



Intercultura

Collana diretta da
Concetta Sirna, Agostino Portera
Rosa Grazia Romano

11

Comitato scientifico della collana:

CLAUDIO BOLZMAN
(Università di Ginevra - CH)

FRANZ HAMBURGER
(Università di Mainz - DE)

PETER MAYO
(Università di Malta)

MILENA SANTERINI
(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

AGOSTINO PORTERA
(Università di Verona)

CONCETTA SIRNA
(Università di Messina)

I volumi di questa collana sono sottoposti al giudizio
di due “blind referees” in forma anonima

L'altra intercultura

*Visioni e pratiche politico-pedagogiche
da Abya Yala al mondo*

Traduzione e cura di
Mariateresa Muraca



Questo libro è stato realizzato con il sostegno della Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Codice di finanziamento 001

ISBN volume 978-88-6760-908-6
ISSN collana 2421-1281



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

A Matteo,
con cui imparo e sperimento
la passione per le differenze

Alle studentesse e agli studenti
che ho incontrato e che incontrerò,
con il desiderio che questo libro
sia per loro utile e interessante

Indice

Introduzione

- Un mondo in cui esistano molti mondi.
Imparando da Abya Yala il cammino interculturale critico 9
Mariateresa Muraca
- Educazione interculturale critica. Costruendo cammini 21
Vera Maria Ferrão Candau
- Interculturalità e (de)colonialità.
Prospettive critiche e politiche 43
Catherine Walsh
- Costruendo metodologie femministe a partire
dal femminismo decoloniale 69
Ochy Curiel Pichardo
- Paulo Freire e le cosmovisioni dei popoli originari 91
Reinaldo Matias Fleuri
- Ich'el-ta-muk'*: la trama della costruzione del *Lekil-kuxlejal*.
Verso un'ermeneutica interculturale o visibilizzazione
di saperi dalla matrice del sentipensare-sentisapere tseltal 115
Juan López Intzín
- Filando finemente a partire dal femminismo comunitario 147
Julieta Paredes
- Le autrici e gli autori 169

Introduzione

**Un mondo in cui esistano molti mondi.
Imparando da Abya Yala
il cammino interculturale critico**

Mariateresa Muraca

Abya Yala è la parola con cui, prima della conquista europea, gli indigeni cuna, abitanti di un'area che corrisponde alle odierne Panama e Colombia, designavano il loro territorio, o per meglio dire il continente americano nella sua totalità. “Yala” significa “terra” e “abya” “sangue vitale”, “madre matura”, perciò la traduzione maggiormente condivisa di Abya Yala è “terra in piena maturità”. Nel 1977 il Consiglio mondiale dei popoli indigeni, che si riunisce ogni quattro anni, ha deciso di recuperare e rilanciare questo nome. La proposta è stata avanzata dal leader aymara Takir Mamani, secondo il quale: “chiamare con un nome straniero le nostre città, popoli e continenti, equivale a sottomettere la nostra identità alla volontà dei nostri invasori e dei loro eredi” (apud Agenda latinoamericana, n. d.). Dunque l'espressione, risignificata in chiave politica, viene usata correntemente da attivisti, intellettuali e movimenti che si riconoscono nell'approccio decoloniale con un duplice scopo: denunciare l'arroganza epistemica insita nell'atto di nominare colonialmente i territori assoggettati (Muyolema, 2001); generare alternative decoloniali in ogni ambito dell'esistenza.

Il pensiero decoloniale – conosciuto anche come “svolta decoloniale” – è una delle principali cornici epistemico-concettuali alle quali possono essere ricondotti i saggi di pedagogia interculturale critica raccolti in questo libro. Si tratta di una prospettiva che rivendica una genealogia di pensiero situata in Abya Yala e nel Sud globale e che è organicamente legata alle lotte dei popoli indigeni e afrodiscendenti e ai movimenti sociali del continente (Mignolo, 2008). L'inizio del lungo cammino decoloniale, che continua fino ai nostri

giorni, infatti, risale alle prime esperienze di ribellione dei popoli originari di fronte alla conquista imperialista delle loro terre (*ibidem*). La svolta decoloniale, inoltre, si presenta come erede e continuatrice delle grandi correnti di pensiero del continente: in particolare la teoria della dipendenza, la teologia della liberazione, l'educazione popolare, la ricerca azione partecipativa (Escobar, 2003). Il contributo di Vera Maria Ferrão Candau permette di comprendere la gestazione della proposta dell'interculturalità critica in un contesto strutturato dalla vicenda coloniale, che ancora si misura con la sua eredità contraddittoria. Catherine Walsh introduce il pensiero decoloniale, esplorandone alcune categorie portanti – in primis, la colonialità come lato oscuro della modernità e le sue molteplici manifestazioni – ed esplicitando l'apporto originale di questa prospettiva all'analisi del colonialismo e dei suoi effetti; Ochy Curiel Pichardo argomenta le peculiarità del pensiero decoloniale in rapporto ad altri approcci critici con cui pure interloquisce, soffermandosi in modo particolare sul femminismo decoloniale e il suo legame essenziale con le lotte delle donne afrodiscendenti; Reinaldo Matias Fleuri, infine, mette in dialogo le prospettive decoloniale e non-coloniale.

I saggi di Catherine Walsh, Reinaldo Matias Fleuri, Juan López Intzín e Julieta Paredes, inoltre, analizzano da diverse angolazioni la proposta interculturale del ben vivere che si sta affermando sempre di più nel continente. Si tratta di una reinvenzione politica delle cosmovisioni dei popoli originari, che mira a valorizzare la memoria collettiva, i saperi delle antenate e degli antenati, non in ottica nostalgica ma per rispondere alle sfide sociali ed ecologiche globali attuali. I testi dedicati al ben vivere, infatti, testimoniano un pensiero ecologista radicale, incentrato non tanto su scelte individuali di consumo responsabile ma su un ripensamento profondo della relazione tra esseri umani, esseri viventi e pianeta, a partire dal riconoscimento della nostra interdipendenza ed ecodipendenza costitutiva. Un

momento cruciale nell'affermazione del concetto di ben vivere ha coinciso con la sua adozione nelle Costituzioni dell'Ecuador (2008) e della Bolivia (2009) ma esso continua a essere elaborato e ampliato con tagli molteplici, in rapporto a contesti geografici, linguistico-culturali e politici diversi. Catherine Walsh, dunque, si sofferma sulle implicazioni dell'assunzione della prospettiva del ben vivere all'interno della Costituzione ecuadoregna; Reinaldo Matias Fleuri, sulla base di un'accurata analisi della letteratura, ne chiarisce i principi filosofici e pedagogici, mettendoli in dialogo con il pensiero di Paulo Freire; Juan López Intzín esplora il significato e la portata del ben vivere in relazione al sistema di vita, alla filosofia, alle lotte sociali e alla lingua maya tsel'tal; infine Julieta Paredes, a partire dal femminismo comunitario, propone alcune vitali problematizzazioni, che ci aiutano a non cristallizzare la nozione di ben vivere e a comprenderlo piuttosto come un cammino di trasformazione permanente, in cui è importante prendere coscienza, decostruire e superare i molteplici modi in cui le differenze sono state distorte in diseguaglianze e discriminazioni. A questo proposito va segnalata anche l'importante critica, mossa in particolare nei testi di Catherine Walsh e Julieta Paredes, ai governi progressisti nati dai movimenti sociali, per la loro complicità nei confronti di grandi progetti estrattivisti, ovvero basati sulla rimozione e l'espropriazione a opera di agenti economico-finanziari internazionali di risorse naturali ma anche di conoscenze popolari tramandate di generazione in generazione (Zibechi, 2016).

I saggi raccolti in questo libro nascono innanzitutto dall'esigenza di "bere l'acqua del proprio pozzo" (Gutierrez, 1995): ovvero, di elaborare collettivamente strumenti ermeneutici, teorici e metodologici, a partire dai concreti problemi sociali sperimentati nel proprio contesto. È una scelta che si contrappone consapevolmente alla tendenza degli intellettuali latinoamericani, messa a fuoco da Aníbal Quijano (2014), di guardarsi in uno

specchio deformante, cioè di osservare la realtà a partire da prospettive di pensiero eurocentriche, assunte come neutrali e universalmente valide. In questo senso, i contributi confermano le potenzialità epistemiche della “differenza coloniale” (Mignolo, 2002), che da luogo di marginalità e silenziamento, prodotto dalla colonialità del potere e del sapere (Lander, 2000), può divenire spazio generativo di prospettive, conoscenze e pratiche altre. Nella loro pluralità di temi e stili, dunque, i saggi danno conto di un dibattito interculturale radicato in Abya Yala, sorto dalla necessità di comprendere e trasformare i conflitti e le ingiustizie che la caratterizzano.

Ovviamente con questo non intendo argomentare che le concezioni e le pratiche interculturali elaborate in Abya Yala non siano significative al di fuori dei suoi confini. Al contrario, la scommessa che attraversa queste pagine è che le riflessioni in esse contenute possano offrire nuova linfa alla discussione europea e specificatamente italiana sull’intercultura, innanzitutto ricostruendo i molteplici fili che legano politica e educazione, per intensificare il portato trasformativo di quest’ultima in contrasto alla riproduzione dei dispositivi di potere dominanti. In particolare, sostengo che i testi proposti permettono di riconoscere la relazione educativa come luogo complesso e conflittuale, incoraggiando a smascherare, problematizzare e ricercare nuove configurazioni rispetto alle molteplici asimmetrie di potere che la attraversano. In rapporto al lavoro educativo e sociale con i migranti – quindi il terreno in cui è nata la pedagogia interculturale in Italia – inoltre questi contributi invitano a superare un approccio che Catherine Walsh definisce “relazionale”, ovvero incentrato esclusivamente sulla disponibilità individuale alla relazione, prendendo coscienza delle cornici geopolitiche, epistemiche, istituzionali, disciplinari in cui si realizza l’incontro con l’altro¹.

1 Ho avuto occasione di sperimentare in prima persona le possibilità ge-

In modo ancora più radicale, inoltre, le proposte politico-pedagogiche interculturali sorte in Abya Yala ci spingono a interrogare la costituzione stessa delle conoscenze considerate legittime, delle scienze e quindi anche del sapere pedagogico. Nonostante, infatti, siano sempre più numerose le voci di chi sostiene la necessità di dotare la pedagogia di ali intercontinentali (Frabboni, 2009), per superare i recinti del nostro sguardo etnocentrico e conferire credibilità al nostro impegno interculturale, la storia della pedagogia continua a riprodurre la macronarrazione della civilizzazione occidentale, dalla sua fondazione nell'antica Grecia e nella sua filosofia, passando per la cultura cristiana, fino alla modernità (Mignolo, 2002). Questa narrazione accetta, senza metterla in discussione, l'esclusione di universi simbolici, razionalità, saperi, sistemi di civiltà e vita, alimentata dalla cultura moderno-coloniale, di cui le scienze sociali e umane sono un prodotto (Walsh, 2014).

Una simile impasse può essere superata solamente aprendo il sapere pedagogico a filosofie ed esperienze educative originate in altre latitudini. Si tratta di una sfida enorme, dopo tanti secoli di silenziamento, oppressione e teorizzazioni sulla presunta incapacità di pensare da parte di certi gruppi umani in alcune parti del mondo (Santos, 2010). Ciò che è in gioco, tuttavia, è la possibilità di prendersi cura delle ferite storiche che hanno lacerato l'umanità creando dolorose separazioni e percorrere strade inedite rispetto alla crisi sociale e ambientale che stiamo vivendo. Il saggio di Juan López Intzín manifesta un tentativo essenziale in questa direzione, poiché mira a ri-

nerative dell'adozione di una prospettiva interculturale critica con i richiedenti asilo nel contesto italiano, prendendo parte all'ideazione e alla realizzazione della ricerca-azione-formazione-partecipata *Connessioni. Costruzione di un dispositivo multisituato di accoglienza, accompagnamento e cura rivolto ai richiedenti asilo*, coordinata dalla professoressa Rosanna Cima e realizzata dall'Università di Verona in collaborazione con il Centro Astalli di Trento (Muraca, 2020).

configurare relazioni storicamente diseguali tra lingue e mondi culturali differenti, per rendere praticabile il dialogo autentico e l'apprendimento reciproco, pur presupponendo come elemento imprescindibile dell'incontro l'esercizio di un impegno personale di ascolto e comprensione. A questo aspetto devono essere collegate le molteplici declinazioni della metafora della tessitura, non a caso presenti soprattutto nei saggi di Julieta Paredes e Juan López Intzín, tese a valorizzare un'arte femminile centrale nel mondo indigeno, che evoca un atto politico di resistenza e creatività. Essa infatti permette di intrecciare fili diversi, creare connessioni tra idee, esperienze e prospettive, per generare nuove figure e concettualizzazioni.

È una metafora che risuona con il mio atteggiamento e il mio stato d'animo nella composizione di questa collettanea: anche io mi sono sentita una tessitrice. E a partire da questa esperienza vorrei presentare la traduzione come una pratica educativa, interculturale, politica ed epistemologica. La traduzione offre un'esperienza di relazione con il testo, inaccessibile a chi si limita a leggerlo o scriverlo – attività queste ultime che includono un alto grado di opacità. La traduzione, anche quando si dà tra lingue sorelle come l'italiano, lo spagnolo e il portoghese, non si riduce a un meccanico trasferimento di significati ma alimenta un percorso di apprendimento profondo: esige di sostare nelle parole e meditarle, interrogare e lasciarsi interrogare dalla formulazione delle frasi, indicativa delle strutture di pensiero attraverso le quali si osserva il mondo e si agisce in esso (Fanon, 2015). La traduzione, inoltre, implica una notevole opera di mediazione, per accorciare le distanze tra i due contesti linguistico-culturali coinvolti, aprendo cammini nella lingua di destinazione perché il messaggio del testo possa essere accolto senza penalizzare la sua efficacia originaria. La traduzione, dunque, è anche una pratica politica volta a scombinare i paradigmi della geopolitica della conoscenza moderno-coloniale (Mignolo, 2002), creando

le condizioni perché voci storicamente messe a tacere possano essere ascoltate; prospettive ed esperienze posizionate e coscienti del loro locus di enunciazione possano generare risonanze e essere fonte di ispirazione per processi trasformativi in altri luoghi; nascano solidarietà e alleanze. In questo senso, la traduzione è anche una pratica epistemologica che espone ad altri modi di interpretare il mondo ed elaborare conoscenza.

A questo proposito, mi preme soffermarmi su alcuni aspetti che potrebbero risultare estrani per la lettrice e il lettore. Innanzitutto l'uso ricorrente nei testi della parola "razza". Si tratta di una categoria centrale del pensiero decoloniale, poiché costituisce – insieme all'articolazione delle forme di controllo del lavoro, delle sue risorse e dei suoi prodotti intorno al capitale e al mercato mondiale attraverso la diffusione del capitalismo – un elemento portante del sistema di potere definito colonialità (Quijano, 2000). In particolare, secondo gli autori e le autrici che si rifanno al pensiero decoloniale, l'idea di razza identifica una presunta diversità biologica tra esseri umani, che colloca alcuni di loro in una posizione di naturale inferiorità rispetto ad altri. Dunque è una categoria fittizia (Lugones, 2008), che – come mostra Catherine Walsh nel saggio contenuto in questa raccolta – ha legittimato la costruzione di una gerarchia sociale, in cui il maschio, bianco, europeo/europeizzato occupa il vertice. Nell'utilizzare il termine razza, dunque, non si intende avvallarne la fondatezza teorica ma piuttosto metterne a fuoco gli effetti di lunga durata: i processi di razzializzazione di alcuni gruppi umani, che continuano a limitare le loro possibilità di un'esistenza piena e a condizionare le relazioni sociali.

