

SAGGI – ESSAYS

PROGETTARE LA RECIPROCIÀ.
PERCORSI DI ECOLOGIA DELLA RELAZIONE TRA
EDUCAZIONE ESTETICA ED ECOFEMMINISTA

DESIGNING RECIPROCITY.
PATHS OF ECOLOGY OF THE RELATIONSHIP
BETWEEN AESTHETIC AND ECOFEMINIST
EDUCATION

Emanuele Liotta (Università di Catania)
<https://orcid.org/0009-0008-2545-2229>

*Raffaella Carmen Strongoli (Università di Catania)**
<https://orcid.org/0000-0003-3606-4172>

Collocandosi nelle prospettive del pluralismo ecologico e sistemico che attraversano la pedagogia contemporanea, il contributo propone un dialogo tra educazione estetica ed educazione ecofemminista, con l'obiettivo di esplorare le potenzialità formative di un approccio centrato sulla relazione e sulle differenze. L'esperienza estetica, intesa come pratica di percezione e cura reciproca tra soggetti, ambienti e forme del vivente, è posta in relazione con le istanze ecofemministe in ordine al riconoscimento delle connessioni tra processi educativi, relazioni di potere e logiche di sfruttamento. Le declinazioni didattiche che si dipanano sono riferite alla configurazione di ambienti di apprendimento relazionali, plurali e integrati. Attraverso connessioni e ibridazioni feconde tra educazione estetica ed ecofemminismo, la ricerca avanza l'identificazione di strumenti di emancipazione e giustizia ecologica, capaci di orientare le pratiche educative in senso ecocritico ed ecosistemico.

* L'articolo è frutto del lavoro condiviso dei due autori; in dettaglio, i paragrafi 1 e 3 sono attribuibili a Emanuele Liotta, e i paragrafi 2 e 4 a Raffaella C. Strongoli.

Placing itself in the perspectives of ecological and systemic pluralism that run through contemporary pedagogy, the contribution proposes a dialogue between aesthetic education and ecofeminist education, with the aim of exploring the formative potential of an approach centred on relationships and differences. The aesthetic experience, understood as a practice of perception and mutual care between subjects, environments and forms of the living, is placed in relation to ecofeminist instances in order to recognize the connections between educational processes, power relations and the logic of exploitation. The didactic declinations that unfold refer to the configuration of relational, plural and integrated learning environments. Through fruitful connections and hybridizations between aesthetic education and ecofeminism, the research advances the identification of tools of emancipation and ecological justice, capable of orienting educational practices in an ecocritical and eco-systemic sense.

1. Connessioni e ibridazioni feconde. Linee introduttive

Attraversare l'età delle transizioni impone alla riflessione pedagogica di interrogare criticamente i presupposti antropologici ed epistemologici che hanno storicamente orientato le teorie dell'educazione (Baldacci, 2010; Margiotto, 2015). La crisi ecologica globale, la crescente pervasività delle tecnologie, l'intensificazione delle disuguaglianze e la visibilità delle interdipendenze tra dimensione sociale, ambientale e politica dell'educazione mettono in discussione i paradigmi formativi fondati sulle antinomie tra soggetto e mondo, natura e cultura, cognizione e sensibilità (Bertin, 1975). In tale contesto, la pedagogia è sollecitata anche a confrontarsi con forme emergenti di soggettivazione che si costruiscono entro reti complesse di relazioni materiali, simboliche e tecnologiche, e che richiedono strumenti interpretativi capaci di leggere insieme interdipendenze, conflitti e differenze. Il mutamento di scenario, che non è soltanto sociale e culturale, ma ontologico, rende sempre meno adeguate le visioni fondate su una concezione separativa del

