dissenziente¹³³.

Non si può non notare, a questo punto, quanto questo programma dialoghi da vicino con l'etica della cura. In questo senso, la scuola diventa il primo luogo in cui una democrazia può imparare a riconoscere la dipendenza non come un fallimento individuale, ma come una dimensione costitutiva della vita comune: insegnare che la debolezza non è motivo di vergogna e che avere bisogno degli altri non è una mancanza, significa insegnare esattamente ciò che l'etica della cura ha sempre sostenuto, da Tronto a Held a Kittay, contro il mito dell'individuo autonomo e autosufficiente: che la vulnerabilità e l'interdipendenza sono condizioni strutturali dell'esistenza umana, non eccezioni patologiche da nascondere. In questo senso, il programma educativo di Nussbaum può essere

¹³³ *Ivi*, p.211-212

letto come la traduzione pedagogica della stessa domanda politica che Tronto pone alla democrazia: chi si prende cura di chi e con quale riconoscimento? Trasferita nell'aula scolastica, questa domanda conduce a interrogare le condizioni attraverso cui gli studenti imparano a riconoscere sia il proprio bisogno di cura sia quello degli altri.

Questa apertura al mondo, del resto, non costituisce per Nussbaum e Sen soltanto un ideale morale astratto, ma si collega anche alla loro lettura dei processi di globalizzazione. La globalizzazione, considerata nella sua dimensione normativa, dovrebbe ampliare le possibilità delle persone di sviluppare le proprie capacità; nella realtà, tuttavia, essa può produrre e accentuare disuguaglianze, risentimenti e conflitti. Anche per questo la posta educativa individuata da Nussbaum non riguarda soltanto la formazione di un atteggiamento cosmopolita astratto, ma la capacità concreta di riconoscere le disuguaglianze e le differenze di potere che attraversano il mondo nel quale gli studenti vivono.

Resta allora da chiedersi attraverso quali strumenti concreti si possa costruire questo tipo di cittadinanza e quale ruolo specifico spetti alla filosofia. Nussbaum stessa individua tre canali attraverso i quali le discipline umanistiche possono contribuire alla formazione democratica: la conoscenza fattuale offerta dalla storia e dalle altre scienze umane, l'educazione alla logica e alla correttezza del pensiero fornita dalla filosofia e la coltivazione dell'immaginazione narrativa affidata soprattutto alla letteratura e alle arti¹³⁴. Per Nussbaum, la logica non è un esercizio astratto separato dalla vita sociale: stereotipi e pregiudizi possono infatti funzionare anche attraverso inferenze scorrette e generalizzazioni indebite. La capacità di riconoscere tali errori diventa, quindi una componente della formazione democratica¹³⁵. Se questo è uno degli obiettivi dell'educazione democratica, resta da comprendere attraverso quali pratiche didattiche esso possa essere perseguito. È proprio qui che l'insegnamento della filosofia assume un ruolo specifico: non soltanto come disciplina che trasmette conoscenze teoriche,

¹³⁴ A. Gaiani, *Insegnare i concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci Editore, Roma, 2012, p.36-37

¹³⁵ *Ivi*, p.39

ma come esercizio critico capace di formare cittadini in grado di riconoscere pregiudizi, mettere in discussione stereotipi e confrontarsi razionalmente con punti di vista differenti.

4.2 Dalla contrapposizione tra metodo storico e metodo zetetico alla didattica per parole: la pluralità di modelli

Chi si occupa di didattica della filosofia individua tradizionalmente due poli metodologici. Da un lato il metodo storico, la cui paternità teorica viene fatta risalire a Hegel, e il metodo zetetico, che rinvia invece a Kant. La contrapposizione, per quanto in parte semplificatoria, coglie una tensione reale, quella tra insegnare la filosofia come disciplina storica, e insegnare a filosofare, inteso come insegnare a usare la propria testa¹³⁶. È la stessa tensione, per certi versi, incontrata nel Capitolo III di questa tesi a proposito della distinzione elaborata da Freire tra concezione depositaria e concezione problematizzante dell'educazione, che mette a confronto un sapere già dato da trasmettere ordinariamente e un esercizio di ricerca da praticare insieme.

Il metodo storico, nella sua versione più classica, cioè quella che alcuni definiscono sulla base della triade lezione, studio individuale e interrogazione, organizza l'insegnamento secondo la successione cronologica degli autori, appoggiandosi tipicamente al manuale scolastico. È un modello difficilmente eliminabile del tutto nella pratica didattica, poiché il manuale continua a rappresentare una base storica condivisa anche nelle proposte più innovative. Nel corso del Novecento, però, il metodo storico si è arricchito di varianti sempre più sofisticate. Ad esempio, Giovanni Stelli propone una lettura storico-tipologica che rintraccia analogie strutturali tra posizioni filosofiche lontane nel tempo, restituendo alla storia della filosofia un valore propriamente teoretico e non solo cronachistico¹³⁷. Ancora più significativo, per l'impianto del presente lavoro, è il tentativo di sintesi compiuto da Enrico Berti con il metodo storico-tematico,

¹³⁶ A.Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, 2019, p.140-144

¹³⁷ *Ivi*, p.154

adottato a partire dai Programmi Brocca: individuare alcuni nodi problematici fondamentali della tradizione filosofica e presentarli per temi, attraverso lo studio diretto di autori e testi, evitando così tanto la pretesa di una presentazione storica esaustiva quanto l'astrattezza di questioni sganciate dal loro contesto storico¹³⁸.

Al polo opposto si colloca la famiglia dei metodi che si richiamano, più o meno esplicitamente, al monito kantiano secondo cui non si può imparare la filosofia, ma si può imparare a filosofare. Il termine «zetetico», derivato dal greco *zetesis*, ossia ricerca o indagine, indica precisamente un metodo orientato alla ricerca. Nella didattica italiana esso è stato sviluppato in particolare da Franco Banco, che propone di partire non dagli autori ma dalle domande relative ai problemi della vita, per ricondursi successivamente alle risposte che i filosofi hanno storicamente elaborato rispetto a tali problemi. Il riferimento kantiano è particolarmente significativo proprio perché, nella prospettiva zetetica, anche l'autore filosofico non viene assunto come modello indiscutibile, ma come occasione per esercitare il giudizio e sviluppare la capacità di riflettere autonomamente¹³⁹. Nella stessa direzione si muove Paolo Parrini che, con il proprio «approccio teoretico-problematico», porta questa posizione alle sue conseguenze più radicali, rifiutando esplicitamente ogni compromesso con il metodo storico e proponendo di partire direttamente dai grandi problemi filosofici, come la verità l'essere e il valore, per poi confrontarli con uno o più classici del pensiero¹⁴⁰. Il vantaggio di questa impostazione consiste nella possibilità di restituire immediatamente alla filosofia la sua dimensione problematica; il rischio, tuttavia, è quello di separare eccessivamente i problemi della storia concreta nella quale essi sono stati formulati.

Accanto a questa dicotomia storica, la riflessione più recente ha sviluppato modelli che spostano l'attenzione dal contenuto trasmesso al processo condiviso attraverso cui la filosofia viene praticata in classe. È il caso del cosiddetto

¹³⁸ *Ivi*, p.158

¹³⁹ F.Bianco, *Insegnamento della filosofia: metodo "storico" o metodo "zetetico"?*, in "Paradigmi", 1990, p.400-401

¹⁴⁰ A.Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, 2019, p.163

laboratorio filosofico, in cui la classe si trasforma in uno spazio di ricerca collaborativa e, più in generale, delle pratiche di dialogo e discussione filosofica strutturata. Non è difficile scorgere, in questi modelli, una parentela con il filo dialogico già ricostruito nel capitolo precedente a proposito di Freire e bell hooks: la filosofia non viene semplicemente trasmessa a un soggetto passivo, ma diventa un'attività costruita attraverso lo scambio, la domanda ed il confronto.

È lungo questa stessa linea dialogica, ma con una matrice teorica dichiaratamente pragmatista, che si sviluppa la Philosophy for Children di Matthew Lipman, esplicitamente debitrice di John Dewey. Nata come metodo logico-cognitivo per bambini, la P4C si è progressivamente allargata fino a proporsi come metodo per ogni fascia di età, seguendo una struttura ricorrente: costruzione di un setting circolare, condivisione di un testo-stimolo, elaborazione collettiva di un'agenda di domande, analisi critica dell'agenda, scelta dell'argomento da discutere, dialogo e autovalutazione finale. Anche qui, come già in Dewey, la dimensione logico-argomentativa non è mai fine a se stessa; anzi, il suo scopo ultimo è favorire quell'atteggiamento dialogico-partecipativo che costituisce, per Lipman, il preludio della comunità democratica¹⁴¹.

Dalla stessa matrice logico-argomentativa, ma con un'enfasi più marcatamente analitica, discende il modello del Critical Thinking, definito da Michael Scriven e Richard Paul come il processo intellettualmente disciplinato che porta a concettualizzare, analizzare, sintetizzare e valutare informazioni sulla base di valori intellettuali, quali chiarezza, accuratezza, coerenza e rilevanza¹⁴². Proprio la sua enorme fortuna recente, in quanto è stato inserito tra le competenze chiave del XXI secolo, invita tuttavia a una cautela che vale la pena riportare: alcuni studi hanno messo in discussione l'idea che il pensiero critico possa essere insegnato come un'abilità generica, decontestualizzata rispetto ai contenuti specifici su cui si esercita. Come scrive lo psicologo Daniel Willingham, il pensiero critico non è una competenza, o meglio non esiste una serie di

¹⁴¹ *Ivi*, p.170-173

¹⁴² www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

competenze di pensiero critico che possono essere acquisite a prescindere dal contesto¹⁴³. La critica è rilevante anche per l'insegnamento della filosofia: se il pensiero critico non può essere ridotto a un insieme di abilità trasferibili indipendentemente dai contenuti, allora la formazione del giudizio richiede necessariamente il confronto con problemi, concetti e tradizione determinate.