In generale, l'orientamento che mi ha guidato è stata la ricerca della maggiore fedeltà possibile alle intenzioni comunicative delle autrici e degli autori. Per questo motivo, ad esempio, anche se per il titolo del libro ho scelto il termine "interculturalità" – maggiormente diffuso nel dibattito pubblico

e scientifico in Italia – nei saggi prevale la parola “interculturalità”, più aderente ai testi originari. Inoltre ho rispettato le specifiche soluzioni adottate nei vari saggi per dare visibilità alle differenze di genere. Laddove non è esplicitato, le note sono delle autrici e degli autori. Nel corso della traduzione, mi è sembrato appropriato spostarne alcune, per andare il più possibile incontro alle esigenze di comprensione e approfondimento dei concetti. Allo scopo di favorire la lettura, inoltre, nella prima nota di ogni contributo, ho inserito alcune informazioni per contestualizzarlo. Una breve presentazione di ogni autrice e autore, invece, si trova alla fine del libro.

Molti altri saggi avrebbero potuto essere compresi in questa collettanea. Ho scelto questi, in parte perché sono testi ai quali sono molto affezionata e sinceramente grata; in parte perché nascono da ricerche collettive, sono ricchi di rimandi, riferimenti e legami, perciò possono incoraggiare ulteriori percorsi di lettura e approfondimento². In questo senso deve essere compreso l'uso ricorrente nei contributi della prima persona plurale, che non risponde dunque a una pretesa di oggettività e impersonalità, ma intende al contrario sottolineare la consapevolezza di non essere soli nel percorso di ricerca e nell'elaborazione del pensiero.

Considero questo libro solo un momento all'interno di un percorso teorico, educativo e politico più ampio in cui sono coinvolta da anni. Situato all'inizio di questo percorso il mio incontro con il Movimento de Jovenes de la Calle (Lutte, 2001) a Ciudad de Guatemala nel 2006. Dalle ragazze e dai ragazzi

2 A questo proposito sottolineo che è già stato tradotto in italiano un saggio di Catherine Walsh, *Sono possibili scienze sociali/culturali altre? Riflessioni sulle epistemologie decoloniali*, uscito nella raccolta *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti* a cura di Gennaro Ascione (Arcoiris, 2014, pp. 151-169), un libro molto significativo per contestualizzare ulteriormente le riflessioni contenute in queste pagine.

di strada, con cui ho convissuto, in un Paese profondamente segnato dalla resistenza dei popoli originari, che ostinatamente sono sopravvissuti a innumerevoli e sistematici tentativi di eliminazione fisica e culturale, ho imparato che riconoscere le nostre molteplici e contraddittorie implicazioni nei sistemi di potere è il primo doloroso ma necessario passo per spezzare le catene delle complicità e costruire solidarietà interculturali autentiche (Muraca, 2019). Da allora non ho mai smesso di imparare da Abya Yala. Spero che le proposte politico-pedagogiche che attraversano queste pagine possano arrivare al cuore delle lettrici e dei lettori come arrivano al mio e, a maggior ragione nello scenario di guerra che caratterizza i giorni in cui concludo la scrittura, possano assommarsi a tutti i tentativi volti a interculturalizzare, decolonizzare, despatriarcalizzare le nostre relazioni, a creare un mondo in cui possano esistere molti mondi.

Riferimenti bibliografici

- Agenda latinoamericana (n. d.). Retrieved February, 28, 2022 from <http://archivosagenda.org/es/el-nombre-de-abya-yala>.
- Escobar A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano*. *Tabula Rasa*, 1, 58-86.
- Fanon F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: ETS.
- Frabboni F. (2008). Sei domande a Franco Frabboni (a cura di F. Cambi). *Studi sulla formazione*, 2, 155-169.
- Gutiérrez G. (1995). *Beber en su propio pozo*. Salamanca: Siguéme.
- Lander E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas* (pp. 11-40). Buenos Aires: Clacso.
- Lugones M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.

- Lutte G. (2001). *Principesse e sognatori nelle strade in Guatemala*. Roma: Kappa.
- Mignolo, W. D. (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, 101.1, 57-96.
- Mignolo W. D. (2008). La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243-282.
- Muyolema C. A. (2001). De la «cuestión indígena» a lo indígena como cuestionamiento. Hacia un crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje. In I. Rodríguez (Ed.), *Convergencias de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura y subalternidad* (pp. 327-363). Amsterdam: Rodopi.
- Muraca M. (2019). *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*. Sesto San Giovanni (Milano): Mimesis.
- Muraca M. (2020). Il gruppo di discussione: un contesto di ricerca e formazione con uomini richiedenti asilo e professionisti del sistema di accoglienza. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 15, 2, 91-109.
- Quijano A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In A. Quijano (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas* (pp. 201-245). Buenos Aires: Clacso.
- Quijano A. (2014). Colonialità del potere ed eurocentrismo in America latina. In G. Ascione (Ed.), *America Latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti* (pp. 73-96). Salerno: Arcoiris.
- Santos B. de S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. de S. Santos, M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). São Paulo: Cortez.
- Walsh C. (2014). Sono possibili scienze sociali/culturali altre? Riflessioni sulle epistemologie decoloniali. In G. Ascione (Ed.), *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti* (pp. 151-169). Salerno: Arcoiris.
- Zibechi R. (2016). *La nuova corsa all'oro. Società estrattiviste e rapina*. Vergato (Bologna): Museodei by Hermatena.

Educazione interculturale critica. Costruendo cammini¹

Vera Maria Ferrão Candau

- 1 Il contributo presentato è stato pubblicato originariamente in lingua spagnola in *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (Abya Yala, 2013, pp. 145-161). Si tratta di un saggio particolarmente significativo, poiché traccia le linee generali del dibattito sull'interculturalità in America Latina, identificando con chiarezza e incisività le tensioni e le sfide che lo attraversano (nota della curatrice).

1. Introduzione

La prospettiva interculturale ha acquisito una speciale rilevanza in America Latina soprattutto dagli anni Novanta e sta suscitando forti discussioni nell'ambito accademico e nella società più in generale. Molte delle sue dimensioni – politica, etica, sociale, giuridica, epistemologica e educativa – vengono prese in considerazione e sono sia oggetto di dibattito da parte degli attori della società civile sia occasione per sviluppare ricerche e altre iniziative – corsi, seminari, congressi etc. – nel contesto universitario. Sempre più spesso inoltre il tema è contemplato dalle politiche pubbliche.

Il presente lavoro si situa in questo contesto ed è parte della ricerca che stiamo portando avanti negli ultimi anni attraverso il gruppo di ricerca che coordiniamo – il Gruppo di studi su quotidiano, educazione e cultura (Gecec) – presso il Dipartimento di Educazione della Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, che si occupa della genesi storica e della configurazione attuale delle relazioni tra società, interculturalità e educazione nel continente latinoamericano. A questo scopo, abbiamo realizzato un'ampia analisi bibliografica sull'educazione interculturale in America Latina, in particolare in rapporto agli ultimi decenni, e delle interviste con esperti e militanti dei movimenti sociali di differenti provenienze; inoltre abbiamo esaminato il modo in cui l'interculturalità viene inclusa nelle politiche educative di diversi Paesi.

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di identificare alcune tensioni che attraversano la discussione e le proposte di educazione interculturale nel continente e che ci sembrano particolarmente rilevanti.

Presentare e discutere queste tensioni e al contempo indicare percorsi di costruzione di pratiche educative interculturali è il focus di questo testo, che è strutturato in tre parti: innanzitutto esponiamo una breve sintesi dell'evoluzione storica dell'educazione interculturale nel continente e dei suoi principali attori per, in un secondo momento, mettere a fuoco e discutere le principali tensioni presenti oggi in America Latina in relazione all'educazione interculturale. Concluderemo segnalando alcune sfide che riteniamo cruciali perché l'educazione interculturale rafforzi i processi democratici nel continente.

2. L'educazione interculturale in America Latina: un cammino complesso e originale

Tutta la produzione bibliografica analizzata così come le dichiarazioni dei/delle intervistati/e di diversi Paesi convergono nell'affermare che il termine "interculturalità" compare in America Latina nel contesto educativo e, più precisamente, in riferimento all'educazione scolastica indigena. Secondo López-Hurtado Quiroz (2007), i linguisti e antropologi venezuelani Mosonyi e González sono stati i primi a offrire una definizione del concetto di interculturalità, nella prima metà degli anni Settanta del secolo scorso, applicandolo alla questione educativa per descrivere le loro esperienze con gli indigeni arhuaco della regione del Rio Negro, in Venezuela.

Pur tenendo presente l'eterogeneità delle sue traiettorie nei diversi Paesi e contesti, è possibile affermare che nel continente l'educazione scolastica indigena si è sviluppata attraverso quattro tappe fondamentali.

La prima, che va dal periodo coloniale ai primi decenni del XX secolo, è stata caratterizzata da una violenza etnocentrica esplicita, basata sull'imposizione della cultura egemonica alle popolazioni indigene. Il periodo coloniale è stato dominato

dal tentativo di eliminare l'altro. Dai primi decenni del XX secolo, tuttavia, l'eliminazione si manifesta in un altro modo: ovvero attraverso l'assimilazione, che è alla base della costruzione dell'omogeneità richiesta agli Stati nazionali moderni. In questo secondo momento sono nate le prime scuole bilingui per indigeni. Per la prima volta altre lingue oltre a quella ufficiale sono state introdotte nello spazio scolastico. Con rare eccezioni, tuttavia, queste scuole consideravano il bilinguismo solo come una transizione necessaria: un modo per alfabetizzare e "civilizzare" più facilmente il popolo. Questa concezione del bilinguismo influirà fortemente sulle politiche educative dirette alle comunità indigene in tutta l'America Latina fino agli anni Settanta, quando inizia una terza tappa dell'educazione scolastica indigena, caratterizzata da esperienze alternative condotte da leader comunitari in collaborazione con università e settori progressisti della Chiesa cattolica. In questo nuovo periodo sono stati prodotti materiali didattici alternativi e programmi di educazione bilingue che, pur continuando a perseguire una loro migliore "integrazione" nelle società nazionali, riconoscevano il diritto di questi popoli a mantenere e rafforzare la propria cultura. Il bilinguismo smette di essere visto solamente come uno strumento di civilizzazione, per assumere un'importanza fondamentale nell'ottica della continuità stessa dei gruppi minoritari. In questa nuova configurazione, il bilinguismo comincia a essere situato in un discorso più ampio, nel quale la prospettiva interculturale mira a incidere sul modello scolastico classico, promuovendo l'inclusione al suo interno non solo di differenti lingue ma soprattutto di differenti culture. A partire dagli anni Ottanta, lotte indigene prima isolate e guidate ciascuna da una particolare etnia iniziano a unirsi sotto una comune identità "indigena" e a ottenere riconoscimento e spazio a livello internazionale. López e Schira (2004) ricordano che, sia in Paesi con una popolazione maggioritariamente indigena – come la Bolivia (circa il 65%) –

che in quelli in cui gli indigeni costituiscono una componente minoritaria – come il Brasile (circa lo 0,3%) – si afferma, con sempre maggiore forza, l'esigenza comune di scuole coordinate e amministrate da docenti indigeni. Le esperienze di scuole interculturali indigene sviluppate nel continente hanno conferito una nuova dimensione all'idea stessa di cultura all'interno dello spazio scolastico. La presenza di differenti lingue, dunque, ha rappresentato il primo passo per la creazione di un dialogo tra differenti culture.

Oltre ai gruppi indigeni, altri gruppi hanno contribuito ad ampliare la discussione sulla relazione tra educazione e interculturalità. Tra questi si possono annoverare i movimenti neri latinoamericani, che in genere vengono ignorati dalla letteratura sull'educazione interculturale nel continente. Secondo noi, tuttavia, hanno contribuito in modo significativo ad ampliare la concezione dell'educazione interculturale.

Nonostante la realtà dei gruppi e dei movimenti neri sia molto eterogenea e differenziata nella regione, è possibile affermare in termini generali che, fino alla metà del secolo scorso, questi gruppi non erano considerati titolari di cittadinanza. È importante ricordare che il regime schiavista è perdurato in alcuni Paesi, come il Brasile, fino alla fine del XIX secolo. In diverse nazioni, tuttavia, i gruppi afrodiscendenti hanno lottato molto per una vita dignitosa e in contrasto alla discriminazione e al razzismo. Essi sono stati protagonisti della resistenza e della lotta al razzismo nelle sue molteplici manifestazioni – dalle relazioni interpersonali al razzismo strutturale – così come della lotta per l'affermazione di diritti e di una cittadinanza piena a partire dal riconoscimento delle loro identità culturali.

Nella prospettiva dell'educazione interculturale, possiamo segnalare come contributi particolarmente significativi la denuncia delle diverse espressioni di discriminazione razziale presenti nelle società latinoamericane e il contrasto all'ideologia

del meticciato e della “democrazia razziale”², che ancora modella l’immaginario collettivo sulle relazioni sociali e razziali tra vari gruppi presenti nelle società latinoamericane, considerandole cordiali. In questo modo si occulta il conflitto e si perpetuano stereotipi e pregiudizi. I movimenti neri organizzati hanno promosso anche delle letture alternative del processo storico di formazione dei diversi Paesi latinoamericani e del ruolo dei neri negli stessi. Hanno rivendicato azioni di riparazione da parte degli Stati e delle società; misure orientate a risarcire gli afrodiscendenti dei danni subiti sotto il regime schiavista così come a causa delle politiche esplicite e tacite di sbiancamento³ della popolazione; e, in rapporto all’educazione, politiche orientate all’ingresso, alla permanenza e al successo della popolazione nera nei percorsi scolastici, alla valorizzazione delle identità culturali nere, all’inclusione nel curriculum scolastico e nei materiali pedagogici di dimensioni proprie delle culture nere, dei processi storici di resistenza dei gruppi neri e dei loro contributi alla formazione storica dei diversi Paesi. È importante sottolineare, inoltre, che vari Paesi stanno adottando delle politiche affermative rivolte agli afrodiscendenti in diversi ambiti della società, del mercato del lavoro e dell’istruzione superiore. Queste proposte mettono in discussione il discorso e le pratiche

- 2 Il sociologo brasiliano Gilberto Freyre (1900-1987) ha contribuito a creare e diffondere il mito della democrazia razziale, secondo il quale la schiavitù in Brasile avrebbe assunto caratteri più blandi che in altri Paesi (per esempio gli Stati Uniti), generando relazioni armoniose tra i diversi gruppi etnico-culturali. Il concetto è stato molto criticato, soprattutto perché ostacola percorsi di presa di coscienza e superamento di discriminazioni, disuguaglianze e ingiustizie (nota della curatrice).
- 3 Politiche ispirate a teorie razziste, che indicavano nel progressivo sbiancamento della popolazione brasiliana la soluzione per garantire lo sviluppo economico del Paese. A partire dal XIX secolo, esse hanno influenzato le scelte del Brasile in materia di immigrazione (nota della curatrice).

eurocentriche omologanti e monoculturali all'interno dei processi sociali e educativi, ponendo pubblicamente delle domande rispetto alla costruzione delle relazioni etnico-razziali nei contesti latinoamericani.

Un altro contributo importante per il carattere specifico che ha assunto lo sviluppo dell'educazione interculturale nel continente è legato alle esperienze di educazione popolare realizzate in tutta l'America Latina, soprattutto dagli anni Settanta. Come quelli precedentemente indicati, anche questo contributo si dà in un universo eterogeneo, con ripercussioni distinte nei vari contesti. Queste esperienze hanno privilegiato gli ambiti dell'educazione non formale, pur avendo esercitato, principalmente dalla fine degli anni Ottanta agli inizi degli anni Novanta, un impatto notevole anche sulle proposte di rinnovamento dei diversi sistemi scolastici. Nella prospettiva di questo lavoro, il loro merito principale è stato di aver asserito il legame intrinseco tra i processi educativi e le concezioni socioculturali in cui essi si situano, mettendo così gli universi culturali degli attori coinvolti al centro dell'azione pedagogica. In quest'ottica, il lavoro di Paulo Freire è fondamentale.