soggetto, sulla neutralizzazione della materialità e sulla riduzione dell'educazione a un processo esclusivamente cognitivo e individuale. È in tale orizzonte che si colloca una riflessione che assume come sfondo il pluralismo ecologico e sistemico che attraversa la pedagogia contemporanea e che avanza la proposta di una concezione dei processi formativi come eventi situati dentro reti di relazioni, vincoli, reciprocità e conflitti (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022; Galimberti, 2024). In questa prospettiva, l'analisi critica che segue, di natura teorico-argomentativa, è orientata a delineare una possibile cornice interpretativa e a individuare implicazioni pedagogico-didattiche, senza avanzare pretese di verifica empirica: l'intento non è quello di documentare l'efficacia di dispositivi educativi specifici, ma di proporre una chiave di lettura teorica capace di orientare il discorso pedagogico in contesti segnati da crescente complessità eco-sociale. L'argomentazione che guida la trattazione è che l'ibridazione tra l'educazione ecofemminista e l'educazione estetica, consenta di elaborare forme di ecologie della relazione, ossia un'opzione pedagogica in cui sensibilità, immaginazione, responsabilità e giustizia si intreccino orientando le pratiche formative verso differenze, risonanze e forme di contrasto alle esclusioni. L'estetico, in questa curvatura, non è inteso come sguardo accessorio o contemplativo di contorno all'esperienza educativa: è pratica di percezione e attenzione al mondo, che rende avvertibili le trame di connessione che legano le soggettività agli ambienti e alle altre forme di vita (Nussbaum, 2002; Santoni Rugiu, 1975). Sincronicamente, la prospettiva ecofemminista consente di rendere intellegibili le connessioni tra dominio patriarcale, sfruttamento ambientale e produzioni di gerarchie epistemiche e sociali, mostrando come le aporie che strutturano la modernità abbiano sostenuto nel tempo processi di svalutazione e marginalizzazione (Merchant, 1980; Mies & Shiva, 2014).

Il framework teorico, che sostiene l'ipotesi di fondo che muove il contributo, si articola su tre assi. Il primo è il già citato pensiero ecologico-sistemico, che consente di leggere i processi formativi non come fenomeni isolati, ma come dinamiche inscritte in ecosistemi materiali, simbolici e istituzionali complessi, nei quali i sog-

getti vengono educati sempre dentro configurazioni relazionali e contestuali (Galimberti, 2024; Margiotta, 2015; Massa, 1975). Il secondo è il neomaterialismo femminista che permette di decostruire i dualismi moderni (natura/cultura, corpo/mente, umano/non umano, ragione/emozione) mostrando come essi abbiano storicamente funzionato da matrici di gerarchizzazione e svalutazione, legittimando tanto l'assoggettamento delle soggettività subalterne (donne, persone queer, razzializzate, povere, con disabilità) quanto l'estrattivismo esercitato sul mondo naturale (D'Eaubonne, 1974; Mies & Shiva, 2014; Plumwood, 1993). Il terzo asse è quello del post-umanesimo critico, da leggere con sguardo materialista, strutturalista e clinico, che sposta ulteriormente il discorso educativo oltre l'antropocentrismo, insistendo sull'agentività della materia, sull'*entanglement* tra corpi, ambienti e dispositivi e sulla natura relazionale dei processi conoscitivi (Barad, 2007; Braidotti, 2013; Haraway, 1991; Massa, 1986; 1992; Taylor & Bayley, 2019). È in questo passaggio che il prisma dell'estetico diviene teoricamente di rilievo: se il soggetto educativo non può essere pensato come centro autonomo e autosufficiente, allora occorre interrogare quali prassi educative rendano possibile una diversa esperienza della relazione. L'educazione estetica appare come una delle chiavi pedagogiche in cui è possibile esercitare una sensibilità tanto ecologica quanto politica, capace di sottrarre il soggetto all'anestesia percettiva, alla normativizzazione disattivante delle differenze e alla naturalizzazione convalidata dei rapporti di dominio. L'estetico coincide, così, con quella possibilità ecofemminista di affinare forme di attenzione al vivente, d'immaginazione di futuri sostenibili eticamente e di risonanza con l'alterità, predisponendo pratiche di riconoscimento che hanno un'evidente portata democratica e formativa, soprattutto se poste sul fronte del produttivismo neoliberista (Nussbaum, 2002; 2010). Letta in relazione all'ecofemminismo, questa postura permette di evitare tanto il rischio di una sensibilizzazione ecologica genericamente emotiva quanto quello di una critica politica disincarnata, restituendo all'esperienza formativa il suo spessore sensibile e situato.