Una terza tradizione, sviluppatasi soprattutto in Francia a partire dagli anni Settanta, ha lavorato piuttosto sul versante della decostruzione, ossia il cosiddetto insegnamento aporetico che risale a Jacques Derrida, e su quello, per certi versi complementare, delle metafore e delle immagini: le ricerche di Paul Ricoeur e dello stesso Derrida sul valore conoscitivo della metafora hanno mostrato come il pensiero filosofico non proceda mai in modo puramente astratto ma si appoggi costantemente a immagini e concretizzazioni¹⁴⁴. Non è casuale che questa tradizione risuoni con quanto si è visto nel paragrafo precedente a proposito dell'immaginazione narrativa di Nussbaum: anche in quest'ultima la comprensione di un problema, filosofico o umano, non passa esclusivamente attraverso l'argomentazione logica, ma richiede la capacità di assumere, almeno provvisoriamente, il punto di vista di un altro.

È in questo panorama plurale che si colloca la proposta di Alberto Gaiani. La didattica per parole, o per concetti, condivide con il metodo zetetico l'idea di partire da un'esigenza viva, da una parola del linguaggio ordinario che, se indagata, si rivela filosoficamente problematica; tuttavia condivide anche con il metodo storico il ricorso sistematico ai testi della tradizione filosofica per approfondire con la stessa parola. In questo senso, il metodo della didattica per parole rappresenta un tentativo di tenere insieme i due poli metodologici dell'insegnamento della filosofia, senza sacrificare né la ricerca né la storia.

Il punto di partenza di Gaiani non è tuttavia soltanto metodologico, ma anzitutto metafilosofico: prima di chiedersi *come* insegnare filosofia, occorre infatti chiedersi che cosa la filosofia sia specificatamente. Gaiani propone di intenderla

¹⁴³ <https://aeon.co/ideas/why-schools-should-not-teach-general-critical-thinking-skills>, in A.Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, 2019, p.177

¹⁴⁴ A.Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, 2019, p.178-182

come un sapere concettuale, ossia come un sapere che non si limita ad utilizzare concetti per indagare un oggetto, ma che può assumere i concetti stessi come oggetto della propria interrogazione, mettendone in questione il significato, la portata e i presupposti¹⁴⁵. È in questo scarto tra l'uso di concetti come strumenti dell'indagine e la loro tematizzazione esplicita che Gaiani individua una specificità disciplinare della filosofia e fonda teoricamente la proposta della didattica per parole¹⁴⁶.

A partire da questa premessa discende il nucleo operativo della didattica per parole. Riprendendo la nota formula hegeliana per cui ciò che è *noto* non è per questo *conosciuto*, Gaiani osserva che disponiamo quotidianamente di un ampio bagaglio di parole, tra cui vita, giustizia, natura, libertà e tante altre, che usiamo con sicurezza senza però possederne il concetto, cioè senza aver mai sottoposto a un vaglio critico il loro significato e i loro presupposti.

Questa questione richiama la distinzione, tracciata da Isaiah Berlin nel 1962, tra domande fattuali, domande formali e domande propriamente filosofiche. Questo riferimento permette a Gaiani di specificare ulteriormente la specificità della problematicità filosofica: mentre le domande fattuali possono trovare risposta attraverso l'indagine empirica e quelle formali mediante procedure logiche, le domande filosofiche eccedono entrambe queste modalità di soluzione e richiedono un'indagine concettuale.. Compito della filosofia è appunto risalire dalle parole quotidiane ai concetti: non ogni parola, ma solo quelle che, se indagate, si rivelano dense di questioni di principio, generali, non risolvibili né per via empirica né per via puramente formale¹⁴⁷.

Sul piano pratico, il percorso didattico che ne deriva si articola in fasi precise. Nel corso della trattazione di un argomento del programma, l'insegnante individua una parola che si mostra carica di implicazioni filosofiche e vi si sofferma, raccogliendo attraverso un primo sondaggio le concezioni irriflesse degli studenti, i luoghi comuni, il senso comune sedimentato attorno a quella

¹⁴⁵ A. Gaiani, *Insegnare concetti*, p.83-84

¹⁴⁶ *Ivi*, p.89

¹⁴⁷ *Ivi*, p.86-87

parola. Segue una fase di documentazione e approfondimento, condotta attraverso la lettura dei testi integrali o antologici di autori che hanno affrontato il problema; recuperando così pienamente la dimensione storica della disciplina viene pienamente recuperata, non come sequenza cronologica fine a sé stessa, ma come repertorio di posizioni con cui misurarsi. Il percorso si chiude con un prodotto, che può essere un breve saggio scritto o un'altra prova che consenta di verificare l'intero processo. Lo studente è posto nella condizione di misurare, in prima persona, la distanza percorsa tra la propria concezione di partenza e quella raggiunta al termine della ricerca. Gaiani sintetizza questa articolazione nella formula «regole-contenuti-attività»¹⁴⁸, mutuata dal modello dell'insegnamento linguistico-letterario e ripresa anche nella proposta di Nussbaum per l'istruzione universitaria statunitense: comprendere i criteri di ciò che si sta facendo, studiare quanto è pensato da chi se ne è occupato con competenza e mettere in pratica quanto appreso.

È proprio in questa architettura che la didattica per parole si mostra capace di realizzare, sul piano concreto, quanto Nussbaum affida in via teorica ai tre canali della conoscenza fattuale, dell'educazione logico-argomentativa e dell'immaginazione narrativa. La fase di documentazione storica veicola la conoscenza fattuale; l'esercizio di messa in questione dei presupposti e di costruzione argomentativa del saggio finale coltiva la correttezza logica; e, infine, il passaggio dal senso comune sedimentato attorno a una parola alla sua problematizzazione filosofica richiede allo studente proprio quello sforzo di mettersi nei panni di posizioni distanti, storicamente o culturalmente, dalla propria, che Nussbaum chiama immaginazione narrativa. In questo senso, la proposta di Gaiani non affianca semplicemente il programma pedagogico di Nussbaum a una tecnica didattica tra le tante possibili, ma ne costituisce per la filosofia uno strumento di realizzazione particolarmente coerente in quanto, per riprendere l'espressione di Nussbaum richiamata nel paragrafo precedente, è il luogo in cui smascherare le fallacie degli stereotipi diventa un esercizio concreto

¹⁴⁸ *Ivi*, p.140

sulle parole del linguaggio ordinario, e non un'astrazione teorica. Dunque, se Nussbaum fornisce soprattutto la risposta alla domanda perché educare filosoficamente in una democrazia e quali capacità tale educazione dovrebbe coltivare, Gaiani consente di tradurre quelle finalità in una pratica didattica concreta, fondata sulla problematizzazione concettuale, sul confronto con la tradizione e sulla partecipazione attiva dello studente. Lo stesso Gaiani, del resto, non presenta la propria proposta come priva di antecedenti: tra i debiti da lui dichiarati compare Franco Bianco il quale, per primo, aveva sostenuto la necessità di un'ottica inclusiva capace di superare la dicotomia tra approccio storico e approccio teoretico. La convergenza conferma come la didattica per parole possa essere collocata non semplicemente come ulteriore metodo accanto agli altri, ma come un tentativo di sintesi tra alcune delle principali esigenze che hanno attraversato la riflessione sulla didattica della filosofia.

Resta tuttavia un nodo che Gaiani stesso individua come una delle obiezioni più insidiose alla propria proposta, ossia quella che riguarda *quali* concetti¹⁴⁹. Se Gaiani rifiuta nettamente l'idea di una lista chiusa di concetti filosofici contrapposti a concetti di uso ordinario, ritenendola una precondizione indifendibile, allora la scelta di quali parole mettere a fuoco in classe rimane, di fatto, affidata alla sensibilità e alla formazione del singolo insegnante. È precisamente su questo margine di indeterminazione, lasciato aperto alla teoria di Gaiani ma decisivo sul piano pratico, che si innesta la proposta di questa tesi: la didattica per parole fornisce lo strumento metodologico più coerente per realizzare l'educazione democratica delineata da Nussbaum, ma è la scelta delle parole, e non la loro sola messa in questione, a determinare in larga misura quali problemi sociali e quali esperienze vengano resi filosoficamente visibili agli studenti.

¹⁴⁹ *Ivi*, p.146

4.3 Consenso, paternalismo, femminismo: per una didattica filosofica dei problemi quotidiani

Il precedente paragrafo ha mostrato come esista una pluralità di metodi per insegnare filosofia e come la didattica per parole di Gaiani offra uno strumento particolarmente efficace per tenere insieme la storia della disciplina e l'urgenza delle domande reali degli studenti. Resta però un passo da compiere, ed è quello su cui si fonda il cuore della presente tesi: il metodo giusto, da solo, non basta.