Un quarto movimento che promuove l'importanza della questione interculturale nel continente è legato al gran numero di Paesi latinoamericani che, nel corso degli anni Ottanta e Novanta, hanno riconosciuto nelle loro Costituzioni il carattere multietnico, pluriculturale e multilingue delle loro società. Di conseguenza, si è imposta la necessità per le politiche pubbliche in ambito educativo di prendere in considerazione le differenze culturali. In questo senso, le diverse riforme nell'area dell'educazione hanno assunto la prospettiva interculturale, sia come uno degli assi articolatori dei curricula scolastici, sia introducendo questioni relative alle differenze culturali come temi trasversali. Anche se l'espansione del concetto e del suo impatto sulle politiche pubbliche può essere vista come un passo avanti significativo, tuttavia, essa è caratterizzata da forti ambiguità:

infatti, l'adozione della prospettiva interculturale si dà nel quadro di governi impegnati nell'attuazione di politiche neo-liberiste, che fanno propria la logica della globalizzazione egemonica e gli obiettivi dei principali organismi internazionali.

Considerando lo sviluppo dell'educazione interculturale nel continente nella sua totalità, assumiamo la sintesi di López-Hurtado Quiroz (2007) sul suo percorso di inclusione nell'agenda latinoamericana:

Nei trenta anni dalla formulazione del termine nella regione, l'accettazione della nozione è andata oltre l'ambito dei programmi e dei progetti relativi agli indigeni e oggi un numero importante di Paesi, dal Messico alla Terra del Fuoco, vede in essa una possibilità di trasformare sia la società nel suo complesso sia i sistemi educativi nazionali, nella direzione di un'interazione più democratica tra le differenti società e popoli che compongono un certo Paese. Da questo punto di vista, l'interculturalità presuppone ora anche l'apertura alle differenze etniche, culturali e linguistiche, l'accettazione positiva della diversità, il rispetto mutuo, la ricerca del consenso e, allo stesso tempo, il riconoscimento e l'accettazione del dissenso, la costruzione di nuove forme di relazione sociale e di una maggiore democrazia (pp. 21-22).

3. L'educazione interculturale in America Latina: tensioni attuali

Una lettura critica degli ultimi due decenni permette di affermare che la prospettiva interculturale comprende al suo interno ricerche e preoccupazioni diverse, dal punto di vista tanto della riflessione teorica quanto delle iniziative concrete, in particolare nell'ambito educativo. Si tratta di una problematica

complessa e attraversata da differenti tensioni. Proveremo ad analizzare quelle che riteniamo fondamentali.

Interculturalità funzionale vs interculturalità critica

La prima tensione che vorremmo evidenziare è relativa alla relazione tra l'interculturalità e la dinamica della società nel suo complesso. Sono numerosi i tentativi di identificare concezioni diverse di interculturalità, soggiacenti in modo più o meno implicito a diversi discorsi e/o pratiche. Sottolineiamo la posizione di Fidel Tubino (2005), autore peruviano che si è dedicato alla tematica che ci impegna poiché la considerava particolarmente illuminante. Nel suo testo *L'interculturalità critica come progetto etico-politico* distingue due prospettive fondamentali: l'interculturalità funzionale e l'interculturalità critica. Dunque parte dall'affermazione che la crescente inclusione dell'interculturalità nel discorso ufficiale degli Stati e degli organismi internazionali si fonda su una prospettiva che non mette in discussione il modello sociopolitico vigente nella maggior parte dei Paesi, segnato dalla logica neoliberista; “non mette in discussione le regole del gioco” (*ibidem*) – sostiene. In questo senso, l'interculturalità è adottata strategicamente per favorire la coesione sociale, assimilando i gruppi socioculturali subordinati alla cultura egemonica. Si tratta di “promuovere il dialogo e la tolleranza, senza toccare le cause dell'asimmetria sociale e culturale attualmente vigenti” (*ibidem*). Dunque le relazioni di potere tra i diversi gruppi socioculturali non vengono messe in discussione. In questo senso, l'interculturalità funzionale è finalizzata a ridurre le aree di tensione e conflitto tra diversi gruppi e movimenti sociali incentrati su questioni socio-identitarie, senza alterare la struttura e le relazioni di potere dominanti. Al contrario, l'obiettivo dell'interculturalità critica è proprio di mettere in discussione queste

relazioni. Si tratta di problematizzare le differenze e le disuguaglianze costruite lungo la storia tra diversi gruppi socioculturali, etnico-razziali, di genere e orientamento sessuale, etc. Si parte dal presupposto che l'interculturalità mira alla costruzione di società che considerino le differenze come elementi costitutivi della democrazia e siano capaci di creare relazioni nuove, veramente egualitarie, tra diversi gruppi socioculturali, promuovendo l'empowerment dei gruppi che sono stati storicamente considerati inferiori. Secondo Tubino (*ibidem*):

L'asimmetria sociale e la discriminazione culturale rendono impraticabile il dialogo interculturale autentico. Per questo non bisogna considerare il dialogo come un punto di partenza ma piuttosto interrogarsi sulle sue condizioni di possibilità. O, in termini più precisi, è necessario esigere che il dialogo tra culture sia in primo luogo un dialogo sui fattori economici, politici, militari, etc., che attualmente condizionano lo scambio sincero tra le culture dell'umanità. Questa esigenza è oggi imprescindibile per non cadere nell'ideologia di un dialogo decontestualizzato, che si limita a favorire gli interessi creati dalla civiltà dominante, senza considerare l'asimmetria di potere che regna nel mondo. Perché il dialogo sia reale, è essenziale cominciare dal rendere visibile le cause del non-dialogo, aspetto che presuppone un discorso di critica sociale.

L'interculturalità critica intende essere una proposta etica e politica orientata alla costruzione di società democratiche che tengano insieme uguaglianza e riconoscimento delle differenze culturali, generando delle alternative rispetto alla prospettiva monoculturale e occidentalizzante dominante nella maggior parte dei Paesi del continente.

Le prospettive critica e funzionale si incontrano, si scontrano

e alcune volte si combinano contraddittoriamente nelle diverse ricerche, esperienze e proposte sviluppate nel continente. Questa è la principale tensione presente nel dibattito sulla relazione tra interculturalità e educazione oggi in America Latina e attraversa tutte le altre.

Interculturalità per alcuni/e vs interculturalità per tutti/e

La seconda tensione è legata all'origine stessa della questione nel continente, ovvero all'educazione scolastica indigena. In questo approccio, l'educazione interculturale era rivolta esclusivamente a gruppi etnico-razziali subalternizzati, nella sostanza agli indigeni e con minore frequenza agli afroamericani. Essi sono gli "altri", i "diversi" che devono essere integrati nella società nazionale, nell'ottica dell'interculturalità funzionale.

A partire soprattutto dagli anni Novanta, tuttavia, inizia ad affermarsi la convinzione che, se si vuole renderla veramente un elemento portante del processo di costruzione democratica della società nel suo insieme, l'interculturalità deve coinvolgere tutti gli attori sociali. La prospettiva dell'interculturalità critica accentua questa ricerca e mira a metterla in atto a partire dai suoi fondamenti.

Nonostante questa preoccupazione sia cresciuta negli ultimi anni, sia nella bibliografia analizzata che nelle interviste realizzate in differenti Paesi è ricorrente il riconoscimento di una certa resistenza sociale di fronte alla questione, così come della difficoltà ad assumere la prospettiva interculturale nell'educazione rivolta a tutti/e i/le cittadini/e.

La problematica è emersa nelle interviste che abbiamo realizzato, soprattutto in Perù e in Bolivia (Drelich, Russo, 2009; Pedreira, Sacavini, 2009). Per spiegare la difficoltà di assumere la prospettiva dell'educazione interculturale per tutti/e sono state indicate principalmente le seguenti cause: innanzitutto l'esistenza di un forte razzismo nella società, molte volte ma-

schierato da un discorso che difende il meticciato, nega le differenze culturali e considera inappropriata l'introduzione nel curriculum scolastico di temi relativi ai diversi gruppi socioculturali, poiché minerebbe la cultura comune e la coesione sociale. Inoltre, secondo diversi intervistati, è ancora dominante nella società il pensiero coloniale, che conduce a esaltare e considerare superiore la cultura occidentale – europea e statunitense – e a valorizzare di meno le culture originarie e/o afroamericane. Un'altra causa della ridotta presenza della prospettiva interculturale nelle scuole si deve al fatto che non viene approfondita nei centri di formazione per i/le docenti.

Educazione interculturale vs interculturalità come progetto politico

Questa tensione può essere considerata una conseguenza delle questioni prima esposte. A partire dal presupposto, unanimemente accettato, secondo cui il tema dell'interculturalità nasce in America Latina nel contesto educativo e precisamente nell'ambito dell'educazione scolastica bilingue, alcuni affermano che è questo il suo luogo specifico. Si tratta di una posizione che intende ridurre l'apporto dell'interculturalità a questo campo, ampliandola al massimo all'educazione di altri gruppi presenti nella società. Dunque si tratta di una questione esclusivamente educativa e circoscritta ad alcuni gruppi – gli “altri” – considerati diversi, dei quali si vuole favorire l'integrazione nel sistema scolastico vigente. In quest'ottica, l'educazione interculturale si limita a introdurre alcuni contenuti relativi alle differenti culture, senza cambiare il curriculum nel suo insieme, così come la “cultura comune” e le conoscenze e i valori considerati “universali”. Ancora una volta si assume la prospettiva dell'interculturalità funzionale.

Altre posizioni ispirate all'interculturalità critica, tuttavia, sostengono l'importanza della sua adozione in ambiti diversi

della società: nell'ambito giuridico, sanitario, ambientale, economico, culturale e politico. In ambito educativo, inoltre, non riducono l'interculturalità a un approccio, per così dire, "addizionale" ma promuovono la trasformazione del curriculum in tutte le sue dimensioni, mettendo in discussione la costruzione della cosiddetta "cultura comune", delle conoscenze e dei valori considerati "universali".

Domande come: in che cosa consiste e come viene costruita la "cultura comune"? Quali attori intervengono in questa costruzione? Come si stabilisce cosa può essere incluso in ciò che consideriamo "universale"? Sono molto presenti in questa prospettiva, che mira a ripensare l'epistemologia che presiede l'attuale formulazione del curriculum nelle nostre società, provocando il dialogo tra differenti cosmovisioni e saperi relativi a diversi gruppi socioculturali. Propone, inoltre, che lo sviluppo dell'educazione scolastica interculturale sia accompagnato da pratiche interculturali in molteplici ambiti sociali.

In quest'ottica, l'interculturalità si situa in un orizzonte politico che punta alla costruzione di Stati non solo pluriculturali e multilingue ma anche, in alcuni casi, plurinazionali. Questo è un tema controverso, che solleva molte discussioni all'interno delle teorie politiche, in genere di origine europea, che siamo abituati a considerare riferimenti imprescindibili. È possibile affermare, tuttavia, che una nuova concezione di Stato, democrazia e cittadinanza è in gestazione nel continente e che l'interculturalità critica costituisce un suo elemento portante.

Interculturalità vs intraculturalità

Negli ultimi anni, specialmente in alcuni Paesi, si sta discutendo il tema dell'intraculturalità. Nelle interviste che abbiamo realizzato con esperti boliviani (Pedreira, Sacavini, 2009), gli intervistati si sono riferiti all'intraculturalità come:

Un processo che richiede di osservare la cultura e di valorizzare ciò che abbiamo all'interno: cultura, lingua, costumi, tradizioni, leggi, etc. [... considerando che] per riconoscerci, per sapere chi siamo, abbiamo bisogno di imparare ciò che ci hanno trasmesso i nonni. E l'intraculturalità non è nient'altro che l'apprendimento all'interno del gruppo nel quale io cresco⁴.

Gli intervistati hanno attribuito l'origine recente del termine a Feliz Pazi, primo indigeno a diventare Ministro dell'educazione in Bolivia, che ha richiamato l'attenzione sul rischio dell'interculturalità di omologare alla cultura dominante di matrice occidentale.

Il ruolo dell'interculturalità e le relazioni tra inter e intraculturalità suscitano diversi punti di vista. Per alcuni l'intraculturalità, intesa come il rafforzamento dell'identità specifica di ogni gruppo, è una premessa per lo sviluppo di processi interculturali. Si corre altrimenti il rischio di indebolire e sminuire la propria identità. D'altra parte, c'è chi sostiene che l'enfasi sull'intraculturalità può favorire l'etnocentrismo e scoraggiare l'apertura agli altri. Si menziona inoltre la necessità di avere una visione dinamica della cultura e non una visione essenzialista e astorica, che cristallizzi le tradizioni culturali. Secondo altri, interculturalità e intraculturalità non sono momenti successivi ma processi intrecciati. L'interculturalità deve favorire la coscienza della propria identità culturale che, in genere, è attivata proprio dal confronto con l'Altro, il differente. Si tratta dunque, di processi sovrapposti e interconnessi. È importante tenere presente anche la considerazione secondo cui, per essere autentica, l'interculturalità deve promuovere il dialogo a partire da basi egualitarie, e questo aspetto non de-

4 Non è stato possibile, neanche con l'aiuto dell'autrice, rintracciare la pagina di questa citazione (nota della curatrice).

v'essere dato per scontato, piuttosto è un obiettivo che deve essere favorito dal processo interculturale stesso, attraverso l'empowerment dei gruppi la cui identità ha bisogno di essere maggiormente sostenuta, perché l'uguaglianza possa essere costruita e affermata.

Riconoscimento vs redistribuzione

In un noto articolo dal titolo *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista* [*From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Post-Socialist" Age*], Nancy Fraser (2001) esplora in modo provocatorio la relazione tra uguaglianza e riconoscimento delle differenze. Si tratta dell'ultima tensione che vogliamo evidenziare in questo lavoro. Viviamo in società fortemente segnate da disuguaglianze socioeconomiche, discriminazione e pregiudizi. Questa realtà si configura in modo diverso nei vari Paesi del continente. In questo senso alcuni si chiedono se il tema dell'interculturalità non sia una "trappola", che ci allontana da una questione di fondamentale importanza nel continente: ovvero, la costruzione dell'uguaglianza sociale. D'altra parte possiamo chiederci anche: è possibile separare i problemi relativi alla disuguaglianza da quelli relativi alla differenza? Non è forse vero che nel continente la povertà è "razzializzata", è segnata dall'etnia e dal genere? L'articolazione tra redistribuzione e riconoscimento a partire dalla prospettiva dell'interculturalità critica, pertanto, è un'esigenza attuale. Siamo d'accordo con Walsh (2005) quando afferma:

Il concetto di interculturalità è centrale nella (ri)costruzione di un pensiero critico altro – un pensiero critico di/da un altro modo – per tre ragioni principali: primo perché è concepito e pensato, vissuto e praticato da chi ha sperimentato direttamente la colonialità,

ovvero dal movimento indigeno⁵; secondo, perché riflette un pensiero non basato su un'eredità eurocentrica o moderna, e terzo perché ha origine nel Sud e pertanto capovolge la geopolitica della conoscenza dominante che ha avuto il suo centro nel Nord globale (p. 25).

Consideriamo fondamentale lo sviluppo di una prospettiva interculturale incentrata sull'articolazione tra la dimensione politica, etica, educativa ed epistemologica, così come sull'articolazione tra redistribuzione e riconoscimento.