Il campo di indagine riguarda, pertanto, le condizioni attraverso cui la riflessione pedagogica può elaborare un lessico e una postura per operare in contesti così costituiti. A partire da tale premessa, l'analisi si interroga su alcune questioni centrali: in che senso il dialogo tra educazione estetica ed ecofemminismo può offrire una cornice adeguata a interpretare e rendere visibili le interdipendenze tra corpi, ambienti, tecnologie e forme del vivente?

2. Educazione ecofemminista: potere, sfruttamento, giustizia

Nel contesto delle soggettività divergenti che emergono dai grovigli eco-tecnologici del presente, la declinazione educativa dell'ecofemminismo (De Vita, 2024; Strongoli, 2023; 2024) si impone non come semplice estensione tematica delle aree d'interesse della scienza dell'educazione, ma come una radicale postura etica ed educativa affatto comoda. Essa agisce come un dispositivo politico volto a scardinare il modello egemonico dell'“Uomo di ragione” occidentale (Lloyd, 1984): un soggetto bianco, maschio, urbanizzato, eterosessuale, cisgender, ricco, abile che, attraverso una visione dualistica e gerarchica della realtà, ha legittimato il dominio tanto sulle differenze umane quanto sulla biosfera. L'ecofemminismo, nato come critica alle intersezioni tra dominio patriarcale, sfruttamento ambientale e gerarchie epistemiche, ha evidenziato come le strutture di potere che marginalizzano i corpi femminili e quelli non umani siano radicate in una lunga tradizione dualistica che oppone natura e cultura, corpo e mente, umano e non umano (Gaard, 2017; Plumwood, 1993).

Come nota già D'Eaubonne (1974), nella prima formulazione storica di ecofemminismo, questa struttura concettuale ha giustificato le duplici dominazioni di donne e natura, presentandole come inevitabili attraverso la dicotomia tra ragione e spirito, attribuite al mondo maschile, e materia e corpo, attribuiti, al contrario, all'universo femminile che è connotato da dimensioni naturali. Negli sviluppi più recenti del dibattito ecofemminista, la prospettiva intersezionale, tuttavia, pur costituendo uno snodo fondamentale nella

critica alle gerarchie di potere, viene progressivamente rielaborata e ampliata. L'intersezionalità ha permesso di mettere in discussione l'universalismo implicito nel soggetto moderno, mostrando come tale figura coincida storicamente con un posizionamento specifico (Collins & Bilge, 2016; Crenshaw, 1989). Attraverso l'analisi di molteplici assi di differenza che strutturano l'esperienza sociale, quali genere, razza, classe, sessualità e abilità, questo approccio ha evidenziato come le forme di oppressione non operino isolatamente, ma si articolino attraverso configurazioni complesse di potere (Collins, 2000; Yuval-Davis, 2006). Adottare una lettura dell'intersezionalità fondata principalmente sulla sovrapposizione di categorie identitarie rischia, però, di mantenere una logica classificatoria che continua a presupporre identità relativamente stabili e predefinite. In risposta a tali limiti, alcune autrici hanno proposto di spostare l'attenzione dalla semplice enumerazione delle categorie alla comprensione dei processi attraverso cui le soggettività emergono all'interno di configurazioni dinamiche di relazioni sociali, materiali e geopolitiche (McCall, 2005; Yuval-Davis, 2011). In questa prospettiva, le soggettività non sono concepite come entità predefinite che attraversano gli assi di differenza, ma come il risultato di processi relazionali e contestuali che prendono forma in specifici contesti storici e politici. Un contributo particolarmente influente in questa direzione è rappresentato dalla proposta degli *assemblages*, elaborata da Jasbir Puar che, nel volume *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*, suggerisce di superare una concezione additiva dell'intersezionalità, proponendo d'interpretare le soggettività come configurazioni emergenti da assemblaggi complessi di corpi, affetti, discorsi e dispositivi politici (Puar, 2007). In questa prospettiva, il soggetto non coincide più con la somma di attributi identitari, quali genere, razza o classe, ma appare piuttosto come l'effetto contingente di relazioni dinamiche che coinvolgono dimensioni sociali, materiali e geopolitiche. Se l'intersezionalità ha consentito di problematizzare la costruzione sociale delle identità e delle gerarchie, l'approccio assemblagista permette di ampliare l'analisi includendo le relazioni tra corpi umani, am-