Se la didattica per parole viene applicata soltanto alle parole che la tradizione filosofica ha già reso familiari, come l'essere, la libertà, la giustizia, il tempo, allora la scuola continua a inseguire un canone dato, per quanto rinnovato nel metodo. Se, invece, la stessa didattica viene applicata anche a parole come paternalismo, consenso, femminismo o razzismo, ossia termini frequentemente usati nel linguaggio pubblico e quotidiano ma non sempre concettualmente padroneggiati dagli studenti, la filosofia può diventare uno strumento per comprendere criticamente problemi che attraversano già la loro esperienza sociale.

Si prenda in esame il caso del paternalismo. Il concetto affonda le proprie radici nel paternalismo medievale, cioè il ruolo di governo del *pater* esteso, per analogia, alle prerogative dell'élite feudale sul resto della popolazione; per poi assumere con l'Illuminismo la connotazione critica che ancora oggi gli associamo: quella di un esercizio ingiustificato di autorità di un'élite sulla maggioranza dei cittadini. Definirlo con precisione richiede più di questa genealogia: il paternalismo è propriamente un'interferenza nella sfera decisionale di un'altra persona, motivata da considerazioni di benessere o di protezione della persona stessa, e attuata a prescindere dalla sua volontà; si tratta di un atteggiamento che tiene insieme un elemento di beneficenza e una sospensione del consenso di chi lo subisce. La bioetica contemporanea ha affinato questa definizione attraverso una serie di distinzioni che, per uno studente, varrebbe la pena conoscere prima ancora di incontrarle nella propria vita quotidiana, a scuola, in famiglia e sul lavoro. Il paternalismo può essere moderato, quando

interviene su azioni che pur essendo volontarie sono pienamente informate e autonome, o duro, quando interviene a prescindere dal fatto che l'azione della persona sia volontaria, autonoma e informata; può essere ampio, se riguarda l'interferenza di qualsiasi agente, o stretto, se si limita alle azioni coercitive dello Stato; può essere forte, se presuppone che non tutti gli individui posseggano la stessa capacità di governo di sé, o debole, se si limita a verificare l'adeguatezza dei mezzi che una persona sceglie per raggiungere fini che restano suoi; può essere puro, quando chi beneficia dell'interferenza coincide con chi la subisce, o impuro, quando la classe di chi ne è colpito è più ampia di chi ne trae beneficio¹⁵⁰. Non è difficile riconoscere in filigrana quanto già discusso nel Capitolo II a proposito della cautela con cui Nussbaum accoglie la proposta di Kittay, segnalando il rischio che la metafora del cittadino come figlio dello Stato scivoli proprio nel paternalismo: anche allora la posta in gioco era distinguere una cura legittima da una cura che, non riconoscendo l'autonomia di chi la riceve, degenera in imposizione.

Sul piano propriamente etico, sono tre le posizioni principali che la bioetica individua per valutare la legittimità di un atto paternalistico: chi lo giudica sulla base della libertà, per cui ogni violazione della libertà individuale è ingiusta, paternalismo incluso; chi lo giudica sulla base dell'autonomia, per cui un atto paternalistico è ingiustificabile in quanto violazione della capacità di autodeterminazione della persona; chi infine lo giudica sulla base delle conseguenze, ritenendo giustificati gli atti paternalistici che producono, nel complesso, esiti migliori. Insegnare queste distinzioni non significa fornire agli studenti una risposta prestabilita sulla liceità del paternalismo, di cui la bioetica stessa non ne ha una univoca, ma dar loro gli strumenti concettuali per riconoscere, nella propria vita quotidiana, quando un'interferenza ben intenzionata smette di essere cura e diventa, invece negazione della loro capacità di scegliere per sé.

¹⁵⁰ G.Boniolo e P.Maugeri (a cura di), *Etica delle relazioni e della biomedicina. Per una cittadinanza consapevole*, cap.12

Un discorso per certi versi speculare vale per il consenso. La bioetica ha elaborato, per l'ambito della ricerca medica, una riflessione particolarmente rigorosa sulle condizioni che rendono valido il consenso informato: capacità, adeguatezza delle informazioni, libertà da coercizione e specificità della decisione costituiscono alcuni dei suoi elementi fondamentali¹⁵¹. Questa elaborazione appartiene a un contesto specifico e non può essere semplicemente trasferita senza modifiche alle relazioni affettive o sessuali. Tuttavia, proprio la struttura concettuale del consenso informato può costituire uno strumento utile per interrogare criticamente anche il linguaggio del consenso nella vita quotidiana. Da questo punto di vista, una didattica filosofica potrebbe chiedere agli studenti che cosa significhi realmente acconsentire, quali condizioni rendano una decisione libera, quale ruolo abbiano l'informazione, la possibilità di revocare una decisione e gli eventuali squilibri di potere tra le persone coinvolte. La questione non consiste quindi nel trasferire meccanicamente una definizione bioetica a un altro ambito, ma nell'utilizzare le distinzioni elaborate dalla bioetica come strumenti concettuali per rendere più precisa una parola che gli studenti incontrano già nella propria esperienza.

Lo stesso vale per il femminismo, che troppo spesso viene scambiato, soprattutto tra gli uomini, per il semplice opposto del maschilismo, quasi fosse un movimento contro qualcuno anziché un insieme plurale di teorie e pratiche volte a interrogare le disuguaglianze di genere e le forme storiche di esclusione delle donne dalla piena partecipazione alla vita sociale, politica e culturale. Una conoscenza più articolata della storia e delle teorie femministe permette di comprendere come il problema non riguardi soltanto l'accesso delle donne a determinati spazi, ma anche il modo in cui categorie apparentemente universali siano state spesso costruite a partire da esperienze particolari assunte come norma. Il femminismo ha contribuito a rendere visibile lo sguardo androcentrico che discipline apparentemente neutrali, dalla teologia alla filosofia, hanno talvolta assunto come proprio orizzonte implicito: quando si parlava

¹⁵¹ *Ivi*, cap.7

dell'umanità, l'esperienza maschile poteva essere assunta come esperienza umana in generale¹⁵². Proprio questa pretesa di neutralità ha contribuito, per lungo tempo, a rendere la mascolinità stessa poco visibile come oggetto di analisi culturale e politica.

In questo quadro si inserisce la riflessione di Manolo Farci sulla crisi della mascolinità contemporanea. I fenomeni di isolamento, abbandono scolastico, dipendenze e comportamenti autodistruttivi che interessano una parte dei ragazzi possono essere letti anche in relazione a modelli di virilità costruiti attraverso l'esclusione di ciò che viene considerato non sufficientemente maschile. Un'identità definita in opposizione sistematica al femminile può diventare così dipendente dalla necessità di ribadire continuamente il proprio confine rispetto all'altro¹⁵³.

È in questo spazio di vulnerabilità che può trovare terreno fertile la cosiddetta manosfera, ossia quell'insieme eterogeneo di comunità e contenuti digitali nei quali il disagio individuale di alcuni ragazzi viene talvolta rielaborato attraverso narrazioni di risentimento nei confronti delle donne e del femminismo¹⁵⁴. La questione educativa non consiste, tuttavia, nel contrapporre semplicemente un modello maschile corretto a uno sbagliato, né nel liquidare la sofferenza maschile come irrilevante. Piuttosto, come suggerisce Farci, si tratta di costruire un vocabolario alternativo attraverso cui i ragazzi possano pensare sé stessi al di fuori dell'opposizione tra forza e debolezza, autonomia e dipendenza, mascolinità e cura.

In questo quadro colpisce una asimmetria che tocca da vicino l'argomento di questo elaborato. Alle ragazze vengono oggi proposti, giustamente, percorsi di empowerment che le incoraggiano a intraprendere carriere e percorsi formativi tradizionalmente associati agli uomini, come l'ingegneria, l'informatica e le discipline scientifiche. Meno frequente appare, invece, un investimento culturale simmetrico volto a incoraggiare i ragazzi a pensarsi come infermieri, educatori o

¹⁵² M.Farci, *Quel che resta degli uomini*, p.15

¹⁵³ *Ivi*, p.16

¹⁵⁴ *Ivi*, p.20

insegnanti della scuola dell'infanzia. Tradotta nei termini di questa tesi, tale asimmetria suggerisce una questione precisa: la scuola può contribuire a rendere accessibili alle ragazze ambiti storicamente maschili senza, al tempo stesso, interrogare abbastanza i ragazzi sulla possibilità di esercitare la cura e di riconoscerla come pratica socialmente significativa, sottraendola alla sua tradizionale associazione con il femminile

È precisamente questa mancanza di un linguaggio alternativo a quello offerto dalle narrazioni della manodopera che una scuola capace di affrontare filosoficamente parole come femminismo, maschilismo, consenso e paternalismo potrebbe cominciare a colmare. Se agli adolescenti non viene offerto uno spazio in cui indagare criticamente che cosa significhi essere uomini e donne oggi, quello spazio può essere occupato da narrazioni già disponibili che, non necessariamente, promuovono autonomia di giudizio o capacità di relazione.

Lo stesso vale per gli episodi di razzismo e di violenza sessista che gli studenti possono incontrare, o aver già incontrato, fuori dall'aula. Saper riconoscere, nominare e discutere criticamente tali fenomeni non significa trasformare la filosofia in un semplice strumento di educazione civica. Significa, piuttosto, prendere sul serio la sua capacità di interrogare le parole cui cui interpretiamo l'esperienza e di portare alla luce i presupposti concettuali che spesso rimangono impliciti nel linguaggio quotidiano.