4. Educazione interculturale: costruendo cammini

In diversi lavori e ricerche che abbiamo realizzato, abbiamo cercato di identificare ed enumerare alcune delle sfide che dobbiamo affrontare se vogliamo promuovere un'educazione interculturale critica, secondo la prospettiva che abbiamo tratteggiato nelle pagine precedenti. Le abbiamo categorizzate in base a dei nuclei fondamentali.

La prima sfida è inerente alla necessità della *decostruzione*. Per promuovere un'educazione interculturale in questa prospettiva è necessario penetrare nell'universo dei pregiudizi e delle discriminazioni che impregna – spesso in modo diffuso, fluido e sottile – tutte le relazioni sociali che configurano i contesti in cui viviamo. La “naturalizzazione” è una componente che rende in buona misura invisibile e particolarmente complessa questa problematica. Promuovere processi di denaturalizzazione ed esplicitazione della rete di stereotipi e preconcetti che

5 Riportiamo la nota della stessa autrice: “Questo non significa delimitare la portata dell'interculturalità al movimento indigeno ma piuttosto riconoscere che è stato questo movimento che, nel contesto ecuadoregno, ha dato all'interculturalità un'accezione ideologica e politica” (ivi, p. 25).

popolano i nostri immaginari individuali e sociali in relazione a differenti gruppi socioculturali è un elemento fondamentale, senza il quale è impossibile fare passi avanti. Un altro aspetto imprescindibile è la problematizzazione del carattere monoculturale e dell'etnocentrismo che, esplicitamente o implicitamente, connotano la scuola e le politiche educative e impregnano i curricula scolastici; questo esige di interrogarsi sui criteri utilizzati per selezionare e legittimare i contenuti scolastici, così come mettere in dubbio la pretesa "universalità" e "neutralità" delle conoscenze, dei valori e delle pratiche che modellano le azioni educative.

Un secondo nucleo di sfide riguarda l'*articolazione* tra uguaglianza e differenza sia nelle politiche educative che nelle pratiche pedagogiche. Tale questione presuppone il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze culturali, di saperi e pratiche diverse, e l'affermazione del loro legame con il diritto di tutti/e all'educazione. È necessario ridefinire ciò che consideriamo "comune" e garantire che i differenti soggetti socioculturali possano riconoscersi in esso, assicurando che l'uguaglianza si manifesti attraverso le differenze assunte come riferimento comune e rompendo in questo modo con il carattere monoculturale della cultura scolastica.

Il terzo nucleo è associato al *recupero* dei processi di formazione delle identità socioculturali, tanto a livello personale che collettivo. Un elemento fondamentale in questa ottica sono le storie di vita personali e collettive, che devono essere raccontate, narrate, riconosciute come componente essenziale del processo educativo. È importante operare a partire da una concezione dinamica e storica della cultura, capace di mettere in relazione le sue radici storiche e le sue configurazioni attuali, evitando una visione delle culture come universi chiusi e una ricerca della "purezza", dell'"autenticità" e della "genuinità" come essenza prestabilita e non come dato in costante mutamento. Questo aspetto è legato anche al riconoscimento e alla

promozione del dialogo tra differenti saperi, conoscenze e pratiche dei vari gruppi culturali.

Un ultimo nucleo mira alla *promozione* di esperienze di interazione sistematica con gli “altri”. Per diventare capaci di relativizzare il nostro modo di situarci nel mondo e attribuirgli significato dobbiamo sperimentare un’intensa interazione con differenti modi di vivere ed esprimersi. Non si tratta di creare momenti puntuali di scambio ma della capacità di sviluppare progetti che presuppongano una dinamica sistematica di dialogo e costruzione comune tra diverse persone e/o gruppi di varia provenienza sociale, etnica, religiosa, culturale, etc. Per questo è necessario anche rifondare la dinamica educativa: l’educazione interculturale non può essere ridotta a situazioni specifiche e/o attività realizzate in momenti precisi, né incentrarsi esclusivamente su determinati gruppi sociali. Piuttosto è una prospettiva globale che deve coinvolgere tutti i soggetti e tutte le dimensioni del processo educativo, così come i diversi ambiti in cui si sviluppa. Rispetto alla scuola, essa deve riguardare le scelte curriculari, l’organizzazione scolastica, i linguaggi, le pratiche didattiche, le attività esterne, il ruolo del/della docente, la relazione con la comunità, etc.

È particolarmente importante, inoltre, favorire processi di empowerment soprattutto da parte degli attori sociali che storicamente hanno avuto meno potere nella società, ovvero minori possibilità di influire sulle decisioni e i processi collettivi. L’empowerment comincia dall’espressione delle possibilità, del potere e della potenza che ogni persona ha, perché possa essere il soggetto della propria vita e un attore della società. L’empowerment ha anche una dimensione collettiva in rapporto a gruppi sociali minoritari, discriminati, emarginati, etc., di cui favorisce l’organizzazione e la partecipazione attiva nella società civile. Ad esempio sono strategie finalizzate all’empowerment le azioni affermative – sia quelle che hanno un taglio preciso sia quelle che si situano in un orizzonte più ampio, teso a

rafforzare gruppi emarginati perché possano lottare per l'uguaglianza delle condizioni di vita, in società segnate da meccanismi strutturali di diseguaglianza e discriminazione. Esse mirano a promuovere trasformazioni sociali, per questo sono necessarie per correggere le tracce della discriminazione costruita lungo la storia. Puntano a creare migliori condizioni di vita per i gruppi emarginati, al superamento del razzismo, della discriminazione di genere, etnica e culturale, così come delle diseguaglianze sociali. Un altro aspetto fondamentale, infine, è la formazione di una cittadinanza aperta e interattiva, capace di riconoscere le asimmetrie di potere tra i differenti gruppi culturali, gestire i conflitti e promuovere relazioni solidali.

Lo sviluppo di un'educazione interculturale nella prospettiva presentata in questo testo è una questione complessa, attraversata da tensioni e sfide. Richiede di mettere in discussione in molteplici aspetti il modo in cui oggi in genere concepiamo le nostre pratiche educative e sociali.

5. Considerazioni finali

L'affermazione dell'educazione interculturale in America Latina costituisce un processo complesso, plurale e originale. Una problematica molto circoscritta – l'educazione scolastica indigena – si è ampliata, fino ad articolarsi intimamente oggi con differenti progetti di Stato e società in conflitto nei diversi Paesi del continente.

Riteniamo che la sfida fondamentale sia legare le proposte di educazione interculturale alla prospettiva dell'interculturalità critica. È un compito arduo: nella maggior parte dei Paesi in cui l'interculturalità è stata adottata, nelle politiche pubbliche in generale e nell'ambito educativo in particolare, predomina un approccio funzionale e addizionale, in molti casi folklorizzante, che si limita a introdurre degli elementi culturali propri dei

gruppi sociali considerati “diversi” – nello specifico indigeni e afrodiscendenti – nel curriculum scolastico.

Pertanto, perché le cose cambino, è necessario inserire la questione nell’agenda del dibattito pubblico in rapporto a diversi ambiti sociali. Per ciò che riguarda l’educazione, questa discussione è ancora poco presente nelle istituzioni responsabili della formazione degli educatori – aspetto che costituisce un ostacolo importante al suo sviluppo. Nonostante ciò, stanno crescendo la sensibilità e la visibilità delle differenze all’interno delle pratiche educative nel contesto formale e non formale, molte volte a partire da situazioni di conflitto. Questo permette di sostenere che il dibattito sull’educazione interculturale è destinato ad affermarsi – soprattutto attraverso lo scontro tra posizioni diverse – nelle società latinoamericane.

Riferimenti bibliografici

- Drelich D., Russo, K. (2009). Entre a Selva, a Costa e a Serra: A Educação Intercultural e o reconhecimento das diferenças no Peru. In V. M. Candau (Ed.), *Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp. 174-197). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Fraser N. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In J. Souza (Ed.), *Democracia Hoje: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea* (pp. 246-282). Brasília: Universidade de Brasília.
- López-Hurtado Quiroz L. E. (2007). Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. In E. Prats (Ed.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad* (pp. 13-44). Barcellona: Octaedro, Oei.
- López L. E., Sichra I. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. In I. Hernaiz (Ed.), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 121-149). Buenos Aires: Iipe – Unesco.

- Pedreira S., Sacavini S. (2009). A Educação Intercultural na Bolívia: um caminho controverso. In V. M. Candau (Ed.), *Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp. 198-227). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Tubino F. (2005, January). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Paper presented at the Encuentro continental de educadores agustinos, Lima.
- Walsh C. (2005). Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-35). Quito: Abya Yala.

Interculturalità e (de)colonialità. Prospettive critiche e politiche¹

Catherine Walsh

- 1 Il testo proposto, redatto originariamente in spagnolo, è stato presentato per la prima volta al XII Congresso dell'Association internationale pour la recherche interculturelle, che si è tenuto a Florianópolis (Brasile) nel giugno del 2009. Quindi è stato pubblicato nel volume 15, numeri 1-2, 2012 della rivista *Visão Global*, curato dal professore Reinaldo Matias Fleuri. Pur non essendo uno scritto tra i più recenti della vasta produzione dell'autrice, si tratta di un contributo molto denso e rilevante, che permette di contestualizzare concetti e proposte fondamentali della pedagogia decoloniale e della pedagogia interculturale critica latinoamericana, come l'analisi di diversi e contrastanti modelli di interculturalità; la concettualizzazione della colonialità nelle sue molteplici dimensioni; la prospettiva del *buen vivir* e la sua reivenzione a opera dei movimenti sociali indigeni e decoloniali del continente (nota della curatrice).

Consideriamo l'interculturalità come la possibilità del dialogo tra le culture.

È un progetto politico che trascende la dimensione educativa ed è teso
alla costruzione di società differenti [...]
attraverso la creazione di un altro ordinamento sociale.
Consejo regional indígeno del Cauca

L'interculturalità è semplicemente la possibilità di una vita, di un
progetto [...] alternativo, che mette in discussione
profondamente l'irrazionale logica strumentale del capitalismo
che in questo momento vediamo.

Virgilio Hernández²

1. Introduzione

L'interculturalità è diventata un tema di moda. E per quanto si possa argomentare che questo interesse è fortunato per ciò che suggerisce in termini di consapevolezza e riconoscimento della diversità culturale, è anche sfortunato poiché molte volte riduce l'interculturalità a poco più che un nuovo multiculturalismo, privandola così di qualsiasi significato critico, politico, costruttivo e trasformatore.

Sicuramente parlare di interculturalità nel contesto europeo non è la stessa cosa che pensarla qui in Sudamerica, il luogo in cui l'aspirazione alla dominazione del mondo, l'emergenza del mercato mondiale, l'imposizione della modernità e dell'altra sua faccia che è la colonialità hanno acquisito forma, pratica e senso. Comprendere la differenza etnico-razziale-culturale come parte centrale – e fondamento – di tale aspirazione, emergenza e imposizione significa condurre la discussione sull'interculturalità su terreni che, necessariamente, la intrecciano ai

2 Attivista dei movimenti sociali e membro dell'Assemblea nazionale dell'Ecuador.

temi della lotta, del potere e della (de)colonialità. Le mie riflessioni sono in rapporto a questo luogo, ovvero alla storia-memoria, all'esperienza e alla realtà passata e presente del Sudamerica; lascio aperta la possibilità che possano servire anche ad altri contesti, tra i quali il contesto europeo, per pensare criticamente l'interculturalità e la sua relazione con la (de)colonialità.

Oggi, in questo continente, l'interculturalità è presente nelle politiche pubbliche e nelle riforme educative e costituzionali, è un asse importante sia nella sfera nazionale-istituzionale che nell'ambito e nella cooperazione inter/transnazionale. Anche se si può affermare che questa presenza è l'effetto e il risultato delle lotte dei movimenti sociopolitico-ancestrali e delle loro rivendicazioni di riconoscimento, diritti e trasformazione sociale, essa può essere vista allo stesso tempo da un'altra prospettiva che la lega a disegni globali di potere, capitale e mercato.

Questa relazione ha l'obiettivo di esplorare i molteplici significati e usi dell'interculturalità, in modo da distinguere un'interculturalità funzionale al sistema dominante e un'interculturalità concepita come progetto politico, sociale, epistemico ed etico di trasformazione e decolonizzazione. Intendo argomentare che l'interculturalità in sé avrà significato, impatto e valore solo se sarà assunta criticamente come azione, progetto e processo volto a intervenire nella rifondazione delle strutture e dell'ordinamento della società, che razzializzano, inferiorizzano e disumanizzano, ovvero sulla matrice ancora presente della colonialità del potere.

L'intervento è articolato in tre parti. La prima parte si incentra sull'interculturalità e le sue molteplici dimensioni, analizzandole da tre distinte prospettive. La seconda parte ha come tema portante la matrice della colonialità. Infine, la terza e ultima parte è tesa ad approfondire l'interculturalità critica e il suo legame con la decolonialità, a partire dall'esempio concreto della nuova Costituzione ecuadoregna.

2. Verso una comprensione dell'interculturalità

È appena da meno di due decenni che il Sudamerica ha iniziato a riconoscere “ufficialmente” la sua diversità etnico-culturale; una diversità storica radicata nelle politiche di sterminio, schiavizzazione, disumanizzazione, inferiorizzazione e persino nella pretesa di superare la componente indigena e nera attraverso il meticciamento (o creolizzazione) e, in Paesi come il Brasile, la Repubblica Dominicana e i Caraibi colombiani e venezuelani, attraverso ciò che viene chiamato in modo distorto “democrazia razziale”³. Oggi la nuova attenzione alla differenza e alla diversità parte dal riconoscimento giuridico e dalla necessità sempre più forte di promuovere relazioni positive tra gruppi culturali diversi, contrastare la discriminazione, il razzismo e l'esclusione e formare cittadini coscienti delle differenze e capaci di lavorare insieme per lo sviluppo del Paese e la costruzione di una società giusta, equa, egualitaria e plurale. L'interculturalità si iscrive in questo sforzo.

L'interpretazione di questo termine in voga, usato in una grande varietà di contesti e con interessi sociopolitici a volte contrapposti, della sua concezione e del suo progetto, tuttavia, è spesso ampia e vaga. Sinteticamente possiamo spiegare l'uso e il significato contemporaneo e contestuale dell'interculturalità a partire da tre distinte prospettive.

Chiamiamo la prima prospettiva *relazionale*. Essa si riferisce – in termini basilari e generali – al contatto e allo scambio *tra* culture, cioè tra persone, pratiche, saperi, valori e tradizioni culturali diverse, in condizioni di uguaglianza o di disuguaglianza. Dunque si parte dal presupposto che l'interculturalità è sempre esistita in questo continente, perché sono sempre esistiti il contatto e la relazione tra, per esempio, i popoli indigeni e afrodiscententi e la società bianco-meticcia creola, come si

3 Vedi nota 2 del saggio di Vera Maria Ferrão Candau.

evince dallo stesso meticciano, dai sincretismi e dalle transculturazioni che sono parte integrante della storia e della “natura” latinoamericana e caraibica – storia e “natura” che continuano a negare il razzismo e le pratiche di razzializzazione, così come la differenza vissuta tanto dai popoli indigeni quanto dai figli della diaspora africana. Il fatto che “l’identità nazionale” sia stata costruita su questa dominazione razziale-relazionale rende il tema ancora più complesso.