bienti, tecnologie e sistemi ecologici (Alaimo, 2016; Barad, 2007; Bennett, 2010; Braidotti, 2013).

All'interno di questa cornice, l'ecofemminismo contemporaneo si configura come un tentativo di oltrepassare una concezione del soggetto definita unicamente attraverso assi di differenza socio-identitaria per interrogare le modalità attraverso cui tali dimensioni si intrecciano con dinamiche ecologiche e più-che-umane (Alaimo, 2016; Gaard, 2017). Pertanto, la critica ecofemminista più avanzata mira a decostruire l'insieme delle relazioni ontologiche ed epistemiche che hanno reso possibile tale universalizzazione (Merchant, 1980; Plumwood, 1993). Il superamento dell'antropocentrismo diventa, allora, parte integrante di una più ampia riconfigurazione della soggettività e della loro educazione. D'altra parte, l'adozione di una prospettiva relazionale consente d'interpretare le soggettività come dimensioni complesse emergenti dalle reti dinamiche di relazioni (Barad, 2007; Braidotti, 2013) attraverso un'integrazione tra l'eredità dell'intersezionalità con una rinnovata attenzione alle interdipendenze tra umani e non umani; è così che si chiude la possibilità di riconoscere forme di soggettività e di convivenza che eccedono i confini dell'umano e che riconoscono la dimensione relazionale e situata dei processi educativi e sociali (Murriss, 2022; Taylor & Bayley, 2019). In una cornice così delineata, l'educazione cessa di essere considerata una pratica neutra per farsi terreno di scontro contro quella che Spivak (1999) definisce una *forclusione* del femminile e della natura, ovvero un silenziamento sistematico in cui il potere egemonico parla per l'altro e per l'altra al fine di confermare la propria superiorità, consolidare gerarchie simboliche e silenziare saperi situati. Pertanto, l'ecofemminismo non rappresenta un semplice ampliamento tematico dell'educazione ambientale o ecologica, ma un ripensamento radicale delle sue basi epistemologiche e delle relative pratiche educative relazionali e situate (Strongoli, 2024). Per comprendere come le gerarchie moderne non abbiano semplicemente organizzato differenze sociali, ma abbiano contribuito alla costruzione di soggettività rese sacrificabili attraverso dispositivi di disumanizzazione viene incontro il concetto di "colonialità di genere" elaborato dalla filosofa femminista

decoloniale María Lugones (2007). Lugones propone di analizzare il genere come una categoria storicamente prodotta nel contesto della conquista coloniale europea, mostrando come il sistema moderno di genere sia inseparabile dalle classificazioni razziali e dalle gerarchie economiche imposte durante l'espansione coloniale che hanno contribuito alla costruzione del modello patriarcale e gerarchico che ridefiniva simultaneamente razza, genere e sessualità. In tale quadro, l'atto educativo assume una valenza critica, configurandosi come pratica di disarticolazione delle evidenze e di riapertura degli spazi di enunciazione, contro l'eurocentrismo epistemico che continua a marginalizzare i saperi situati (Spivak, 1999).