A questo punto, si può riprendere esplicitamente il filo lasciato aperto nei primi capitoli di questo elaborato. Se la domanda politica posta da Tronto era «chi si prende cura di chi e con quale riconoscimento?», allora una scuola che insegni davvero il paternalismo, il consenso e il femminismo non fa altro che preparare i propri studenti a rispondere, un giorno, a quella stessa domanda da cittadini consapevoli. Cittadini capaci di riconoscere quando la cura è dovuta e quando rischia di trasformarsi in impostazione paternalistica; capaci di distinguere una relazione fondata sul riconoscimento reciproco da una nella quale il consenso viene dato per scontato o ignorato; capaci, infine, di riconoscere le voci

storicamente escluse dal riconoscimento e di interrogare i meccanismi attraverso cui tale esclusione continua a riprodursi.

È questa, in definitiva, la tesi centrale del capitolo. Un'etica della cura che cambia il modo di pensare il soggetto, la politica e l'educazione deve essere in grado di tradursi in una scuola che non si limiti a formare individui capaci di elaborare buoni argomenti, ma che formi cittadini capaci di riconoscere, nominare e affrontare le forme di oppressione e disuguaglianza che la società continua a riprodurre. Una filosofia che, invece, prende sul serio la propria funzione educativa e democratica può cominciare proprio dalle parole che gli studenti già usano, mostrando loro che dietro una parola apparentemente familiare si apre spesso un problema filosofico e, dietro quel problema, una forma concreta della vita comune.

CAPITOLO V:

UNA FILOSOFIA DELLA CURA PER LA SCUOLA: PRINCIPI, PRATICHE E LIMITI

5.1 Dalla cura come teoria alla cura come pratica educativa

I capitoli precedenti hanno mostrato come la cura, una volta riconosciuta come categoria politica e filosoficamente rilevante, imponga di ripensare tanto ciò che si insegna quanto il modo in cui lo si insegna. In particolare, la concezione politica della cura elaborata da Tronto permette di spostare lo sguardo dalla cura intesa come disposizione individuale o come pratica confinata alla sfera privata alle condizioni sociali e istituzionali attraverso cui i bisogni vengono riconosciuti, le responsabilità distribuite e le relazioni di dipendenza organizzate. Se, infatti, l'etica della cura mette in discussione l'immagine di un soggetto autosufficiente, isolato e indipendente e la sostituisce con quella di un soggetto costitutivamente relazionale, vulnerabile e interdipendente, una simile trasformazione non può non avere conseguenze anche sul terreno dell'educazione. La scuola, infatti, non è soltanto il luogo nel quale vengono trasmesse conoscenze e competenze, ma anche uno degli spazi privilegiati in cui gli individui apprendono che cosa significhi vivere con gli altri, esercitare la propria autonomia, assumere responsabilità, affrontare il conflitto e partecipare alla vita comune. Ripensare l'educazione alla luce dell'etica della cura significa dunque interrogare non soltanto i contenuti dell'insegnamento, ma le relazioni, le pratiche e le forme istituzionali attraverso cui quegli stessi contenuti vengono trasmessi.

Resta allora da mettere a fuoco un punto che è rimasto parzialmente implicito, e che vale la pena rendere esplicito prima di procedere ad una proposta concreta: non basta insegnare la cura come tema filosofico. Aggiungere consenso, paternalismo, vulnerabilità, dipendenza o interdipendenza all'elenco dei contenuti tradizionalmente affrontati dalla filosofia costituirebbe certamente un

passo nella direzione indicata da questa tesi, ma non sarebbe ancora sufficiente. Una scuola che voglia essere realmente coerente con l'etica della cura deve infatti interrogarsi anche sul modo in cui organizza l'apprendimento e costituisce la relazione tra chi insegna e chi apprende. Altrimenti si rischia di produrre una filosofia che parla della cura senza esserne attraversata: la cura diventerebbe un contenuto ulteriore, magari importante, ma incapace di trasformare la forma stessa dell'esperienza educativa. In altri termini, la cura non dovrebbe essere soltanto qualcosa che la scuola insegna, ma anche qualcosa che la scuola pratica. È precisamente in questo passaggio dal contenuto alla pratica che, a mio avviso, si gioca la possibilità di parlare propriamente di una filosofia della cura a scuola. Se l'etica della cura insegna che gli individui non esistono mai al di fuori delle relazioni che li sostengono, allora anche il soggetto che apprende non può essere considerato semplicemente come un destinatario individuale di conoscenze. Il suo apprendimento si realizza all'interno di una rete di relazioni, di aspettative, di riconoscimenti e di responsabilità reciproche che condizionano concretamente la possibilità di sviluppare autonomia e capacità di giudizio.

Convien, a questo proposito, distinguere tre livelli, tra loro distinti ma profondamente interconnessi, attraverso cui questa coerenza può realizzarsi. Il primo è educare alla cura, ossia insegnare esplicitamente concetti, problemi e casi che riguardano la vulnerabilità, la dipendenza, il consenso, la responsabilità, il riconoscimento e la giustizia, mostrando come tali questioni non appartengono esclusivamente alla sfera privata, ma hanno una precisa dimensione politica. Una didattica filosofica dei temi quotidiani non può limitarsi a riprodurre il canone tradizionale, ma dev'essere capace di interrogare anche quelle parole attraverso cui gli studenti interpretano concretamente la propria esperienza sociale. Il secondo livello consiste nell'educare attraverso la cura. Qui la cura non costituisce più l'oggetto esplicito dell'insegnamento, ma diventa una forma della relazione educativa. Significa adottare modalità didattiche fondate sull'ascolto, sul dialogo, sull'attenzione alle differenze e sulla partecipazione attiva di chi apprende. È il terreno già preparato dalla riflessione su Freire e bell hooks e

sviluppato tramite la ricostruzione dei modelli didattici zetetici, dialogici e laboratoriali: l'educazione non viene più pensata come semplice trasferimento unidirezionale di un sapere già posseduto, ma come uno spazio nel quale il sapere viene continuamente messo alla prova attraverso il confronto. In questa prospettiva, la relazione educativa non costituisce un elemento accessorio rispetto all'apprendimento, ma una delle condizioni attraverso cui l'apprendimento stesso diventa possibile. Il terzo livello, infine, consiste nell'educare alla cittadinanza attraverso la cura. È soprattutto qui che la concezione politica elaborata da Tronto assume un ruolo decisivo per la proposta sviluppata in questa tesi: se la cura non è una questione privata, ma una pratica socialmente necessaria che implica la distribuzione di responsabilità, risorse, tempo e riconoscimento, allora anche la scuola deve essere considerata come uno spazio pubblico nel quale tali questioni possono essere rese visibili e discusse. Educare alla cittadinanza attraverso la cura significa, dunque, rendere visibile la dimensione politica delle relazioni di dipendenza e interdipendenza e mostrare che la qualità di una democrazia si misura anche dalla capacità delle sue istituzioni di riconoscere e organizzare equamente il lavoro necessario a sostenere la vita comune. È, in fondo, la stessa domanda che ha attraversato l'intero elaborato, ora trasferita dal piano della teoria politica a quello della formazione dei futuri cittadini.

Questi tre livelli non devono essere intesi come alternative. Al contrario, acquistano significato proprio nella loro reciproca integrazione. Una scuola può infatti insegnare la cura senza praticarla, così come può adottare modalità relazionali attente e partecipative senza mai interrogare criticamente le strutture sociali che determinano chi cura, chi viene curato e a quali condizioni. La prospettiva qui proposta richiede che contenuti, relazioni e finalità democratiche si sostengano reciprocamente: educare alla cura, educare attraverso la cura ed educare alla cittadinanza sono tre dimensioni di un unico progetto pedagogico.

Distinguere questi tre livelli permette, inoltre, di formulare una delle tesi centrali di questo lavoro, che vale la pena rendere esplicita prima di passare alla proposta operativa: una pedagogia della cura non coincide con una pedagogia

semplicemente empatica, gentile o orientata al benessere emotivo degli studenti. Se così fosse, l'etica della cura rischierebbe di ridursi a un'aggiunta di superficie alla didattica tradizionale, a una sorta di correttivo affettivo capace di rendere più gradevole l'esperienza scolastica, ma incapace di modificarne l'architettura sottostante. Una simile interpretazione sarebbe difficilmente conciliabile con la dimensione politica dell'etica della cura fino ad ora ricostruita. La cura, infatti, non chiede soltanto di essere più attenti ai sentimenti degli altri: chiede di interrogare le condizioni nelle quali le persone diventano vulnerabili, le forme attraverso cui alcune dipendenze vengono riconosciute e altre rese invisibili, i rapporti di potere che attraversano le relazioni e le istituzioni che organizzano concretamente la responsabilità verso gli altri.

Una pedagogia realmente fedele all'etica della cura richiede pertanto una trasformazione più radicale, che investe almeno cinque nodi della pratica educativa. Il primo riguarda l'autorità: come si è visto a proposito di Freire, una pedagogia dialogica non elimina l'asimmetria tra chi insegna e chi apprende. Il docente possiede conoscenze, competenze ed esperienze che lo studente non possiede ancora e che costituiscono precisamente la ragione per cui la relazione educativa può avere luogo. Il problema, dunque, non consiste nel cancellare l'autorità, ma nel distinguere l'autorità dall'autoritarismo. L'etica della cura consente di pensare questa distinzione nei termini particolarmente fecondi: l'autorità dell'insegnante può essere esercitata come responsabilità nei confronti dell'apprendimento dell'altro, e non come semplice esercizio di potere sull'altro. L'insegnante non rinuncia quindi alla propria posizione, ma la esercita in modo da rendere progressivamente possibile la posizione autonoma dello studente. In questo senso, la relazione educativa è necessariamente asimmetrica, ma non deve per questo essere unilaterale.