È chiaro che la prospettiva *relazionale* è problematica proprio perché occulta e minimizza la conflittualità e il contesto di potere e dominazione continua in cui si porta avanti la relazione. In modo simile, limita l’interculturalità al contatto e alla relazione – molte volte a livello individuale – celando o trascurando le strutture sociali, politiche, economiche e anche epistemiche della società, che traducono la differenza culturale in termini di superiorità e inferiorità. Per questo, è necessario problematizzare e ampliare la prospettiva relazionale, considerando altre due prospettive che danno senso e contesto all’uso della parola e alla sua concezione nella situazione attuale, evidenziandone allo stesso tempo significati, usi, intenzionalità e implicazioni sociali e politiche.

Possiamo definire una di queste prospettive – la nostra seconda prospettiva sull’interculturalità – *funzionale*, seguendo l’approccio del filosofo peruviano Fidel Tubino (2005). In questo caso la prospettiva interculturale si radica nel riconoscimento della diversità e della differenza culturale con l’obiettivo di includerle nella struttura sociale data. In questa prospettiva “liberale”, che cerca di promuovere il dialogo, la convivenza e la tolleranza, l’interculturalità è “funzionale” al sistema esistente; non tocca le cause dell’asimmetria e della disuguaglianza sociale e culturale, né “mette in discussione le regole del gioco”, per questo “è perfettamente compatibile con la logica del modello neoliberista esistente” (*ibidem*).

Dunque rientra in ciò che vari autori identificano come la

nuova logica multiculturalale del capitalismo globale, una logica che riconosce la differenza, sostenendo la sua produzione e gestione all'interno dell'ordine nazionale, neutralizzandola e svuotandola del suo significato effettivo, rendendola funzionale a questo ordine e al contempo all'espansione del neoliberismo e dei dettami del sistema-mondo (Muyolema, 2001; Žizek, 1998). In questo senso, il riconoscimento e il rispetto della diversità culturale si tramutano in una nuova strategia di dominazione, che mira non alla creazione di società più eque e ugualitarie ma al controllo del conflitto etnico e al mantenimento della stabilità sociale, al fine di dare impulso agli imperativi economici del modello (neoliberista) di accumulazione capitalistica, "includendo" ora al suo interno i gruppi storicamente esclusi. Senza dubbio, l'ondata di riforme educative e costituzionali latinoamericane degli anni Novanta⁴, che riconoscono il carattere multietnico e plurilinguistico dei Paesi e introducono politiche specifiche per i popoli indigeni e afrodiscendenti, sono parte di questa logica multiculturalista e funzionale; semplicemente aggiungono la questione della differenza al sistema e al modello esistenti.

Questa logica, infatti, ha radici sia nel multiculturalismo (neo)liberista nordamericano sia in ciò che Abril Trigo (2008) chiama "interculturalismo europeo". Mentre il primo si basa sulla democrazia liberale e la libertà di mercato e mira alla tolleranza della differenza ma anche alla sua mercantilizzazione; il secondo punta a un nuovo umanesimo del diverso: l'umanizzazione del neoliberismo e della globalizzazione. La *Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale* del 2005⁵ è un chiaro esempio di questo interculturalismo europeo. Ri-

4 L'uso delle virgolette intende sottolineare che i cambiamenti costituzionali e nelle politiche educative, invece che promuovere cambiamenti sostanziali, si limitano a poco più che una riformulazione (o riforma) dell'esistente.

5 La Dichiarazione è del 2001 (nota della curatrice).

conoscendo la diversità culturale come “patrimonio dell’umanità, fonte di democrazia politica e fattore di sviluppo economico e sociale” (ivi, p. 261) e sottolineando l’importanza che “gli Stati stabiliscano politiche culturali e promuovano la collaborazione tra il settore pubblico, il settore privato e la società civile” (*ibidem*) verso uno sviluppo umano sostenibile, in modo da garantire la preservazione e la promozione della diversità culturale, la *Dichiarazione* dell’Unesco difende la diversità senza denunciare o cambiare il capitalismo globalizzato (ma allo stesso tempo con un tocco europeo, per contrastare l’egemonia nordamericana).

È da questa prospettiva – molto popolare in America Latina e che orienta e definisce le politiche della maggior parte dei Ministeri della Cultura – che si sostiene la necessità dell’“inclusione” degli individui e dei gruppi storicamente esclusi, come meccanismo per accelerare la coesione sociale. Aggiungere il tema dello sviluppo umano sostenibile o integrale, dell’inclusione e della coesione serve anche a promuovere un’altra misura recentemente proposta dall’Unesco: la gestione della diversità in modo che non sia una fonte di minaccia e pericolo. Questa prospettiva si riflette anche nelle politiche e nelle iniziative del Programma delle Nazioni unite per lo sviluppo (Pnud) e dell’Eurosocial, nato da un’alleanza tra la Commissione europea, la Banca interamericana dello sviluppo, lo Pnud e la Commissione economica per l’America Latina e i Caraibi, con il sostegno della Banca mondiale e del Fondo monetario internazionale, tese a far avanzare e assicurare la coesione sociale attraverso l’inclusione⁶. Mentre l’intento dichiarato di queste

6 Come indicano i documenti di Eurosocial (Zamora, 2015), l’incorporazione della coesione sociale nell’agenda dell’America Latina è un prodotto del dialogo con l’Europa, che adegua i concetti alla realtà latinoamericana a partire dall’università, dagli organismi internazionali e dai governi nazionali.

iniziative è promuovere l'interculturalità, una delle loro preoccupazioni centrali è – come dice l'informativa sullo sviluppo umano in Bolivia *Lo stato dello Stato* realizzato dallo Pnud (2007) – affrontare e pacificare la “radicalizzazione degli immaginari etnici” e porre le basi per un nuovo “senso comune” compatibile con il mercato, attraverso discorsi, politiche e progetti. In questo caso l'interculturalità è funzionale non solo al sistema vigente ma anche al benessere individuale, al senso di appartenenza degli individui a un progetto comune, alla modernizzazione, alla globalizzazione e alla competitività della “nostra cultura occidentale”, già assunta come cultura propria dell'America Latina.

La terza prospettiva – molto diversa dalla prospettiva funzionale e nella quale ci riconosciamo – è l'interculturalità *critica*. Con questa prospettiva non partiamo dal problema della diversità o della differenza in sé, né dalla tolleranza o dall'inclusione culturalista (neo)liberista. Piuttosto il punto focale è il problema strutturale-coloniale-razziale e il suo legame con il mercato capitalista. In quanto processo e progetto, l'interculturalità critica – come affermano le epigrafi iniziali – “mette profondamente in discussione l'irrazionale logica strumentale del capitalismo” (Hernández apud Walsh, 2002, p. 139) ed è finalizzata alla costruzione di “società differenti [...], attraverso la creazione di un altro ordinamento sociale” (Consejo regional indígeno del Cauca, 2004, pp. 111-124).

L'approccio e la pratica che si sviluppano dall'interculturalità critica non sono funzionali al modello sociale vigente, ma lo mettono seriamente in discussione. Mentre l'interculturalità funzionale assume la diversità culturale come asse centrale, sostenendo il suo riconoscimento e un'inclusione “gestibile” all'interno della società e dello Stato nazionali (uninazionali per pratica e concezione) e tralasciando i dispositivi e gli schemi di potere istituzionale-strutturali, che perpetuano la discriminazione, l'iniquità e la disuguaglianza, l'interculturalità critica

parte dal tema del potere, dal suo modello di razzializzazione e dalla differenza che è stata costruita in funzione di esso. L'interculturalismo funzionale *risponde a e parte dagli*⁷ interessi e dalle necessità delle istituzioni sociali; l'interculturalità critica al contrario è una chiamata *della e dalla*⁸ gente che ha sofferto una storica sottomissione e subalternizzazione, i suoi alleati e i settori che lottano insieme a loro per la rifondazione sociale e la decolonizzazione, per la costruzione di mondi altri.

Questa costruzione “dal basso” è particolarmente evidente nel contesto ecuadoregno, dove l'interculturalità è un concetto, una scommessa e un progetto al quale il movimento indigeno imprime forma e significato; è un principio ideologico del suo progetto politico che – dagli anni Novanta – ha promosso la trasformazione radicale delle strutture, delle istituzioni e delle relazioni – ancora coloniali – esistenti, una trasformazione che non riguarda solo i popoli e le nazionalità indigene ma l'insieme della società. In questo senso, il problema centrale da cui parte l'interculturalità non è la diversità etnico-culturale; è la differenza costruita dal modello di potere coloniale che continua ad attraversare praticamente tutte le sfere della vita.

Proprio per questo, l'interculturalità intesa criticamente ancora non esiste; è qualcosa da costruire. Da ciò deriva la sua comprensione, costruzione e posizionamento come progetto politico, sociale, etico e anche epistemico (ovvero di saperi e conoscenze) – progetto che sostiene la trasformazione delle strutture, delle condizioni e dei dispositivi di potere che perpetuano la disegualianza, la razzializzazione, la subalternizzazione e l'inferiorizzazione di esseri, saperi e modi, logiche e razionalità di vita. Dunque, l'interculturalità critica mira a intervenire e agire sulla matrice della colonialità, dal momento che tali intervento e trasformazione costituiscono passi essen-

7 Corsivi della curatrice.

8 Corsivi della curatrice.

ziali e necessari nella costruzione stessa dell'interculturalità. Prima di esplorare l'intreccio tra interculturalità e decolonialità, tuttavia, esamineremo più approfonditamente la matrice della colonialità, offrendo alcuni orientamenti per comprendere la sua influenza come sistema e strumento permanenti di potere, controllo e dominazione.

3. La matrice della colonialità

Partendo dal problema strutturale-coloniale-razziale e rivolgendosi alla trasformazione delle strutture, delle istituzioni e delle relazioni sociali e alla costruzione di condizioni radicalmente diverse, l'interculturalità critica – in quanto pratica politica – disegna un percorso che non si limita alla sfera politica, sociale e culturale ma incrocia anche la sfera del sapere, dell'essere e della vita stessa. In altre parole, si occupa anche dell'esclusione, della negazione e della subalternizzazione ontologica ed epistemico-cognitiva dei gruppi e dei soggetti razzializzati; delle pratiche di disumanizzazione e di subordinazione delle conoscenze, che hanno privilegiato alcuni gruppi e saperi su altri, “naturalizzando” la differenza e occultando le diseguaglianze che si strutturano e si mantengono al suo interno. Si occupa anche, tuttavia, degli esseri e dei saperi di resistenza, insorgenza e opposizione, che persistono nonostante la disumanizzazione e la subordinazione.

Pertanto il suo progetto è necessariamente decoloniale. Intende portare alla luce e affrontare la matrice di potere coloniale, che Quijano ha chiamato “colonialità del potere” – ovvero la congiunzione storica tra l'idea di “razza”, come strumento di classificazione e controllo sociale, e lo sviluppo del capitalismo mondiale (moderno, coloniale ed eurocentrico) – che è sorta come parte costitutiva della formazione storica dell'America. Distinta dal colonialismo, che indica propria-

mente una relazione politica ed economica che include la sovranità di un popolo o nazione su un altro in qualsiasi parte del mondo, la colonialità è il modello di potere che emerge nel contesto della colonizzazione europea delle Americhe – legato al capitalismo mondiale e al controllo, dominazione e subordinazione della popolazione attraverso l’idea di razza – e che presto si naturalizza – in America Latina ma anche nel resto del pianeta – come modello di potere moderno e permanente. A questo proposito è molto chiara la spiegazione di Indón Chivas Vargas (2007), rappresentante del governo di Evo Morales nell’Assemblea costituente boliviana:

La colonilità è il sistema in cui alcuni si considerano superiori ad altri e questo genera molteplici dimensioni di discriminazione razziale. In Bolivia si manifesta come superiorità del bianco sull’indio, contadino o indigeno, uno è chiamato a gestire il potere e l’altro a essere destinatario di questa gestione, uno è destinato a conoscere e l’altro a essere destinatario di questo sapere, uno identifica lo sviluppo e l’altro l’ostacolo al progresso.

Sebbene la colonialità attraverso praticamente tutti gli aspetti della vita, il suo funzionamento può essere compreso più chiaramente a partire da quattro aree o assi intrecciati. Il primo asse – la colonialità del potere – si riferisce all’instaurazione di un sistema di classificazione sociale basato sulla categoria di “razza” come criterio fondamentale per la distribuzione, la dominazione e lo sfruttamento della popolazione mondiale nei ranghi, nei luoghi e nei ruoli della struttura capitalista globale del lavoro – categoria che allo stesso tempo altera tutte le relazioni di dominio, includendo quelle incentrate sulla classe, il genere, la sessualità etc. Questo sistema di classificazione si è strutturato attraverso la formazione di una gerarchia identitaria razzializzata, in cui il bianco (europeo o europeizzato, maschio)

è in cima, seguito dai meticci e, infine, agli ultimi gradini, dagli indigeni e i neri. Queste ultime rappresentano identità imposte, omogenee e negative che pretendono di eliminare ogni differenza storica, geografica, socioculturale e linguistica tra i popoli originari e i popoli di discendenza africana. Dal momento che servono gli interessi sia della dominazione sociale che dello sfruttamento del lavoro sotto l'egemonia del capitale, la "razzializzazione" e la "capitalistizzazione" delle relazioni sociali proprie di questo nuovo modello di potere, e l'"eurocentratura" del suo controllo, sono alla base stessa dei nostri attuali problemi di "identità" come Paese, "nazione" e Stato (Quijano, 2006).

Un secondo asse è la colonialità del sapere: l'affermazione dell'eurocentrismo come ordine esclusivo di ragione, conoscenza e pensiero, che scarta e squalifica l'esistenza e la validità di altre razionalità epistemiche e altre conoscenze che non siano prodotte da uomini bianchi europei o europeizzati. È chiaro che, attraversando il campo del sapere e usandolo come dispositivo di dominazione, la colonialità *penetra nelle e organizza* le⁹ cornici epistemologiche, accademiche e disciplinari. Per questo, oggi opera all'interno del discorso di molti intellettuali "progressisti", che si sforzano di screditare sia le logiche e le razionalità conoscitive che storicamente e ancora oggi si trovano tra molti popoli e comunità ancestrali, sia i tentativi emergenti di costruire e posizionare un "pensiero proprio" di carattere decoloniale, considerando le une e gli altri come invenzioni fondamentaliste, essenzialiste e razziste. Sostenendo piuttosto un nuovo universalismo globale delle e tra le discipline accademiche, con le loro particolarità contestuali e situate, e invocando allo stesso tempo la scienza per decretare l'inesistenza della "razza" e la sua fabbricazione¹⁰ (Secretaria especial de políticas

9 Corsivi della curatrice.

10 Questa prospettiva si ritrova per esempio nella riflessione di alcuni intellettuali legati al nuovo paradigma delle "antropologie del mondo".

de promoção da igualdade racial, 2008), esercitano una nuova colonialità del sapere in una ragione ri-colonizzata, i cui effetti potrebbero essere ancora più complessi.

La colonialità dell'essere, il terzo asse, si esercita attraverso l'inferiorizzazione, la subalternizzazione e la disumanizzazione: ciò che Frantz Fanon (2003) ha definito come un trattamento di "non esistenza". Conduce a mettere in dubbio, come suggerisce Aimé Césaire (2006), il valore umano di persone che, per il colore della loro pelle o le loro radici ancestrali, restano chiaramente "segnate". Maldonado-Torres (2007) si riferisce a essa come "la disumanizzazione razziale della modernità [...], la privazione dell'umanità dei soggetti colonizzati" (pp. 133; 144) che li contrappongono alla modernità, alla ragione e alle facoltà cognitive.

L'ultimo asse, su cui ancora si è poco riflettuto e discusso, è la colonialità cosmogonica della madre natura e della vita stessa. Affondando le basi nella divisione binaria natura/società, essa rifiuta la dimensione magico-spirituale-sociale, la relazione millenaria tra mondi biofisici, umani e spirituali – compreso il mondo degli antenati, degli spiriti, degli dei e degli *orisha*¹¹ – che alimenta i sistemi integrali di vita, le conoscenze e la stessa umanità.