Dalla disamina condotta si erge la collocazione metodologica della proposta qui avanzata, che trova nella prospettiva dell'*assemblage*, così come declinata in ambito pedagogico e critico (Puar, 2007; 2012; Taylor & Bayley, 2019), il dispositivo d'elezione per una lettura complessa delle marginalizzazioni contemporanee. Tale approccio permette di interpretare le oppressioni che attraversano i Sud globali, i corpi femminili e gli ambienti naturali non come ambiti distinti, ma come nodi di una medesima razionalità sistemica e coloniale (Strongoli, 2024). La postura e la strategia qui adottate non operano per accumulazione categoriale, superando l'idea di un'intersezionalità puramente additiva, bensì per una riconfigurazione delle relazioni intra-attive che strutturano il campo educativo, orientandolo verso configurazioni di giustizia ecologica e sociale. Siamo chiaramente di fronte a un'educazione che non arretra di fronte al suo mandato politico (Freire, 1970), bensì lo assume con il fine di interrompere dinamiche di silenziamento e di riarticolare le tensioni tra parola, potere e riconoscimento. Questo approccio opera un decentramento dell'*Anthropos* e riconosce il principio trasversale della vita all'interno di assemblaggi complessi in cui la materia non è sfondo passivo, ma agente. La trasformazione educativa non riguarda, dunque, soltanto le relazioni interumane, ma si estende alla trama delle interdipendenze più-che-umane che costituiscono il tessuto materiale e vitale dell'esistenza.

In questa cornice, l'esperienza estetica può essere assunta come dispositivo formativo fondamentale che agisce come sonda sensi-

bile capace di rendere percepibili tali assemblaggi e flussi di potere, aprendo a una pedagogia delle differenze non fondata sulla classificazione identitaria, ma sull'esercizio incarnato della relazione e sulla consapevolezza di una comune transcorporealità.

3. *Educazione estetica come pratica relazionale di percezione e cura*

In continuità con le prospettive ecofemministe delineate sin qui, l'educazione estetica può essere interpretata come una prospettiva capace di orientare le modalità attraverso cui i soggetti percepiscono, interpretano e abitano un contesto condiviso; contrariamente a una concezione affidata al senso comune, l'estetico non coincide con la sfera artistica né con l'educazione al gusto, bensì rinvia alla radice etimologica della greca *aisthesis*, la facoltà di indagine che permette di percepire le forme e cogliere le configurazioni sensibili dell'esperienza. Recuperare questo aspetto all'interno del discorso pedagogico significa riconoscere che ogni processo educativo implica una formazione dello sguardo: una progressiva acquisizione di sensibilità che consente ai soggetti di individuare relazioni, differenze e significati nelle situazioni educative (Dallari, 2005; Santoni Rugiu, 1975). Una delle formulazioni più influenti di questa impostazione si trova nel lavoro di Dewey, che identificava già nell'esperienza estetica una modalità qualitativamente intensificata di relazione con il mondo, nella quale percezione, emozione e comprensione si articolano in un processo unitario (Dewey, 1934). L'estetico non costituisce un dominio separato dell'esperienza, ma conoscenza situata che emerge dall'interazione tra soggetto e ambiente; un passaggio analogo a quello fatto da Merleau-Ponty (1945) nella fenomenologia della percezione, vista come modalità incarnata di essere nel mondo, nella quale il corpo funge da canale attraverso cui l'individuo entra in relazione con altri soggetti e con la collettività di riferimento. È possibile, allora, configurare l'estetico come un dispositivo relazionale, che cioè orienta i modi attraverso cui le soggettività si rapportano tra loro, avviano processi di riconoscimento, rendono visibili configurazioni; come ha mostrato