Il secondo nodo è l'autonomia. L'etica della cura mette in discussione uno dei presupposti più radicati della concezione liberale dell'individuo, ossia l'idea che autonomia significhi, anzitutto, indipendenza dagli altri. Con Kittay e Held diventa invece possibile pensare l'autonomia come una conquista relazionale,

resa possibile proprio da quelle reti di dipendenza che una concezione astratta dell'individuo tende a rimuovere. Applicata all'educazione, questa prospettiva comporta una conseguenza importante: educare all'autonomia non significa semplicemente lasciare lo studente libero di esprimersi, ma costruire le condizioni relazionali e materiali affinché egli possa progressivamente sviluppare la capacità di pensare, giudicare e agire per sé. L'autonomia, in altre parole, non è il punto di partenza della relazione educativa, bensì uno dei suoi possibili risultati. Lo studente diventa autonomo perché, attraverso una relazione educativa adeguata, acquisisce progressivamente gli strumenti che gli consentono di fare a meno della guida dell'insegnante.

Il terzo nodo è il conflitto. Se la cura venisse intesa semplicemente come ricerca dell'armonia, una pedagogia della cura rischierebbe di trasformarsi in una pedagogia del consenso permanente, nella quale il disaccordo viene percepito come una minaccia alla relazione. È precisamente il contrario di ciò che emerge dalla prospettiva dialogica di Freire e bell hooks. Il conflitto, quando viene sostenuto da argomentazioni e riconoscimento reciproco, costituisce infatti una componente essenziale della vita democratica e dell'apprendimento filosofico. Una didattica della cura non deve quindi eliminare il dissenso, bensì creare le condizioni affinché il dissenso possa essere espresso senza trasformarsi in esclusione, umiliazione e violenza. Il diritto al dissenso, richiamato precedentemente da bell hooks, diventa così una delle forme più autentiche della cura, e non un suo limite: prendersi cura della relazione significa anche permettere che essa possa sopportare la differenza e il distacco senza richiedere l'omologazione dei suoi partecipanti.

Il quarto nodo riguarda l'errore. Anche in questo caso, una prospettiva di cura non significa semplicemente essere indulgenti nei confronti dello studente. L'errore può invece essere interpretato come un momento strutturale della ricerca filosofica. In una prospettiva zetetica e problematizzante, infatti, la conoscenza non consiste nell'acquisizione lineare di risposte corrette, ma attraversa necessariamente tentativi, ipotesi, obiezioni e revisioni. L'errore dunque è anche

qualcosa attraverso cui lo studente può comprendere meglio le ragioni per cui una determinata posizione non risulta sostenibile. Una classe che considera l'errore esclusivamente come fallimento rischia di produrre studenti preoccupati soprattutto di non esporsi; una classe che lo considera come parte della ricerca può invece trasformarlo in un'occasione di apprendimento condiviso. Anche in questo caso, la cura non coincide con la rinuncia al giudizio, ma significa piuttosto creare le condizioni affinché il giudizio possa essere esercitato senza che l'errore si trasformi in stigma personale.

Il quinto e ultimo nodo è la valutazione, forse quello che più direttamente mette alla prova, la possibilità di una pedagogia della cura all'interno dell'istituzione scolastica. Se, come insegna Dewey, il criterio dell'educazione non può essere ridotto alla prestazione immediatamente misurabile, ma deve invece riguardare la crescita della persona e la sua capacità di partecipare consapevolmente all'esperienza comune, allora anche la valutazione dovrebbe interrogarsi su ciò che realmente intende misurare. Questo non significa ovviamente eliminare la valutazione, né sostituire il rigore con una generica benevolenza; significa, piuttosto, riconoscere che valutare non equivale semplicemente a classificare e che una valutazione coerente con l'etica della cura dovrebbe essere capace di restituire allo studente il percorso compiuto, mettendo in evidenza non soltanto ciò che si sa, ma anche la qualità del ragionamento, la capacità di rivedere le proprie posizioni, di confrontarsi con obiezioni e di costruire argomentazioni più solide. In questo senso, la valutazione potrebbe diventare essa stessa parte del processo di apprendimento, anziché costituire esclusivamente il suo momento conclusivo.

Questi cinque nodi mostrano come il passaggio dalla cura come contenuto alla cura, come pratica educativa, non comporti una semplice aggiunta tematica, ma una diversa concezione della relazione pedagogica nel suo complesso. Autorità, autonomia, conflitto, errore e valutazione non sono aspetti marginali dell'insegnamento, anzi definiscono il modo in cui la scuola concepisce il soggetto che apprende e, più profondamente, il tipo di cittadino che intende

formare. Se lo studente viene pensato come un individuo che deve semplicemente acquisire competenze, allora l'autorità tenderà a coincidere con la trasmissione, l'autonomia con l'indipendenza, il conflitto con un problema da evitare, l'errore con una mancanza e la valutazione con una misurazione. Al contrario, se lo studente viene pensato come un soggetto relazionale, vulnerabile e progressivamente capace di autonomia, gli stessi elementi possono essere reinterpretati come momenti di una relazione educativa orientata alla crescita e alla partecipazione democratica.

È proprio qui che la prospettiva dell'etica della cura incontra quella delineata da Martha Nussbaum nel capitolo precedente. L'obiettivo non è formare studenti semplicemente più gentili o epatici, ma persone capaci di esercitare il giudizio, di riconoscere la propria e l'altrui vulnerabilità, di confrontarsi con prospettive differenti e di partecipare alla vita comune senza rinunciare alla propria autonomia critica. La cura, in questo senso, non si oppone al pensiero critico, ma ne modifica piuttosto le condizioni di esercizio, ricordando che ogni esercizio del giudizio avviene all'interno di relazioni e produce effetti sugli altri. Analogamente, il dialogo non sostituisce il contenuto filosofico, bensì costituisce la forma attraverso cui quel contenuto può diventare esperienza di ricerca.

Da una parte, Nussbaum fornisce il quadro normativo democratico entro cui comprendere le finalità dell'educazione filosofica; dall'altra, Gaiani offre uno strumento metodologico attraverso cui tradurre quelle finalità nella pratica dell'aula; e dall'altra ancora, l'etica della cura, a sua volta, permette di interrogare tanto i contenuti quanto le relazioni attraverso cui tale pratica viene realizzata. Non si tratta dunque di sovrapporre tre teorie differenti, ma di mostrare come esse possano concorrere a delineare una medesima idea di educazione: un'educazione capace di formare soggetti autonomi proprio perché consapevole della propria dipendenza dagli altri, capaci di pensiero critico proprio perché disposti al confronto e alla revisione delle proprie convinzioni e capaci di cittadinanza, proprio perché in grado di riconoscere la dimensione relazionale della vita comune. Da questo punto di vista, la filosofia sembra

possedere una posizione particolarmente favorevole. Essa infatti può costituire uno spazio nel quale le parole dell'esperienza quotidiana vengono sottratte alla loro apparente evidenza e sottoposte a un esame concettuale; escludendo la separazione tra dimensione del concetto e dimensione della relazione. Una filosofia della cura a scuola non dovrebbe quindi limitarsi a insegnare che cosa sia la cura, perché dovrebbe invece creare occasioni nelle quali gli studenti possono sperimentare che cosa significhi ascoltare, argomentare, dissentire o modificare una posizione e riconoscere nell'altro un interlocutore da convincere e anche qualcuno dal quale poter apprendere.

È a partire da questa concezione della cura come pratica relazione e, insieme, come questione pubblica e politica, e non da una generica sensibilità empatica, che diventa possibile avanzare una proposta concreta di didattica filosofica della cura. Il problema, tuttavia, non consiste soltanto nello stabilire che cosa una scuola orientata alla cura dovrebbe essere, ma nel comprendere come questa idea possa tradursi in un percorso didattico effettivamente praticabile.

5.2 Dalla parola al concetto: “differenza” come esempio di didattica filosofica della cura

Se il primo passaggio consiste dunque nel ripensare la relazione educativa alla luce dell'etica della cura, il secondo riguarda più direttamente il modo in cui la filosofia può tradursi in un'esperienza didattica capace di incidere sulla formazione democratica degli studenti. È a questo livello che assume particolari rilevanza la proposta della didattica per parole elaborate da Gaiani. L'idea di fondo è che alcune parole, apparentemente ordinarie e appartenenti al linguaggio della vita quotidiana, possano costituire il punto di partenza per un autentico esercizio filosofico, a condizione che non vengono assunte come termini già definiti una volta per tutte, ma piuttosto come i nuclei problematici da interrogare, decostruire e ricostruire. In questa prospettiva, una parola non è soltanto un'etichetta che designa qualcosa che già conosciamo. Essa porta con sé una storia di significati, usi, implicazioni e valori; attraverso contesti differenti e

può assumere significati persino contraddittori a seconda delle situazioni nelle quali viene impiegata. L'attività filosofica consiste allora anche nel rendere nuovamente problematiche parole che l'uso quotidiano tende a rendere familiari e, proprio per questo, invisibili. Il passaggio dalla parola al concetto non coincide dunque con la semplice definizione terminologica di un vocabolo: significa piuttosto interrogare ciò che quella parola presuppone, quali distinzioni produce, quali esperienze rende visibili e quali, al contrario, rischia di lasciare ai margini.