La madre natura – la madre di tutti gli esseri – è colei che stabilisce, dà ordine e senso all'universo e alla vita, intrecciando conoscenze, territorio, storia, corpo, mente, spiritualità ed esistenza all'interno di una cornice cosmologica, relazionale e complementare di con-vivenza. Negando questa relazione millenaria e integrale, sfruttando e controllando la natura, enfatizzando il potere dell'individuo moderno civilizzato (che in Sudamerica è ancora identificato con il bianco europeo o nordamericano) sul resto, così come il modello di società "moderna" e "razionale" con le sue radici europeo-americane e

11 Entità spirituali proprie di alcune religioni africane e afroamericane (nota della curatrice).

cristiane, la colonialità cosmogonica pretende di far fuori la base stessa della vita dei popoli ancestrali, sia indigeni che di radice africana. Perciò per loro questo asse della colonialità ha un significato ancora più importante; funge da collegamento tra la colonialità dell'essere e la colonialità del sapere, in quanto "ambito" in cui si provano l'assenza di razionalità e ragione, i dubbi sull'umanità e l'eccesso di paganesimo, stregoneria e superstizione, assunti come evidenze di una mancata civilizzazione e modernità, di un minor grado di umanità. Oggi la colonialità cosmogonica si riproduce attraverso, per esempio, le pratiche e le politiche dello sviluppo umano, dell'etno-ecoturismo (con la sua folklorizzazione ed esotizzazione) e dell'*ongizzazione*, che mettono al centro l'individuo e il suo benessere individuale-neoliberale, guidato da un dispositivo unico di civilizzazione: la ragione moderno-occidentale-coloniale.

Questa matrice quadridimensionale della colonialità mostra che la differenza costruita e imposta, dal colonialismo ai nostri giorni, non è basata semplicemente sulla cultura; non è neanche il riflesso di una dominazione incentrata solo sulla classe, come è stato sostenuto da una grande parte degli intellettuali della sinistra latinoamericana. Al contrario, la matrice della colonialità evidenzia il ruolo centrale della razza, del razzismo e della razzializzazione, come elementi costitutivi e fondanti delle relazioni di dominio e dello stesso capitalismo, di fatto legati alle strutture del patriarcato e ai cliché della sessualità maschilista (Horswell, 2005). È in questo senso che ci riferiamo alla "differenza coloniale", su cui si fondano la modernità e l'articolazione e la crescita del capitalismo globale (Mignolo, 2003).

4. Interculturalità e decolonialità: progetti intrecciati ed emergenti

In quest'ultima parte voglio spiegare l'intreccio tra l'interculturalità e la decolonialità come progetti che procedono di pari passo. Costruire l'interculturalità – criticamente intesa – richiede di trasgredire, interrompere e decostruire la matrice coloniale ancora presente e creare altre condizioni di potere, sapere, essere e vivere che si differenzino in modo sostanziale dal capitalismo e dalla sua ragione unica. Allo stesso modo, la decolonialità non avrà un impatto significativo senza il progetto e lo sforzo interculturale di mettere in relazione esseri, saperi, modi e logiche di vita all'interno di un progetto plurale, molteplice e moltiplicatore, che punti alla possibilità non solo di co-esistere ma soprattutto di *con-vivere* (di vivere con), in un ordine e una logica nuovi fondati sulla complementarità tra parzialità sociali (Yampara, 1995). Questo progetto e questa visione si manifestano nelle nuove Costituzioni politiche della Bolivia e dell'Ecuador.

Di tutte le lotte condotte negli ultimi anni dai movimenti sociopolitici ancestrali del Sudamerica, forse le più visionarie sono quelle che mirano alla rifondazione, all'interculturalizzazione e alla decolonizzazione dello Stato. Porre fine a uno Stato ancora coloniale e al modello neoliberista significa tracciare e assumere iniziative che passano dalla resistenza all'insurrezione, ovvero, da una posizione difensiva a processi di carattere positivo e offensivo che intendono in-sorgere e ri-costruire l'esistente (questo cambiamento ha riguardato ciò che è stato identificato come un "movimento sociale" e in particolare il "movimento indigeno"). In questo si ritrova il portato visionario: la trasformazione dello Stato inteso come struttura-istituzione di esclusione e dominazione, prodotto e riproduttore di ciò che il boliviano Rafael Bautista (2009) ha definito "il monologo della ragione moderno-coloniale", e ancora coloniale nella sua pratica e nella sua concezione.

Pertanto ciò che è veramente nuovo e diverso nelle recenti Costituzioni ecuadoregna e boliviana è il loro sforzo di “interculturalizzare”: di valorizzare logiche, razionalità e modi socio-culturali di vivere storicamente negati e subordinati e far sì che queste logiche, razionalità e modi di vivere contribuiscano in forma chiave e sostanziale a una nuova costruzione e articolazione – a una trasformazione – di orientamento decoloniale.

Esploriamo questa azione interculturale in rapporto a tre esempi concreti della nuova Costituzione ecuadoregna: 1) la pluralizzazione della scienza e della conoscenza, 2) i diritti della natura e 3) il ben vivere, *sumak kawsay* o *buen vivir*.

4.1 *Scienziale e conoscenziale*

In genere la scienza e la conoscenza non sono oggetto di particolare preoccupazione o interesse da parte delle Costituzioni. Piuttosto sono temi relegati alle politiche educative, che perpetuano l’idea secondo cui la conoscenza è singolare, parte da una sola razionalità – la razionalità moderno-coloniale – e ha un genere e un colore: è bianca e maschile. Questa razionalità esercita un controllo epistemico, ontologico, sociale, *della e sull*¹² esistenza, la società e la natura.

La nuova Costituzione ecuadoregna inaugura un cambiamento importante di logica e ragione, non solo perché attribuisce un ruolo centrale alla scienza e alla conoscenza ma anche perché riconosce che la scienza e la conoscenza non sono singolari e uniche. Quando si riferisce alle conoscenze scientifiche e tecnologiche e ai loro legami con le conoscenze ancestrali – facendo sì che queste ultime siano riconosciute a loro volta come conoscenze tecnologiche e scientifiche – la Costituzione intende superare il monismo nella definizione della “scienza”,

12 Corsivi della curatrice.

affrontando in questo modo la colonialità del sapere. Dunque pone le basi per un sistema educativo diverso – dalla scuola all’università – che possa sfidare e pluralizzare l’attuale geopolitica della conoscenza dominante, con il suo razioncinio e i suoi orientamenti occidentali ed euro-usa-centrici.

In questa Costituzione, i saperi ancestrali hanno lo status di “conoscenza”. Sono rilevanti e importanti sia per i popoli indigeni e afro-ecuadoregni sia per gli altri settori della società, all’interno di una creazione nuova che mette in relazione e interculturalizza conoscenze in una prospettiva pluralista, conferendo senso e concretezza non solo al nuovo Stato plurinazionale ma anche al compito della decolonizzazione epistemica.

Dal momento che collega le conoscenze al *sumak kawsay* o *buen vivir* (“Sarà responsabilità dello Stato [...] potenziare i saperi ancestrali per contribuire in questo modo alla realizzazione del *buen vivir*, al *sumak kawsay*” art. 387), inoltre, la Costituzione prende in considerazione e assume una logica di vita integrale, in cui conoscenza e vita si intrecciano. Questa logica permette di situare le conoscenze e gli atti della conoscenza al di là della razionalità incentrata sul rapporto mezzi-fine, individuale e strumentale (Weber). Permette di costruire presupposti epistemologici aperti e non chiusi, che non pongano limiti alla conoscenza e alla ragione ma che includano la totalità dei sensi e delle capacità. Così apre e sfida l’epistemologia moderna – che ci induce a pensare che *si arriva al mondo a partire dalla conoscenza* – proponendo un’altra logica epistemologica, che guida e ha valore per la grande maggioranza delle persone e secondo la quale *si arriva alla conoscenza a partire dal mondo*. In questo senso si mira a un’epistemologia, una pedagogia e una ragione decoloniali (Walsh 2006; 2008). Dunque il *buen vivir* – principio che analizzeremo tra poco – non ha solo una dimensione sociale ed economica ma anche una dimensione epistemica.

4.2 *I diritti della natura*

Storicamente, nell'ambito statale, la natura è stata vista come un bene d'uso controllato dagli esseri umani ritenuti a essa superiori; ovvero a partire dalla logica cartesiana. Considerando la madre natura o Pachamama come un soggetto di diritti, la nuova Costituzione ecuadoregna capovolge completamente questa prospettiva moderno-occidentale-coloniale. Inoltre riconosce il diritto della natura a esistere:

La natura o Pachamama, in cui si riproduce e si realizza la vita, ha diritto che si rispettino integralmente la sua esistenza, il mantenimento e la rigenerazione dei suoi cicli vitali, della sua struttura, delle sue funzioni e dei suoi processi evolutivi (art. 71).

La natura ha diritto di essere ripristinata (art. 72).

Queste dichiarazioni interculturalizzano e decolonizzano la logica e la razionalità dominanti, aprendole a modi altri di conoscere, concepire e vivere, modi fondati sul pensiero, i principi e le pratiche dei popoli ancestrali. Nella filosofia e cosmovisione indigena, la Pachamama o madre natura è un essere vivo – con intelligenza, sentimenti, spiritualità – e gli esseri umani sono dei suoi elementi (Noboa, 2006). Tanto nel concetto di “ben vivere” come nel concetto di “benessere collettivo” proprio degli afrodiscendenti (concetti simili ma non identici per le loro stesse differenze storiche), la natura è parte di visioni ancestrali radicate nell'armonia integrale, un'armonia che la società occidentalizzata e il sistema capitalista – nella sua attuale versione liberista – hanno non solo perso ma anche distrutto.

Non esiste un'altra Costituzione che voglia “pensare con” le concettualizzazioni indigene e afro della madre natura come la Costituzione ecuadoregna. Per questo è controversa. Per i settori dominanti (e i loro alleati transnazionali) è inconcepibile dover “pensare con” logiche ancestrali; è una minaccia all'ottica

razionalista, alla stabilità economica e al controllo sociale. Da qui le accuse secondo cui sarebbe una Costituzione estranea e indigenista, un pericolo e un ostacolo allo sviluppo, al progresso e alla modernità¹³.

4.3 *Il sumak kawsay o buen vivir*

L'ultimo esempio è il *sumak kawsay* o *buen vivir*, asse trasversale della Costituzione ecuadoregna e, senza dubbio, sua pietra miliare trascendentale. Come dice il preambolo, “abbiamo deciso di costruire una nuova forma di convivenza tra cittadini, in diversità e armonia con la natura, per raggiungere il *buen vivir*, il *sumak kawsay*”. Centrale nella cosmovisione andina, il *sumak kawsay* si basa su una conoscenza trasmessa di generazione in generazione in quanto condizione di possibilità per gestire le basi ecologiche e spirituali locali e rispondere autonomamente alle proprie necessità. In esso prendono forma una visione e una pratica sociale sulla vita e il cosmo, che uniscono gli spazi fisici e l'intangibile, la dimensione materiale e la dimensione spirituale, l'uomo/donna e la natura, in un intreccio di quattro principi fondamentali: relazionalità, corrispondenza, complementarietà e reciprocità (Walsh, 2009).

L'insieme di questi principi si esprime nel *kawsay*: la vita. In altri termini, ne “la esperienza piena di vivere, il godimento del senso profondo della vita, prodotto della tensione armonica delle polarità che emergono dalla convivenza interculturale armonica e rispettosa” (Pluriversidad Amawtay Wasi, n. d.). Esso si radica nelle relazioni equilibrate, armoniche, eque e solidali

13 Proprio in relazione a questi aspetti stiamo assistendo a delle contraddizioni; mi riferisco sia alla legge sulle miniere del 2008 sia alle attuali politiche estrattiviste, che vanno contro i principi stabiliti dalla Costituzione.

tra umani e natura, nella dignità di ogni essere umano e nella necessaria interrelazione tra esseri, saperi, culture, razionalità e logiche di pensiero, azione e vita.

In questo modo, la nuova Costituzione problematizza e trasgredisce i modelli e le pratiche su cui si fonda lo Stato e i modelli e le pratiche più recenti proprie della politica neoliberista, incluso il “benessere neoliberista” incentrato sull’individuo e sull’individualismo alienante del “possedere”. *Buen vivir* (*vivir bien* in Bolivia), o ciò che le comunità afro-andine chiamano il benessere – o lo stare bene – collettivo¹⁴, implica mettere in discussione la verità e la ragione uniche, aprendole allo stesso tempo ad altre verità e altre ragioni, che possano fronteggiare la distruzione sociale, ambientale, spirituale che stiamo vivendo attualmente.

Nella Carta costituzionale ecuadoregna, il *buen vivir* si afferma in relazione a diversi aspetti chiave: l’acqua e l’alimentazione; la cultura e la scienza; l’educazione; l’habitat e l’ambiente di vita; la salute; il lavoro; i diritti delle comunità, dei popoli e delle nazionalità; i diritti della natura; l’economia; la partecipazione e il controllo sociale; l’integrazione latinoamericana e l’ordinamento territoriale, tra altri. È il concetto che articola e attraversa praticamente tutta la Costituzione, anche se è specificamente regolato da 75 articoli. Connettendo gli esseri umani al loro ambiente e cercando di costruire una nuova forma di convivenza tra cittadini in diversità e armonia, mobilita e promuove l’azione interculturale in un Paese che storicamente si è autodefinito “meticcio” e ha negato il suo carattere plurinazionale e la presenza viva di filosofie, cosmovisioni, pratiche, sistemi di vita di carattere ancestrale originati da razionalità diverse.

14 Esso va inteso come filosofia e cosmovisione costruite nella diaspora, nella lotta per l’esistenza e nel legame tra la storia, il patrimonio ancestrale, la convivenza e la relazione esseri umani-natura in quanto mandato ancestrale.

Dunque il *buen vivir* apre alla possibilità di concepire la vita e provvedere alle sue necessità in un modo “altro”, formulato a partire dalla differenza ancestrale e dai suoi principi ma rivolto all’insieme della società. Così pone le basi per un nuovo contratto sociale e una nuova razionalità decoloniale, radicati nella relazione e nella convivenza etica tra gli esseri umani e il loro ambiente, nello sforzo di sfidare la frammentazione, promuovere la connessione e l’interculturalizzazione, e tessere una nuova appartenenza sociale, politica e culturale nel Paese, che accetti le particolarità storico-ancestrali e contemporaneamente prenda le distanze dai disegni del capitalismo globale e dal suo pensiero unico, per recuperare – e ricostruire – la centralità del *kawsay*, ovvero della vita e del vivere.

5. Per concludere...

In questa relazione mi interessava mettere in evidenza il progetto e la scommessa critici e politici dell’interculturalità così come si stanno costruendo nell’attualità, operando una distinzione radicale tra questo progetto – che sta acquisendo forza e sta incidendo nella regione – e quello che proviene da interessi e complicità globalizzati, ovvero l’interculturalità funzionale al sistema. Legare l’interculturalità alla decolonialità, e viceversa, vuol dire metterne in luce i significati creati in seno ai movimenti sociopolitico-ancestrali, che prendono avvio non dalla diversità etnico-culturale ma dalla tara della colonialità e dai suoi meccanismi di potere ancora vigenti.