Massa (1986; 1992), le pratiche formative sono sempre iscritte in una rete eterogenea che unisce discorsi, architetture e pratiche, e che organizzano lo spazio, il tempo e la corporeità dei soggetti coinvolti, configurando così le dimensioni materica e immateriale dell'agire educativo. Interrogare tali reti dal punto di vista estetico significa interrogare le modalità in cui l'esperienza educativa diventa percettibile e condivisibile e i bisogni educativi da fantasmi a connotabili. Non di meno, in questo quadro, l'educazione estetica assume anche una funzione critica e politica: ad esempio, negli scritti di Rancière (1987) sull'emancipazione intellettuale, la stessa politica si avvale anche del carattere di redistribuzione del sensibile, ossia di trasformazione delle modalità attraverso cui ciò che è visibile, dicibile e pensabile viene legittimato e organizzato all'interno di una comunità. Considerata da questa angolazione, l'educazione estetica suggerisce anche la possibilità di ridefinire le gerarchie di visibilità che attraversano i contesti formativi: alcune esperienze diventano invisibili non perché prive di valore ma perché escluse dai codici estetici attraverso cui i sistemi formativi riconoscono ciò che merita attenzione. L'educazione estetica può, allora, contribuire ad ampliare il campo del riconoscimento, rendendo percettibili e narrabili soggettività, esperienze e relazioni che tendono a rimanere ai margini dell'argomento educativo.

4. *Progettare la reciprocità didattica*

Per non subire i cambiamenti dei grovigli e degli snodi tecnologici è necessario agire sul piano della prassi educativa che, dentro la prospettiva delineata, richiede una riconfigurazione degli ambienti di apprendimento intesi come assemblaggi relazionali, dove la conoscenza non è trasmessa, ma emerge dall'interazione tra soggetti, materiali e contesti. Progettare la reciprocità didattica significa strutturare ambienti relazionali di apprendimento (Strongoli, 2021) capaci di attivare la *materia vibrante* (Bennett, 2010) e la *transcorporealità* (Alaimo, 2016) come vettori di una formazione situata e incarnata.

Adottando la prospettiva ecodidattica e dell'*assemblage* come dimensioni metodologiche è possibile individuare almeno tre principi di progettazione e dispositivi operativi riferiti a: sensibilizzazione estetica, riflessione ecocritica e agire partecipativo. In particolare, la sensibilizzazione estetica può passare attraverso pratiche estetiche ecologiche in cui la dimensione estetica non è intesa come contemplazione di un oggetto esterno, ma come un risveglio del sensorio che agisce da dispositivo di riconnessione materiale. Attraverso l'uso di forme di *ecological art* e di protocolli di osservazione fenomenologica, l'aula si estroflette, rompendo i confini tra interno ed esterno. L'apprendimento diventa un esercizio di ascolto della materia vibrante (Bennett, 2010), in cui il corpo che apprende non osserva la natura come uno scenario, ma si riconosce come parte di un flusso di intensità biologiche e tecnologiche. Queste pratiche mirano a decostruire la desensibilizzazione indotta dai regimi di visione egemonici, promuovendo un'estetica della *transcorporealtà* (Alaimo, 2016) in cui sentire il mondo significa abitarne le interdipendenze costitutive.

Con riferimento alla configurazione di dispositivi ecofemministi in chiave estetica, è l'adozione di narrazioni situate e genealogie dei luoghi a permettere di far emergere le storie invisibilizzate e le asimmetrie di potere inscritte nel territorio. Attraverso la creazione di contro-narrazioni e cartografie sensibili, studentesse e studenti non si limitano a identificare le asimmetrie di potere, ma le rendono visibili e quindi trasformabili. In questa prospettiva, l'ecofemminismo diviene una postura dello sguardo capace di rintracciare le connessioni tra le ferite ambientali e le gerarchie di genere e razza, trasformando l'ambiente di apprendimento in uno spazio di enunciazione e resistenza dove i saperi situati rivendicano la loro *agency* materiale.