È proprio in questo passaggio che la didattica per parole può diventare, attraverso una scelta consapevole dei problemi e dei contenuti, uno strumento concreto di educazione filosofica alla cittadinanza democratica. Educare filosoficamente alla cittadinanza, infatti, non significa soltanto trasmettere agli studenti con conoscenze relative alla storia delle istituzioni, ai principi costituzionali o alle principali teorie della democrazia. Significa anche fornire loro gli strumenti concettuali necessari per interrogare criticamente il linguaggio attraverso cui una società interpreta sé stessa e organizza le relazioni tra i suoi membri. Le parole con cui nominiamo le persone, le differenze, i bisogni, le responsabilità e le forme della convivenza non sono mai del tutto neutrali: contribuiscono a determinare ciò che riconosciamo come normale, come problematico e ciò che riteniamo degno di attenzione.

In questo senso, la didattica filosofica può assumere una funzione propriamente politica senza trasformarsi in propaganda. Il suo compito non è indicare agli studenti che cosa devono pensare, ma creare le condizioni affinché possano comprendere meglio ciò che pensano, interrogare i presupposti delle proprie convinzioni e valutarne le conseguenze. La scelta della parola, pertanto, non è un passaggio preliminare e neutro rispetto al lavoro filosofico, ma costituisce già una scelta pedagogica. Se l'obiettivo è costruire una didattica filosofica coerente con l'etica della cura, occorre privilegiare parole capaci di mettere in relazione l'esperienza individuale con questioni più ampie riguardanti la vulnerabilità, la dipendenza, il riconoscimento, il potere, la responsabilità e la giustizia.

Tra le parole, *differenza* occupa un posto particolarmente significativo anche all'interno della riflessione femminista. Il problema della differenza attraversa infatti una parte importante del pensiero femminista, nel quale è stato necessario interrogare il rapporto tra l'uguaglianza rivendicata sul piano politico e il riconoscimento delle differenze che caratterizzano le esperienze concrete delle donne. La questione non consiste semplicemente nello stabilire se uomini e donne siano uguali o differenti, ma nel comprendere che cosa significhi riconoscere una differenza e quali conseguenze produca il modo in cui essa viene interpretata. Una differenza può infatti essere riconosciuta senza essere trasformata in una gerarchia, così come può diventare il fondamento di forme di esclusione o di subordinazione. In questa prospettiva, il problema della differenza si collega direttamente alle questioni dell'uguaglianza, della norma, del riconoscimento e della giustizia.

È proprio questo a rendere la parola *differenza* particolarmente adatta a una didattica filosofica della cura. L'etica della cura, soprattutto nella sua elaborazione politica, invita infatti a interrogare le condizioni concrete nelle quali gli individui vivono relazioni di indipendenza e interdipendenza e a chiedersi quali soggetti, bisogni ed esperienze vengano riconosciuti dalle istituzioni e quali, invece, rischino di rimanere invisibili. La differenza può essere allora essere assunta non come dato da classificare, ma come una questione da comprendere: quali differenze vengono riconosciute? Quali vengono considerate rilevanti? Quando una differenza diventa disuguaglianza? Chi stabilisce ciò che costituisce la norma? È possibile riconoscere una differenza senza trasformarla in una gerarchia?

Queste domande consentono di mostrare agli studenti come una parola apparentemente semplice possa contenere una struttura concettuale complessa. parlare di differenza significa infatti chiedersi, innanzitutto, *differenza rispetto a che cosa?* Ogni differenza implica almeno due termini messi a confronto e un criterio in base al quale essi vengono considerati differenti. Ma il problema diventa propriamente filosofico quando si passa dalla constatazione di una

differenza alla domanda sul suo significato e sulle sue conseguenze. Una cosa è affermare che due persone sono differenti sotto un determinato aspetto; un'altra è sostenere che da quella differenza debbano necessariamente derivare ruoli, diritti, opportunità o trattamenti differenti.

Il percorso didattico può quindi partire da una situazione concreta nella quale la differenza venga percepita dagli studenti come un dato evidente e condurre progressivamente alla sua problematizzazione. si potrebbe, ad esempio, proporre la domanda: essere differenti significa essere disuguali? A partire dalle risposte iniziali, la classe potrebbe raccogliere situazioni nelle quali una differenza viene semplicemente constatata, altre nelle quali diventa motivo di discriminazione e altre ancora nelle quali viene invece riconosciuta come elemento positivo. Il confronto permetterebbe di distinguere progressivamente il piano descrittivo da quello normativo: dalla domanda su che cosa renda differenti due soggetti si passerebbe alla domanda su che cosa autorizzi una società a considerare quella differenza rilevante.

A questo punto, il percorso potrebbe essere approfondito ripercorrendo il modo in cui la parola *differenza* è stata essa stessa oggetto di una lunga e conflittuale elaborazione all'interno del pensiero femminista; non tanto per fornire agli studenti una risposta già definita, ma per mettere alla prova, tramite un caso concreto, le categorie emerse nella discussione. Le prime rivendicazioni suffragiste chiedevano l'inclusione delle donne nella cittadinanza proprio in nome della loro differenza, presentando la sensibilità e l'attitudine alla cura come virtù di cui la vita pubblica avrebbe tratto beneficio¹⁵⁵; una strategia che, come si è visto nel Capitolo II a proposito della critica di Tronto, rischia però di rafforzare la stessa struttura di potere che ha escluso le donne, assumendo tratti definiti dall'interno della cultura patriarcale. Una risposta radicalmente opposta arriva con il femminismo di uguaglianza della seconda metà del Novecento, per il quale la differenza tra i sessi non è un dato di natura da valorizzare ma una

¹⁵⁵ C.Botti, *Cura e differenza*, 2018 p.145

costruzione culturale da smascherare¹⁵⁶. Una terza fase rivendica di nuovo il valore della differenza femminile, questa volta come possibilità di ripensare la soggettività a partire da uno sguardo non maschile. Tuttavia, anche questa proposta è stata criticata dal femminismo nero e post-coloniale, per aver finito con l'oscurare le differenze che attraversano le donne stesse. Il pensiero femminista più recente rinuncia infine a cercare un contenuto definito per la differenza, per farne piuttosto «lo spazio e il modo del pensiero»¹⁵⁷, riconoscendo la pluralità degli assi che attraversano ogni soggettività.

Percorrere in classe queste quattro tappe, cioè la differenza come virtù da riconoscere, come costruzione da smascherare, come identità da rivendicare e come spazio irriducibile del pensiero, permette agli studenti di verificare concretamente come la stessa parola cambi significato a seconda della domanda politica a cui deve rispondere, e come ogni definizione comporti conseguenze precise da sottoporre sempre a nuovo esame. In tutti questi casi, il compito filosofico non consisterebbe nel sostituire una classificazione con un'altra, ma nel comprendere come una determinata differenza venga interpretata, quali conseguenze produca e quali rapporti di potere contribuiscano a determinarne il significato.

È qui che la prospettiva della cura assume un ruolo decisivo. La domanda non riguarda più soltanto il modo corretto di definire la differenza, bensì comprende anche ciò che accade alle persone quando determinate differenze vengono ignorate, stigmatizzate o trasformate in gerarchie. In questo senso, la cura introduce nel lavoro filosofico una domanda sulle condizioni concrete della vita comune: chi viene riconosciuto? Chi rischia di essere escluso? Quali bisogni diventano visibili e quali rimangono ai margini? Chi assume la responsabilità di rispondere a tali bisogni? La parola differenza diventa così una soglia attraverso cui collegare esperienza individuale, elaborazione concettuale e dimensione politica.

¹⁵⁶ *Ivi*, p.150-151

¹⁵⁷ *Ivi*, cit., p.174

5.3 Per una scuola democratica della cura: possibilità e limiti della proposta

Il percorso sviluppato nei capitoli precedenti ha cercato di dimostrare come la filosofia possa trovare nella scuola uno spazio concreto di esercizio, non limitandosi alla trasmissione di contenuti e configurandosi, invece, come pratica di pensiero, di parola e di relazione. La proposta di una didattica della filosofia fondata sulla cura, sul dialogo e sulla possibilità di partire dalle parole dell'esperienza nasce precisamente dall'esigenza di interrogare il ruolo che la filosofia può assumere all'interno della formazione scolastica. Si tratta tuttavia di evitare sia una concezione riduttiva della filosofia, intesa esclusivamente come disciplina curricolare, sia l'idea opposta secondo cui essa potrebbe da sola produrre una trasformazione radicale degli individui della società.

La domanda conclusiva diventa dunque duplice: che cosa può realisticamente fare la filosofia a scuola e quali sono, invece, i limiti della sua azione? Rispondere a queste questioni significa tornare sui principali nuclei emersi nel percorso e verificarne la portata educativa. La cura, il dialogo, la differenza e la parola non costituiscono infatti soltanto temi sui quali riflettere ma possono diventare principi capaci di orientare concretamente le modalità attraverso cui si insegna e si apprende. Al tempo stesso, proprio una riflessione rigorosa sulle possibilità della filosofia richiede di riconoscere che l'esperienza scolastica è inserita in condizioni sociali, culturali e istituzionali che non possono essere trasformate attraverso la sola pratica filosofica.