Per ciò stesso, l’interculturalità deve essere intesa come un disegno e una proposta di società, come progetto politico, sociale, epistemico ed etico indirizzato alla trasformazione strutturale e socio-storica e basato sulla costruzione di tutte le condizioni – del sapere, dell’essere, del potere e della stessa vita – per una società, uno Stato e un Paese radicalmente di-

versi. Deve essere compresa anche come uno strumento da attivare; ovvero considerando l'interculturalizzazione come un'azione consapevole, permanente, continua e persino insorgente, che si intreccia e procede di pari passo con la decolonizzazione.

È semplicemente la possibilità di una vita, di un progetto [...] alternativo che mette in discussione profondamente l'irrazionale logica strumentale del capitalismo che vediamo in questo momento (Hernández apud Walsh, 2002, p. 139).

Un progetto politico [...] teso alla costruzione di società differenti [...] attraverso la creazione di un altro ordinamento sociale (Consejo regional indígeno del Cauca, 2004, pp. 111, 124).

Riferimenti bibliografici

- Asamblea constituyente (2008). *Constitución de 2008*. Quito: República de Ecuador.
- Bautista R. (2009). *Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional*. Unpublished manuscript.
- Césaire A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Chivi Vargas I. M. (2007). Bolivia constitucionalismo: máscara del colonialismo. *Prensa Indígena*, 14 aprile 2007.
- Consejo regional indígeno del Cauca (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Author, Pebi, Terres des hommes.
- Fanon F. (2003). *Los condenados de la tierra* (3rd ed). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Horswell M. (2005). *Decolonizing the Sodomite. Queer Tropes of Sexuality in Colonial Andean Cultur*. Austin: University of Texas Press.
- Maldonado-Torres N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez, R.

- Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Universidad Central Pontificia, Instituto Pensar – Universidad Javeriana.
- Mignolo M. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Muyolema A. (2001). De la ‘cuestión indígena’ a lo ‘indígena’ como cuestionamiento. In I. Rodríguez (Ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad* (pp. 327-363). Amsterdam: Rodopi.
- Noboa P. (2006). Representaciones del corpus de la naturaleza. De la pre a la postmodernidad. In A. Albán (Ed.), *Textiendo textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad* (pp. 83-104). Popayán: Universidad del Cauca.
- Pluriversidad Amawtay Wasi (n. d.). Retrieved November, 26, 2008 from <https://amawtaywasi.org/>.
- Pnud (2007). *El estado del Estado en Bolivia. Informe nacional sobre desarrollo humano*. La Paz: Author.
- Quijano A. (2006). Estado-nación y movimientos indígenas en la región Andina: cuestiones abiertas. *Observatorio Social de América Latina*, 19, 15-24.
- Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial (2008). *Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas*. Brasilia: Author.
- Trigo A. (2008). La tarea pendiente de los estudios culturales latinoamericanos (nota para una crítica de la economía política de la cultura en la globalización). In M. Moraña (Ed.), *Cultura y cambio social en América Latina* (pp. 233-268). Madrid: Iberoamericana, Vervuert.
- Tubino F. (2005, January). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Paper presented at the Encuentro continental de educadores agustinos, Lima.
- Unesco (2001). *Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale*. Parigi: Author.
- Walsh C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideracio-

- nes críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y Política* (pp. 1-23). Lima: Red de apoyo de las ciencias sociales.
- Walsh C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In C. Walsh, Á. García Linera, W. Mignolo (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: editorial Signo.
- Walsh C. (2008). Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. In A. Grueso Bonilla, W. Villa (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 44-63). Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- Yampara S. (1995). *Pachakutt'i – kandiri en el paytiti: reencuentro entre la búsqueda y retorno a la armonía originaria*. La Paz: ediciones Qamañ-Pacha Cada.
- Zamora I. (a cura di) (2015). *La cohesión social en América Latina*. Madrid: Eurosocial.
- Zizek S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In F. Jameson, S. Zizek (Eds.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Barcellona: Paidós.

Costruendo metodologie femministe a partire dal femminismo decoloniale¹

Ochy Curiel Pichardo

- 1 Il saggio è stato pubblicato originariamente in spagnolo nel libro *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, curato da Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Zirion, Jokin Azpiazu Carballo (Universidad del País Vasco, Hegoa, Simref, 2014, pp. 45-60). Ricostruisce la genealogia di pensiero e i contributi portanti del femminismo decoloniale, situandolo in relazione a correnti – in primis gli Studi postcoloniali – con cui dialoga ma dalle quali si differenzia. Il saggio permette, inoltre, di esplorare i presupposti e le ricadute pedagogiche del femminismo decoloniale (nota della curatrice).

1. Introduzione

Innanzitutto vorrei chiarire e problematizzare ciò che intendo per postcoloniale e femminismo postcoloniale, dato che ne esistono diverse interpretazioni. In secondo luogo, caratterizzerò il femminismo decoloniale, in modo che si possa comprendere perché mi situo a partire da qui, aspetto che ha a che vedere con la mia esperienza e la mia posizione di donna afrodiscendente, definita “altra”, prodotto dei processi di razzializzazione e sessualizzazione costruiti in una geopolitica particolare: Abya Yala – per recuperare il nome usato dalla popolazione indigena cuna – che è stata chiamata colonialmente America Latina e Caraibi. In questo luogo ho costruito anche i miei posizionamenti politici antirazzisti, lesbico-femministi e di autonomia femminista.

A partire da qui tratterò alcune questioni che ritengo centrali per problematizzare la/e metodologia/e femminista/e attraversata/e dalla scommessa decoloniale.

2. Sul postcoloniale

Tanto nelle scienze sociali come nell’attivismo, spesso si assume che il femminismo postcoloniale e il femminismo decoloniale siano prospettive epistemologiche e politiche uguali. Esistono, tuttavia, delle differenze importanti che è necessario chiarire.

Si può dire che molte società sono state colonizzate, ovvero hanno sperimentato l’evento coloniale. Persino Paesi che oggi sono centri imperiali, come per esempio gli Stati Uniti, sono stati colonizzati in un certo momento della loro storia. Non-

stante ciò, non tutte le società sono state colonizzate allo stesso modo, pertanto non sono postcoloniali allo stesso modo. Per esempio non hanno sperimentato lo stesso tipo di colonizzazione gli Stati Uniti e l'India o la maggior parte dei Paesi latinoamericani e caraibici.

Nella sua accezione temporale, il postcolonialismo inizia nel 1947, con l'Indipendenza dell'India dall'impero britannico, in seguito alla Seconda guerra mondiale. Inoltre è collegato ai processi di emancipazione in Asia e Africa, alla comparsa dei nazionalismi del *Terzo mondo* e alla loro iscrizione ambigua nelle aree di influenza definite dalla Guerra fredda, così come all'esodo massivo di migranti verso i Paesi industrializzati.

Il postcoloniale, come categoria, concetto e prospettiva, ovvero nella sua accezione epistemologica, sorge durante gli anni Ottanta, in Inghilterra e negli Stati Uniti, dagli "studi postcoloniali". Il palestinese Edward Said, che nel suo libro *Orientalismo* (1990) ha posto le basi degli studi postcoloniali, mostra il legame tra le scienze umane europee e l'imperialismo, che si è espresso attraverso la costruzione da parte dell'Occidente del suo "altro", cioè l'Oriente. In seguito, si sono distinti altri accademici e altre accademiche indiani come Gayatri Spivak, Homi K. Bhabha, Ranahid Guha, Chandra Mohanty etc.

Il concetto di postcoloniale comprende diversi posizionamenti, usi storici e anche molte ambiguità teoriche e politiche. Ella Shohat (2008), irachena di origine ebraica, ha segnalato alcune di queste ambiguità teoriche e politiche, evidenziando che molti punti di vista sul postcoloniale non chiariscono se la periodizzazione cui la parola fa riferimento è epistemologica o storica; inoltre alcuni di questi punti di vista manifestano pretese universalizzanti e depoliticizzanti, che dissolvono la politica della resistenza. Date le sue molteplici interpretazioni, Shohat (*ibidem*) propone che il prefisso "post" di postcoloniale non identifichi ciò che viene dopo o ha superato il colonialismo, ma venga messo in relazione in modo più preciso alla contrapposizione Primo

mondo/Terzo mondo, configurando cioè una teoria che vada oltre le relazioni binarie, fisse e stabili colonizzato/colonizzatore o centro/periferia. Anche la zimbabwese Anne MacClintok (apud Hall, 2010) critica il concetto per la sua linearità, che lascia intendere la fine del colonialismo e dei suoi effetti.

Il turco Arlik Dirlik (apud Mezzadra, Rahola, 2008), d'altra parte, riconosce nel postcoloniale un discorso post-strutturalista e post-fondazionalista utilizzato da intellettuali dislocati dal Terzo Mondo, che si affermano in prestigiose università degli Stati Uniti e impiegano espressioni linguistiche e culturali di moda con pretese universalizzanti. Per questo autore, la nozione di identità assunta sulla base di queste prospettive è discorsiva e non strutturale. In altre parole, si tratta di un culturalismo che sottostima il modo in cui il capitalismo struttura il mondo moderno.

Per il portoricano Ramón Grosfoguel (2010), gli studi postcoloniali presentano un problema teorico e politico, poiché considerano il colonialismo come un evento del XVIII e del XIX secolo, sulla base dell'esperienza britannica in India o delle esperienze francese e britannica in Medio Oriente. Per Grosfoguel (*ibidem*), come per altri pensatori e pensatrici latinoamericani, invece, la storia coloniale inizia nel 1942, ovvero trecento anni prima. Questo dunque è un punto di partenza fondamentale, dal momento che da qui comincia a concretizzarsi la relazione modernità-colonialità che stabilisce la superiorità epistemica e politica dell'Occidente sul resto del mondo. Secondo l'autore (*ibidem*), gli studi postcoloniali occultano questa esperienza, punto sul quale tornerò più avanti.

L'afro-giamaicano Stuart Hall (2010), pur assumendo alcune delle critiche di Shohat, MacClintok e Dirlik, afferma che il concetto di postcoloniale può aiutare a descrivere o caratterizzare il dislocamento delle relazioni globali, che segna la transizione (necessariamente diseguale) dall'epoca degli imperi alla post-indipendenza o post-colonizzazione, così come a

identificare quali sono le nuove relazioni e sistemi di potere che stanno sorgendo nella situazione attuale.

Secondo Hall, il postcoloniale identifica un processo di affrancamento dalla sindrome coloniale propria di tutti i mondi che sono stati segnati dal colonialismo. In questo senso, non si tratta di descrivere *questa* società in contrapposizione a *quella*, o *l'allora* in contrapposizione all'*oggi*, ma di reinterpretare la colonizzazione come parte di un processo globale transnazionale e transculturale, producendo una riscrittura decentrata, diasporica o globale delle grandi narrazioni imperiali, prima incentrate sulla nazione. Il postcoloniale dunque propone altre narrative della modernità. È questo che mi interessa mettere in relazione con il femminismo, già che anche le sue correnti egemoniche sono state un prodotto della modernità occidentale.

Anche al femminismo postcoloniale vengono attribuite accezioni diverse, per esempio: viene associato a una narrazione e a pratiche politiche alternative al femminismo egemonico, con il suo sguardo bianco, occidentale e borghese; viene concepito come il femminismo promosso dalle donne del *Terzo Mondo*; viene connesso all'intersezionalità delle oppressioni; viene identificato con la *terza ondata del femminismo*, a partire da una visione lineare, unica ed eurocentrica della storia del femminismo; viene considerato tutto questo insieme o niente di tutto questo. Io stessa (Curiel, 2007) ho utilizzato il concetto di *femminismo postcoloniale*, senza definirlo puntualmente, per criticare le posizioni egemoniche bianche, borghesi ed eterosessuali proprie di molte teorie femministe.

La definizione di alcune posizioni femministe come postcoloniali, anche se è stata importante per portare alla luce un locus di enunciazione critico rispetto al femminismo egemonico, non ha comportato un sufficiente approfondimento dei loro contesti e soprattutto dell'episteme da cui partono. Sembra che sia sufficiente introdurre la prospettiva dell'intersezionalità,

citare alcune femministe indiane, nere, chicane o indigene per sostenere una posizione femminista postcoloniale.

Per alcune di noi però questo non basta. È necessaria una rilettura della “storia”, delle storie, è necessario situarci in contesti attraversati dal colonialismo, produrre una comprensione più complessa delle oppressioni come parte intrinseca della colonialità contemporanea e, a partire da qui, elaborare le nostre teorizzazioni e orientare le nostre pratiche politiche.

3. Sul femminismo decoloniale

Con molti altri e molte altre, assumo che in Abya Yala i processi di decolonizzazione hanno preso avvio dalle lotte di liberazione dei popoli indigeni e neri di fronte all’evento coloniale e che da esse sono sorte delle epistemologie importanti che è necessario approfondire ancora; questo è il punto di partenza.

Ciò che viene denominato femminismo decoloniale – concetto proposto dalla femminista argentina María Lugones (2008) – ha due fonti importanti. Da una parte, la critica femminista posta dal *black feminism* o dalle donne di colore, chicane, delle classi popolari, dal femminismo autonomo latinoamericano, dalle femministe indigene e dal femminismo materialista francese al femminismo egemonico, per la sua universalizzazione del concetto di donna e quindi per il suo taglio razzista, classista ed eteronormativo (Espinosa, 2013). Dall’altra parte, le proposte del pensiero o progetto decoloniale, che è stato sviluppato da diverse pensatrici e diversi pensatori latinoamericani e caraibici. Di seguito approfondirò questi due contributi, iniziando dal secondo, che mi offre una cornice analitica più generale e mi dà la possibilità di esplorare anche alcune delle critiche che le femministe decoloniali hanno mosso a vari autori anticoloniali latinoamericani e caraibici.

Il progetto decoloniale, anche conosciuto come “gruppo modernità-colonialità”, nasce da intellettuali e attivisti latinoamericani e latinoamericane che lavorano soprattutto in università degli Stati Uniti² e in università latinoamericane³. Alcuni dei suoi esponenti sono legati al movimento indigeno in Bolivia ed Ecuador, altri al movimento afrodiscendente colombiano, altri organizzano attività nella cornice del Forum sociale mondiale. Si tratta di un’espressione della teoria critica contemporanea, profondamente radicata nella tradizione latinoamericana e caraibica delle scienze sociali e umane (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007).

Ci sono diverse questioni importanti che il femminismo decoloniale riprende dal progetto decoloniale. In primo luogo, il concetto stesso di *decolonialità*. Quest’ultimo si fonda sulla consapevolezza che, con la fine del colonialismo come creazione geopolitica e geo-storica della modernità occidentale, non si sono prodotte trasformazioni significative nella divisione internazionale del lavoro tra centri e periferie, così come nella gerarchizzazione etnico-razziale delle popolazioni e della stessa formazione degli stati-nazione nella periferia; al contrario, si è realizzata una transizione dal colonialismo moderno alla colonialità globale, grazie a istituzioni del capitale globale come il Fondo monetario internazionale e la Banca mondiale, a organizzazioni militari come la Nato, i servizi segreti e il Pentagono e, aggiungerei, alla cooperazione internazionale del Nord. In altre parole, si sono trasformate le forme di dominazione ma non la struttura dei rapporti tra centro e periferia. Da questa

2 Per esempio la State University of New York o la Duke University.

3 Per esempio il dottorato in Studi culturali dell’Universidad Andina Simón Bolívar a Quito; la magistrale in Studi culturali dell’Universidad Javeriana a Bogotá; la magistrale in Ricerca sui problemi sociali contemporanei dell’Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos a Bogotá; la scuola di dottorato Fábrica de ideas presso l’Universidad Federal de Bahía; la Universidad Central de Venezuela.

prospettiva, Ramón Grosfoguel (2010) sostiene che siamo di fronte a un *sistema-mondo europeo-nordamericano capitalista-patriarcale moderno-coloniale* e, aggiungerei, *eteronormativo*.