Infine, il terzo principio è riferito alle pratiche ibride di rigenerazione nelle quali la dimensione partecipativa si configura come una sperimentazione materiale e situata, in cui l'apprendimento non è l'esito di una riflessione astratta, ma un evento che emerge dalla manipolazione e dalla cura dei contesti. In dispositivi quali i laboratori di cura del luogo o i micro-interventi di rigenerazione, la progettazione si sposta dal piano della pianificazione rappresentazionale a quello della co-emergenza in cui il soggetto e l'ambiente

si co-determinano attraverso l'azione. Agire sul territorio, attraverso la piantumazione, il recupero di spazi o la mappatura sensibile significa attivare un realismo agenziale (Barad, 2007) dove la conoscenza è una pratica materiale di impegno con il mondo. In questi ambienti relazionali, l'agire partecipativo diventa un processo di scrittura collettiva dello spazio, dove la cura e la rigenerazione sono la sostanza di una didattica delle differenze che si fa corpo, suolo e relazione.

L'impatto di tale approccio può essere considerato in una progettazione didattica chiaramente non orientata agli obiettivi, ma allo sviluppo di competenze che superano il mansionario cognitivo tradizionale. Gli esiti formativi attesi convergono verso la formazione di una cittadinanza ecosistemica, intesa come la capacità di abitare i grovigli eco-tecnologici con consapevolezza agenziale e sensibilità estetica riferiti ad almeno tre possibili competenze.

La prima è certamente una competenza estetico-ecocritica che rappresenta una capacità percettiva aumentata che implica il saper leggere l'ambiente come un assemblaggio di forze storiche, politiche e biologiche, come forma e contenuto insieme. Sviluppare questa competenza significa saper percepire le interconnessioni sistemiche, ovvero come un mutamento materiale in un punto della rete influenzi l'intero ecosistema e, simultaneamente, saper decodificare le relazioni di potere che governano tali flussi. È una postura che unisce l'ascolto sensibile alla decostruzione critica, permettendo al soggetto di riconoscere le già richiamate *forclusioni* (Spivak, 1999) e le invisibilità prodotte dai dualismi egemonici.

Un'altra rilevante competenza che può essere assunta come esito formativo è la responsabilità relazionale. In questo caso la responsabilità è intesa come *response-ability* (Barad, 2007; Haraway, 2016), ovvero la capacità di offrire una risposta alle sollecitazioni del vivente e del non-umano. Questa competenza si fonda sul riconoscimento della vulnerabilità ontologica e della reciprocità come condizioni costitutive dell'esistere. Lo sviluppo di una tale competenza implica l'adozione di una cura che cessa di essere un gesto assistenziale per farsi pratica politica ed etica e che richiede un impegno materiale costante nel mantenere e riparare le reti re-

lazionali. L'*abilitazione* cui apre questa competenza è a muoversi in un orizzonte di giustizia che non separa il benessere sociale da quello ecologico, assumendo la dipendenza reciproca come fondamento.

Da ultimo, la terza competenza richiama lo sviluppo di un'*agency* situata, che chiaramente dismette ogni logica di attributo umano di sovranità sul mondo, ma è intesa come capacità d'agire distribuita che emerge dall'interazione con il contesto. Questa competenza riguarda la capacità di attivare trasformazioni concrete e contestualizzate per la giustizia ambientale, agendo *dentro* e *con* la materia. L'*agency* situata valorizza le differenze come risorse di resilienza e motori di trasformazione sociale. Essere agenziali, in questo senso, significa saper navigare la complessità dei grovigli contemporanei proponendo micro-interventi di rigenerazione che, pur essendo locali, sono consapevoli della loro portata globale e sistemica.