Uno degli obiettivi principali di questo elaborato consiste nel considerare la filosofia non soltanto come un insieme di contenuti da trasmettere, ma come un'attività che si realizza attraverso il pensiero condiviso. In questa prospettiva, fare filosofia a scuola significa creare le condizioni nelle quali gli studenti possano interrogare ciò che abitualmente considerano ovvio, formulare domande, esprimere le proprie ragioni, ascoltare quelle degli altri e modificare, quando necessario, le proprie posizioni.

Il valore educativo di tale pratica non risiede quindi esclusivamente nelle conoscenze filosofiche acquisite, bensì risiede anche nella possibilità di sperimentare un diverso rapporto con il sapere. L'apprendimento non viene più concepito come semplice acquisizione di risposte già formulate, ma come partecipazione a un processo di ricerca nel quale la domanda conserva una funzione fondamentale. La didattica filosofica può così contribuire a sviluppare una disposizione critica: non accettare immediatamente una definizione, una convinzione o un giudizio, ma imparare a chiedersi da dove provengano, quali presupposti contengano e quali conseguenze producano.

Questo aspetto assume particolare rilievo nel momento in cui la riflessione prende avvio da parole appartenenti all'esperienza quotidiana. Una parola come *cura*, *differenza*, *libertà*, *giustizia* o *normalità* può apparire inizialmente evidente proprio perché viene utilizzata abitualmente. Il lavoro filosofico consiste allora nel sospendere questa apparente evidenza e trasformarla in una questione. La parola diventa così il punto di partenza di un processo nel quale gli studenti sono chiamati non soltanto a definire un termine, ma a confrontarsi con i diversi significati che esso può assumere e con le esperienze che tali significati implicano.

La didattica per parole rappresenta così una modalità concreta attraverso cui tradurre nella pratica i principi emersi precedentemente: la parola permette di partire da qualcosa di vicino all'esperienza, il problema introduce una distanza critica rispetto all'immediatezza, il dialogo consente di confrontare prospettive differenti e la ricerca concettuale permette infine di raggiungere una maggiore precisione nell'uso dei termini. La filosofia diventa così un esercizio di chiarificazione che non separa il pensiero dall'esperienza ma utilizza l'esperienza come punto di accesso alla riflessione.

La centralità della cura permette inoltre di precisare quale tipo di relazione educativa a questa pratica filosofica intenda promuovere. Pensare la scuola attraverso la categoria della cura non significa trasformare l'insegnamento in una forma di assistenza né eliminare la distanza tra docente e studente. Significa,

piuttosto, riconoscere che ogni processo educativo si realizza all'interno di relazioni e che tali relazioni possono favorire oppure o ostacolare la possibilità di apprendere, prendere parola e partecipare. In questa prospettiva, la cura riguardo innanzitutto le condizioni che rendono possibile l'incontro educativo. Un contesto nel quale gli studenti possano esprimersi senza essere immediatamente svalutati, cioè in cui l'errore possa essere considerato parte del processo di apprendimento e nel quale le differenze di esperienze di opinione possono essere accolte, costituisce una condizione importante per lo sviluppo del dialogo. Di fatto, la cura non coincide con l'assenza di conflitto ma, al contrario, una relazione realmente educativa deve poter sostenere anche il dissenso, la difficoltà e la possibilità di essere messi in discussione.

La cura può essere così collegata direttamente alla dimensione democratica della scuola. Una democrazia non consiste soltanto nell'esistenza formale di diritti e istituzioni, bensì richiede soggetti capaci di partecipare alla discussione, di confrontarsi con posizioni differenti e di riconoscere l'altro come interlocutore. La scuola ha il potenziale per rappresentare uno dei primi luoghi nei quali queste capacità vengono esercitate concretamente: una scuola democratica della cura è una scuola in cui il conflitto può essere concepito come confronto, e in cui la differenza tra le persone non costituisce automaticamente una ragione di esclusione. La pratica filosofica può contribuire a questo processo proprio perché costruisce uno spazio nel quale le posizioni devono essere esplicitate e sottoposte al confronto con quelle degli altri.

Di conseguenza, la parola assume anche una funzione politica ed educativa: prendere parola significa poter rendere visibile il proprio punto di vista e partecipare alla costruzione condivisa di un problema. Ma perché questa possibilità sia effettiva è necessario che anche la parola degli altri venga riconosciuta. La pratica del dialogo contemporaneamente all'espressione e all'ascolto, cioè non soltanto alla capacità di dire ciò che si pensa, ma anche alla disponibilità a considerare seriamente ciò che pensa qualcun altro.

Il tema della differenza permette di rendere particolarmente evidente il potenziale della proposta. Riconoscere che gli individui sono differenti, non costituisce infatti un punto di arrivo, ma l'inizio di un problema filosofico. La differenza va osservata, nominata, descritta, e anche interpretata e trasformata in una categoria attraverso la quale attribuiamo ruoli, aspettative e valori alle persone.

A questo punto è necessario introdurre una considerazione sui limiti della proposta. Attribuire alla filosofia un ruolo educativo significativo non vuol dire sostenere che essa possa, da sola, risolvere i problemi che hanno una natura sociale, economica, culturale e politica. Una scuola che promuove il dialogo non elimina automaticamente le disuguaglianze presenti nelle società, così come una discussione sugli stereotipi, non cancella le condizioni materiali che li sostengono; imparare ad ascoltare l'altro non garantisce, di per sé, comportamenti non discriminatori.

La riflessione sul genere mostra con particolare chiarezza questo limite. Le disuguaglianze che incidono sulla salute, sull'accesso all'istruzione, sul lavoro o sulla partecipazione sociale non dipendono soltanto dalle convinzioni individuali, ma anche da condizioni istituzionali e socioeconomiche. Per questo sarebbe riduttivo pensare che sia sufficiente modificare il modo in cui gli studenti pensano per trasformare automaticamente la realtà nella quale vivono.

Lo stesso vale per gli stereotipi, la cui presenza non dipende soltanto dalla presenza di opinioni consapevolmente discriminatorie. Essi possono essere incorporati nelle pratiche quotidiane, nelle aspettative familiari, nelle modalità di valutazione, nella distribuzione delle opportunità e nei modelli culturali. Anche quando un individuo riconosce razionalmente l'infondatezza di uno stereotipo, questo non significa necessariamente che sia già in grado di sottrarsi a tutti i suoi effetti.

La filosofia deve quindi evitare di attribuirsi un compito che non può assolvere. Essa non può sostituirsi alla politica, alle istituzioni, alla ricerca scientifica, alla pedagogia, alla psicologia o alle necessarie trasformazioni delle condizioni

materiali della vita; né può garantire che una discussione filosofica produca automaticamente comportamenti più giusti o più democratici.

Il riconoscimento dei limiti non riduce il valore della proposta, ma permette di definirla più precisamente: la filosofia non agisce necessariamente modificando direttamente le strutture sociali; essa può intervenire sul modo in cui i soggetti comprendono sé stessi, gli altri e le categorie attraverso cui interpretano la realtà. Di conseguenza, il suo contributo è soprattutto quello di aprire uno spazio di interrogazione, di rendere meno scontate le convinzioni e di sviluppare strumenti per sottoporre a esami le ragioni che sostengono determinate posizioni.

Se la filosofia non può cambiare da sola la realtà ma può contribuire a modificare le condizioni attraverso cui gli individui si rapportano ad essa, allora è questa la possibilità più realistica di una scuola democratica della cura: non promettere una trasformazione immediata, ma costruire pratiche quotidiane nelle quali gli studenti possano esercitare forme di pensiero e di relazioni coerenti con una società democratica. In questa prospettiva., è bene specificare che il valore della didattica filosofica non deve essere misurato soltanto attraverso risultati immediatamente quantificabili; poiché il suo effetto può consistere anche nella progressiva acquisizione di alcune disposizioni, come la capacità di formulare domande, di argomentare, di ascoltare, di riconoscere la complessità di un problema, di tollerare l'incertezza e di rivedere una posizione alla luce delle ragioni dell'altro. Sono tutte competenze che non garantiscono automaticamente una società più giusta, però costituiscono comunque condizioni importanti. Poniamo degli esempi: una persona abituata a interrogare criticamente le categorie attraverso cui interpreta il mondo può essere maggiormente in grado di riconoscere uno stereotipo; una persona abituata al confronto con composizioni diverse può essere più preparata a vivere nel dissenso senza trasformarlo immediatamente in esclusione; una persona che abbia sperimentato la possibilità di prendere parola e di essere ascoltata può comprendere più concretamente il significato della partecipazione.

La scuola democratica della cura non va intesa come un modello concluso, ma come una direzione verso cui orientare le pratiche educative. La cura indica l'attenzione alle condizioni relazionali dell'apprendimento.; il dialogo indica la forma attraverso cui il pensiero si costruisce insieme agli altri; la differenza indica la necessità di riconoscere la pluralità senza trasformare l'auto automaticamente in gerarchia; e la parola costituisce lo strumento attraverso cui queste dimensioni possono incontrarsi nella pratica.

La filosofia non insegna semplicemente che cosa pensare, perché contribuisce a costruire le condizioni per imparare come pensare insieme agli altri. In questo senso, la didattica per parole rappresenta uno dei dispositivi attraverso cui tale orientamento diventa concretamente praticabile: partire da una parola significa partire da un'esperienza condivisibile ma non necessariamente già condivisa nel suo significato; successivamente, interrogarla significa trasformare l'ovvio in problema e discuterla significa confrontare interpretazioni differenti; infine, concettualizzarla significa cercare una maggiore precisione. Tutto questo avviene all'interno di una relazione nella quale ciascuno è chiamato a prendere parola e, nello stesso tempo, a fare spazio alla parola dell'altro.

Il percorso sin qui tracciato conduce, pertanto, a una concezione della scuola democratica della cura che non ambisce a risolvere le contraddizioni della società, bensì si propone di istituire al proprio interno uno spazio nel quale esse possano essere indagate, discusse e rese oggetto di piena consapevolezza. Il limite intrinseco della proposta coincide, in parte, con il suo stesso punto di forza: la riflessione filosofica può incidere sulle pratiche di pensiero, ma non è in grado di surrogare la trasformazione strutturale delle condizioni sociali e istituzionali. Il suo compito consiste nel contribuire alla formazione di soggetti idonei a interrogare le soluzioni precostruite e a partecipare attivamente alla vita comune, lungi dal prospettare formule risolutive predefinite. La didattica per parole si configura, dunque, quale possibilità concreta di esercitare la filosofia nella scuola, poiché è un metodo che non ha l'obiettivo di cambiare direttamente il mondo, bensì di offrire agli studenti uno spazio concettuale nel quale imparare

a guardarlo diversamente, a discuterlo con gli altri e a riconoscere la possibilità di trasformarlo.

CONCLUSIONE

La presente tesi ha verificato se sia possibile pensare l'insegnamento della filosofia a scuola alla luce di un'etica della cura intesa come pratica politica, relazionale e democratica, nel senso elaborato da Tronto. Il percorso svolto consente di rispondere affermativamente, ma a una condizione precisa: la cura non deve essere ridotta a una generica disposizione empatica verso gli studenti, ma deve restare ancorata al suo significato politico, quello secondo cui il modo con cui una società distribuisce le responsabilità di cura rivela rapporti di potere, disuguaglianze e criteri di riconoscimento.

Applicata al contesto scolastico, tale prospettiva ha portato a distinguere tre livelli: educare *alla* cura attraverso contenuti, quali vulnerabilità, dipendenza e responsabilità; educare *attraverso* la cura, ripensando l'autorità, il conflitto e l'errore come momenti della relazione educativa, e non come problemi da eliminare; ed educare *alla cittadinanza attraverso* la cura, mostrando che le relazioni di dipendenza e interdipendenza che sostengono la vita comune sono già, esse stesse, una questione politica. Su queste basi si è costruita una proposta didattica concreta: la didattica per parole, in particolare applicata al termine *differenza*, ha mostrato come un termine dell'esperienza quotidiana possa diventare, attraverso un processo condiviso di problematizzazione, occasione di riflessione critica e confronto dialogico.

Il risultato raggiunto va però ridimensionato, poiché la filosofia, da sola, non può trasformare l'istituzione scolastica né eliminare i fattori strutturali che producono disuguaglianza. Una pedagogia della cura resta, inoltre, esposta a un rischio specifico e non eliminabile: quello di scivolare essa stessa nel paternalismo che intende contrastare. Proprio questo rischio rende la prospettiva di Tronto un riferimento necessario: prendersi cura non significa essere benevoli, ma interrogare continuamente le condizioni entro cui i bisogni vengono riconosciuti e affrontati.

In questo spazio, tanto limitato quanto concreto, la concezione politica della cura elaborata da Tronto trova una possibile traduzione educativa: essa diventa un criterio per interrogare chi educa, chi viene educato e quale capacità di convivenza la scuola sviluppa nei suoi studenti.

Una scuola democratica della cura non è un modello compiuto; si tratta piuttosto di un orizzonte che permette di creare le premesse per riconoscere e discutere vulnerabilità, differenze e conflitti.

BIBLIOGRAFIA

Bianco F., *Insegnamento della filosofia: metodo “storico” o metodo “zetetico”?*, in “Paradigmi”, 1990

Boniolo G. e Maugeri P. (a cura di), *Etica alle frontiere della biomedicina. Per una cittadinanza consapevole*, Mondadori Università, Milano, 2014

Botti C., *Cura e differenza. Ripensare l’etica*, LED Edizioni Universitarie, Milano 2018

Caputo A., *Manuale di didattica della filosofia*, 2019

Casalini B., Cini L., *Giustizia, uguaglianza e differenza. Una guida alla lettura della filosofia politica contemporanea*, Firenze University Press, Firenze, 2012

Cavarero A., *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico*, in A.Cavarero e F.Restaino (a cura di), *Le filosofie femministe*, Bruno Mondadori, Milano, 1999

Dei F., *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini Editore, Pisa, 2018

Dewey J., *Democrazia ed educazione*, trad.it. Sansoni, Milano, 2008 (ed. orig. *Democracy and Education*, 1916)

Dewey J., *How we think*, D.C. Heath and Co, Boston, 1910

Di Cori P., *Sotto mentite spoglie. Gender studies in Italia*, in “Cahiers d’études italiennes”, n.16, 2013

Dotson K., “How Is This Paper Philosophy” in *Comparative Philosophy*, vol.III, 2012

Farci M., *Quel che resta degli uomini. Sulla mascolinità*, Nottetempo Editore, Milano, 2025

Ferrari M., Maranesi A. (a cura di), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Scholé, Brescia, 2023

Fisher B.M, Tronto J.C., *Toward a Feminist Theory of Care*, in E. K. Abel, M. K. Nelson (a cura di), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, State University of New York Press, Albany 1990

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, ed. italiana a cura di L.Bimbi, premessa di M.Gadotti, Ega-Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002 (ed. orig. *Pedagogia do Oprimido*, 1968; prima ed. it. Mondadori, Milano, 1971)

Fricker M., *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford, 2007

Fricker M., *Epistemic Oppression and Epistemic Privilege*, in *Canadian Journal of Philosophy*, 1999

Frye M., *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*, Freedom (CA), The Crossing Press, 1983

Gaiani A., *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci Editore, Roma, 2012

Gasparri L., *Filosofia: maschile singolare. Un problema di genere in filosofia*, Edizioni Tlon, 2024

Gilligan C., *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1982; trad. it. di A. Bottini, *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Feltrinelli, Milano 1987

Harding S., *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*, Ithaca, Cornell University Press, 1991

Haslanger S., *Resisting Reality: Social Construction and Social Critique*, Oxford University Press, New York, 2012

bell hooks, *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, trad. it. di M.Nadotti, Feltrinelli, Milano, 1998

bell hooks, *Insegnare a trasgredire*, Meltemi, Milano, 2020

bell hooks, *Insegnare il pensiero critico*, Meltemi, Milano, 2023

bell hooks, *Tutto sull'amore: nuove visioni*, Il Saggiatore, Milano, 2022

Hume D., *Trattato sulla Natura Umana* (1739-40), in Id., *Opere Filosofiche*, 1, Roma-Bari, Laterza, 1987

Jaggar A., *Feminist Ethics: Projects, Problems, Prospects*, University Press of Kansas, Lawrence, 1991

Kittay E., *La cura dell'amore. Donne, uguaglianza e dipendenza*, Vita e Pensiero, Milano, 2010

Langton R., *Feminism in Epistemology. Exclusion and Objectification*, in M.Fricker e J.Hornsby (a cura di), *The Cambridge Companion to Feminism in Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006

Lindemann H., *An Invitation to Feminist Ethics*, Oxford University Press, Oxford, 2019

Lovibond S., *Feminism in Ancient Philosophy: The Feminist Stake in Greek Rationalism*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000

MacKinnon C., *Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law*, Cambridge (MA), Harvard University Press , 1987

MacKinnon C., *Le donne sono umane?*, Laterza, Roma-Bari, 2012

Magni S.F., *Capacità, libertà e diritti: Amartya Sen e Martha Nussbaum*, in "Filosofia politica", 2003

Magni S.F., *Merito e capacità*, in M.Ferrari e A.Maranesi (a cura di), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Scholé, Brescia, 2023, pp.205-213

Narayan U., *Working Together Across the Difference: Some Consideration on Emotion and Political Practice*, in *Hypatia*, 1988

Nugara S., *Quando lo sguardo rivoluziona il mondo*, Il Manifesto, 21 novembre 2020

Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci Editore, Roma, 2006

Nussbaum M.C., *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, a cura di C.Zanetti, tr. di R.Scognamiglio, Il Mulino, Bologna, 2011

Nussbaum M.C., *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura*, il Mulino, Bologna, 2011

Okin S.M., *Justice, Gender and the Family*, Basic Books, New York, 1989; trad.it. *Le donne e la giustizia. La famiglia come problema politico*, Edizioni Dedalo, Bari, 1999

Severini E., *La conoscenza del genere. Studio per un'etica femminista*, Il Mulino, Bologna, 2025

Tanesini A., *Feminist epistemology*, in S.Bernecker e D.Pritchard (a cura di), *The Routledge Companion to Epistemology*, Routledge, London-New York, 2011

Tanesini A., *Oggettività*, in N.Vassallo (a cura di), *Donna m'apparve*, Codice Edizioni, Torino, 2009

Tassan M., *Antropologia per insegnare*, Zanichelli Editore, Bologna, 2020

Tronto J.C., *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura* (ed. orig. *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, 1993), a cura di A. Facchi, trad. it. di N. Riva, Diabasis, Reggio Emilia 2006

Viola A., *Il sesso è (quasi) tutto*, Feltrinelli, Milano, 2022

Young I.M., *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton, 1990; trad.it. *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996

SITOGRAFIA

<https://aeon.co/ideas/why-schools-should-not-teach-general-critical-thinking-skills>

www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766