Il dialogo tra educazione estetica ed ecofemminismo delinea una delle possibili risposte pedagogiche e didattiche alla neutralizzazione del sentire tipica della tarda modernità. L'ibridazione tra i due costrutti permette di formare soggettività capaci di abitare i grovigli eco-tecnologici contemporanei senza cedere a riduzionismi, mantenendo viva la tensione verso l'emancipazione e la giustizia ecologica. Tuttavia, l'efficacia di questa prospettiva negli ambienti relazionali di apprendimento richiede di navigare costantemente tra due rischi speculari: da un lato, una estetizzazione depoliticizzata, che riduca l'ecologia a una questione di bellezza formale o contemplazione passiva; dall'altro, una politicizzazione non situata, che prescinda dal radicamento incarnato e materiale dell'esperienza. La sfida pedagogico-didattica risiede proprio nel mantenere salda la tensione tra la percezione sensibile e l'agire trasformativo.

Le traiettorie di ricerca future si aprono verso direzioni che interpellano direttamente la tenuta del sistema educativo relativamente alla formazione delle professionalità educative per indagare quali posture riflessive e competenze sistemiche siano necessarie affinché educatori, educatrici, pedagogiste, pedagogisti e insegnanti possano agire come facilitatori di assemblaggi, capaci di orchestrare ambienti relazionali in cui la materia e il non-umano siano riconosciuti come co-agenti del processo formativo.

La scommessa di una pedagogia che abita i grovigli risiede nella sua capacità di generare spazi di resistenza e di cura, dove la differenza non è un confine da marcare, ma la condizione stessa di una fioritura collettiva, umana e più-che-umana in aderenza al mandato riconosciuto da Barad (2007) alla responsabilità non intesa come un obbligo che imponiamo a noi stessi, o un diritto che concediamo agli altri, bensì come una relazione di risposta, di *responsability*, che emerge dalla nostra inseparabilità poiché siamo parte di quel mondo che cerchiamo di conoscere e di curare.

Bibliografia

- Alaimo S. (2016). *Exposed: Environmental politics and pleasures in posthuman times*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva. *Education Sciences And Society*, 1(1), 65-76.
- Barad K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bennett J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham: Duke University Press.
- Bertin G.M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Braidotti R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti R. (2016). Quattro tesi sul femminismo postumano. In R. Grusin (Ed.), *Anthropocene feminism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Collins P.H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Collins P.H., & Bilge S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- D’Eaubonne F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: P. Horay.
- Dallari M. (2005). *La dimensione estetica della paideia: fenomenologia, arte, narrazività*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- De Vita A. (2024). *Ecopedagogia femminista: Prospettive di genere della transizione ecosociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Ferrante A., Galimberti A., & Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione: Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gaard G. (2017). *Critical ecofeminism*. Lanham: Lexington Books.
- Galimberti A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione: Contesti, confini, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Haraway D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. New York: Routledge.
- Lloyd G. (1984). *The man of reason: "Male" and "female" in Western philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1992) (a cura di). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- McCall L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of women in culture and society*, 30(3), 1771-1800.
- Merchant C. (1980). *The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution*. New York: Harper & Row.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Mies M., & Shiva V. (2014). *Ecofeminism*. London: Zed Books.
- Murris K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. New York: Springer.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Woodstock, Oxfordshire: Princeton University Press.
- Plumwood V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. New York: Routledge.
- Puar J.K. (2007). *Terrorist assemblages: Homonationalism in queer times*. Durham: Duke University Press.
- Rancière J. (1987). *Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Santoni Rugiu A. (1975). *L'educazione estetica*. Roma: Editori Riuniti.
- Spivak G.C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Cambridge: Harvard University Press.
- Strongoli R.C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Strongoli R.C. (2023). Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze e educazione alla pace. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 242-257.
- Strongoli R.C. (2024). Pedagogia ecofemminista meridiana: Decolonizzazioni e intersezionalità educative. *Educational Reflective Practices*, 1, 165-177.

- Taylor C., & Bayley A. (2019). *Posthumanism and higher education: Reimagining pedagogy, practice and research*. London: Palgrave Macmillan.
- Tomarchio M. (2015). L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 33-44.
- Yuval-Davis N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.
- Yuval-Davis N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. New York: Sage.