La prospettiva decoloniale implica una nuova concezione delle relazioni globali e locali, che presuppone fondamentalmente la consapevolezza che – come evidenzia Enrique Dussel (1999) – la modernità occidentale eurocentrica, il capitalismo mondiale e il colonialismo costituiscono una triade inseparabile. L'America è un prodotto della modernità nella configurazione del sistema-mondo e l'Europa, per affermarsi come centro del mondo, ha costruito la sua periferia fin dal 1492, quando il capitalismo ha assunto una dimensione mondiale grazie al colonialismo. Nella prospettiva eurocentrica, la modernità occidentale è stata identificata con l'emancipazione, l'utopia, il mito che ha stabilito la superiorità degli europei sugli altri, considerati barbari, immaturi, bisognosi di essere sviluppati anche – se necessario – attraverso la guerra e la violenza, colpevoli della loro stessa vittimizzazione (*ibidem*).

Dunque dalla relazione tra modernità, colonialismo e capitalismo è sorto il modello di potere mondiale che il peruviano Aníbal Quijano (2000) ha definito *colonialità del potere*, un altro concetto importante ripreso dal femminismo decoloniale. La colonialità del potere ha determinato relazioni sociali di sfruttamento-dominio-conflitto incentrati sulla disputa per il controllo e il dominio sul lavoro e i suoi prodotti, sulla natura e le sue risorse produttive, sul sesso e i suoi prodotti, sulla riproduzione della specie, sulla soggettività e i suoi prodotti materiali e intersoggettivi, comprese la conoscenza e l'autorità con i suoi strumenti coercitivi.

Per Quijano (*ibidem*), il fondamento di questo modello di potere mondiale è l'idea di razza, che ha imposto una classificazione razziale-etnica – indios, neri, olivastri, gialli, bianchi e meticci – e una classificazione geoculturale – America, Africa, Estremo Oriente, Medio Oriente, Asia, Occidente o Europa. María

Lugones (2008), pur accogliendo in parte la proposta di Quijano sulla colonialità, sottolinea che non solo la razza ma anche il genere, e con esso l'eterosessualità normativa, è stato determinante nella configurazione della colonialità del potere.

Lugones (*ibidem*), inoltre, evidenzia che Quijano adotta una nozione iperbiologizzata di sesso. Argomenta che la nozione di genere, alla quale l'autore si riferisce, descrive una relazione umana circoscritta all'uomo bianco europeo titolare di diritti e alla sua compagna, che è finalizzata alla riproduzione della specie. Secondo la femminista decoloniale, ai popoli colonizzati e schiavizzati si applica il *dimorfismo sessuale* maschio-femmina, riconducibile alla capacità riproduttiva e alla sessualità animale. In altre parole, le femmine schiavizzate non erano considerate donne. Dunque l'autrice sostiene che il genere è una categoria moderna e coloniale.

Questo aspetto è legato alla concezione di umanità imposta dalla modernità occidentale, che prende avvio dal dibattito sull'umanità degli indigeni e successivamente dei neri. Le femmine e i maschi colonizzati non erano considerati donne e uomini, non erano considerati umani. A questo proposito, il portoricano Nelson Maldonado-Torres (2007) propone il concetto di *colonialità dell'essere*, che ha perpetrato la negazione dell'umanità e l'inferiorizzazione delle popolazioni (soprattutto indigene e afrodiscendenti), giudicate dapprima un ostacolo alla cristianizzazione e in seguito alla modernizzazione. Questa negazione dell'essere (*dasein*) ha offerto una giustificazione per schiavizzare queste popolazioni, espropriare le loro terre, fare loro la guerra o semplicemente assassinarle. Sono, come direbbe Frantz Fanon (1963), i dannati della terra.

La modernità occidentale eurocentrica ha generato anche una *colonialità del sapere* (Lander, 2000), un tipo di razionalità epistemologica tecnico-scientifica, assunta come l'unico modello valido di produzione della conoscenza. In quest'ottica, il sapere deve essere neutro, obiettivo, universale e positivo.

Come evidenzia il colombiano Santiago Castro-Gómez (2007), la colonialità del sapere nasce dalla pretesa di collocarsi in un punto zero di osservazione, capace di tradurre e documentare fedelmente le caratteristiche di una natura e una cultura esotiche. Si tratta di un immaginario che presume di trovarsi in una piattaforma neutrale, nell'unico punto da cui si osserva il mondo sociale senza poter essere osservati – proprio come gli dei. Da qui deriva una grande narrazione universale in cui l'Europa e gli Stati Uniti sono, simultaneamente, il centro geografico e il culmine temporale del sapere e in cui vengono svalorizzate, ignorate, escluse, silenziate e invisibilizzate le conoscenze delle popolazioni subalternizzate. La subalternità definisce l'“altro” in contrapposizione all'uomo, eterosessuale, padre, cattolico, letterato, con privilegi di razza e classe, ma ora anche a molte donne con questi stessi privilegi. È questa alterità che deve essere studiata, esotizzata, sfruttata, sviluppata, resa oggetto di ricerca e interventi, come in genere facciamo oggi con le nostre ricerche e pratiche.

La colonialità del potere, dell'essere e del sapere, pertanto, è il lato oscuro della modernità, di questa modernità occidentale da cui sorge anche il femminismo come proposta emancipatoria rivolta teoricamente a tutte le donne. Però noi ci siamo rese conto che non ha riguardato veramente tutte le donne. In rapporto a questa affermazione, di seguito analizzerò l'altra fonte del femminismo decoloniale, ovvero i femminismi critici e contro-egemonici.

In un lavoro recente, Yuderkys Espinosa (2013), afro-domenicana, lesbica, femminista autonoma e decoloniale, ha iniziato a sistematizzare ciò che in America Latina e nei Caraibi chiamiamo femminismo decoloniale. Secondo l'autrice, “si tratta di un movimento in piena crescita e maturazione che si dichiara revisionista rispetto alla teoria e alla proposta del femminismo, per ciò che riguarda il suo sguardo occidentale, bianco e borghese” (*ibidem*). Per Espinosa (*ibidem*), il femmi-

nismo decoloniale mira a rivedere e problematizzare i fondamenti del femminismo ma anche ad ampliare concetti e teorie chiave della teoria decoloniale, elaborata da molti dei pensatori latinoamericani prima menzionati. Nelle parole dell'autrice:

Da una parte si proclama erede del femminismo nero, di colore e terzomondista negli Stati Uniti, riprendendo i suoi apporti sull'intreccio delle oppressioni (di classe, razza, genere, sessualità), e al contempo si propone di recuperare l'eredità critica delle donne e delle femministe afrodiscendenti e indigene che dall'America Latina e i Caraibi hanno messo a fuoco il problema della loro invisibilità nei movimenti e nel femminismo stesso, avviando un lavoro di revisione del ruolo e dell'importanza che hanno avuto nella creazione e nella resistenza delle loro comunità. In secondo luogo, il gruppo riprende alcuni contributi della teoria femminista prodotta in Europa e negli Stati Uniti che sono utili alle sue finalità. Così diverse esponenti riprendono il femminismo materialista francese e la sua prima problematizzazione dell'idea di natura, la sua comprensione della categoria delle donne come "classe di sesso" e l'analisi dell'eterosessualità come regime politico. Si nutrono anche della revisione critica dell'essentialismo, del soggetto del femminismo e della politica dell'identità sviluppata dal femminismo postmoderno. In questo senso, recuperano l'eredità di autrici chiave del femminismo postcoloniale, in particolare la loro critica alla violenza epistemica, la possibilità di un essentialismo strategico, la chiamata a una solidarietà femminista Nord-Sud e la critica alle tendenze coloniali della produzione del sapere propria dell'accademia femminista radicata nel Nord. Come terza linea genealogica, questo femminismo raccoglie alcune critiche della corrente femminista autonoma latinoamericana, alla quale alcune delle esponenti hanno preso parte, facendo propria la denuncia della dipendenza ideologica ed

economica introdotta dalle politiche sviluppatrici nei Paesi del cosiddetto “Terzo mondo”, così come del processo di istituzionalizzazione e tecnocratizzazione dei movimenti sociali, che impone un’agenda globale di diritti utile agli interessi neocoloniali e legata alle logiche della cooperazione internazionale del Nord (*ibidem*).

Assumere una posizione decoloniale, dunque, significa comprendere che le categorie centrali del femminismo, tra le quali: genere, donne, intervento sociale, cooperazione internazionale allo sviluppo, gruppi minoritari, poveri e una serie di concetti e categorie che riflettono la colonialità, fanno parte di ciò che Lugones (2008) ha chiamato *sistema di genere moderno-coloniale*, che ha influenzato le nostre interpretazioni, teorizzazioni, ricerche, metodologie e pratiche politiche, riproducendo nel femminismo logiche razziste e neocoloniali.

Di seguito mi soffermerò su alcune proposte, che abbiamo elaborato noi che ci denominiamo femministe decoloniali e che considero importanti perché contribuiscono e al contempo problematizzano la (?) cosiddetta metodologia femminista.

4. Una metodologia femminista? Il punto di vista e l'intersezionalità

Riconosciamo gli apporti di Sandra Harding (1992) rispetto alla possibilità di pensare un’epistemologia e una metodologia femministe che mettano in discussione la logica maschile della scienza; i suoi contributi sulla riflessività per evitare la posizione *oggettivista* che pretende di occultare le credenze e le pratiche culturali di chi fa ricerca; il suo invito a esplicitare il genere, la razza, la classe e i tratti culturali del/della ricercatore/trice. Nonostante ciò, la sua proposta ha in fin dei conti riprodotto l’universalizzazione del genere e del suo binarismo.

Pertanto è essenzialista, poiché sostiene che *la* metodologia femminista offre una prospettiva univoca sulle esperienze femminili. Inoltre incoraggia una posizione dualista quando contrappone le *esperienze delle donne* e le *esperienze degli uomini* (Haraway, 1995), come se anche questi ultimi fossero tutti uguali.

Anche Donna Haraway (*ibidem*) è riconosciuta per i suoi contributi sulla riflessività e il punto di vista, che invitano a storicizzare coloro che fanno ricerca, cioè a evidenziare il locus di enunciazione che inevitabilmente influenza le loro interpretazioni. Questo è importante e costituisce un punto di partenza etico fondamentale. Da un'ottica decoloniale, tuttavia, l'esercizio della riflessività non si riduce alla definizione di sé nella produzione della conoscenza. Da questa prospettiva, il punto di vista e la riflessività implicano una presa di posizione rispetto alla costruzione della conoscenza che deve considerare necessariamente anche la geopolitica, la *razza*, la classe, la sessualità e il capitale sociale, tra altri posizionamenti.

L'afroamericana Patricia Hill Collins (1998) è colei che, a mio giudizio, ha approfondito meglio la questione, a partire da una ricostruzione del pensiero femminista nero. Per Patricia Hill Collins (*ibidem*), il punto di vista comprende due aspetti. In primo luogo, le *esperienze politico-economiche*, che espongono le afroamericane a un insieme di vissuti diversi e a una prospettiva distinta sulla realtà materiale; in secondo luogo, *una coscienza femminista nera sulla realtà materiale*. Ciò significa comprendere come questa coscienza si forma a partire dall'esperienza di una certa realtà, di modo che sono le afroamericane coloro che possono interpretarla meglio. Tanto l'esperienza come la coscienza di questa esperienza, nel loro caso, sono segnate dal modo in cui si sperimenta, si problematizza e si agisce rispetto a ciò che Hill Collins chiama *matrice di dominazione*. Essa esige di capire come interagiscono il razzismo, l'eterosessualità, il colonialismo e il classismo, e include quattro

dimensioni: *elementi strutturali*, come leggi e politiche istituzionali; *aspetti disciplinari*, come gerarchie burocratiche e tecniche di vigilanza; *elementi egemonici, idee e ideologie*; e *aspetti interpersonali*, come le pratiche discriminatorie usuali nella quotidianità.

Le analisi di Hill Collins ci suggeriscono due elementi:

- Se la coscienza femminista nera sorge dall'esperienza, se le donne nere sono coloro che possono interpretarla meglio, è perché l'esperienza vissuta è una fonte di conoscenza e dovrebbero essere loro stesse a farne oggetto di ricerca.
- Se le interpretazioni di questa realtà presuppongono la comprensione del modo in cui agisce la matrice della dominazione sulle loro vite, ovvero come queste sono influenzate da oppressioni come il razzismo, l'eterosessualità, il colonialismo e il classismo, con le loro manifestazioni strutturali, ideologiche e interpersonali, allora tutto questo non ha a che fare con categorie analitiche ma con realtà vissute, perciò è necessaria una comprensione profonda del modo in cui sono state prodotte. Dunque non si tratta di descriverle in quanto nere, povere e donne; si tratta di comprendere perché sono nere, povere e donne.

Affermando ciò non intendo sostenere che solo coloro che hanno sofferto direttamente delle oppressioni sono capaci di capirle e farne oggetto di ricerca, ma piuttosto che esiste un *privilegio epistemico* (Hill Collins, 1998) importante da considerare nella produzione della conoscenza, e questo permette di passare dalla posizione di oggetto a quella di soggetto.

Considerare la matrice della dominazione di Hill Collins o, come direbbe María Lugones, la consustanzialità delle oppressioni è diverso che assumere l'intersezionalità – concetto proposto da Kimberlé Crenshaw (1993) – come prospettiva.

Si tratta del concetto che ha avuto più successo nelle ricerche e nelle proposte femministe orientate a comprendere le oppressioni e non è un caso perché, in fin dei conti, è una proposta liberale e moderna, anche se è stata elaborata da un'afroamericana.

L'intersezionalità si riferisce a un riconoscimento della differenza coloniale a partire da categorie intersecate, in cui per esempio la razza e il genere si presentano come assi di subalternità che in un certo momento sono stati separati, hanno avuto qualche livello di autonomia e che in seguito si sono intersecati. La metafora delle autostrade che si incrociano usata dall'autrice è indicativa del problema politico e teorico di questa proposta. Il concetto di intersezionalità non si interroga sulla produzione di queste differenze proprie dell'esperienza di molte donne, fondamentalmente razzializzate e povere. Pertanto tende a un multiculturalismo liberale, che mira a riconoscere le differenze, includendole in un modello diverso, ma senza mettere in discussione le ragioni di fondo che rendono necessaria questa inclusione. In altre parole, è un concetto che muove dal paradigma moderno occidentale eurocentrico.

Una posizione decoloniale femminista implica comprendere che sia la razza che il genere sono costitutivi dell'episteme moderno-coloniale; non sono semplicemente assi di differenza, piuttosto sono differenziazioni prodotte dalle oppressioni frutto del colonialismo, che continua a fomentarle attraverso la contemporanea colonialità.

A partire da ciò che ho argomentato, una metodologia femminista decoloniale deve porsi molteplici domande: cosa significano concretamente i punti di vista nelle ricerche femministe? Quanto imponiamo il genere nei processi di ricerca ed epistemologici quando studiamo le donne razzializzate, fondamentalmente nere e indigene? Quanto riproduciamo la colonialità del potere, del sapere e dell'essere quando razza,

classe, sessualità si traducono solo in categorie analitiche o descrittive, che non ci permettono di stabilire una relazione tra queste realtà e l'ordine mondiale capitalista moderno-coloniale oggi?

4.1 *La relazione soggetto-oggetto*

Nelle metodologie femministe chi sono i soggetti e chi gli oggetti delle nostre ricerche? Generalmente una delle caratteristiche della colonialità del sapere, come abbiamo già evidenziato, è l'adozione dell'alterità e della differenza coloniale come oggetto di ricerca, come se solo considerando le donne, nere, povere, indigene, migranti, del Terzo Mondo come materia prima si facesse ricerca femminista. Il luogo di privilegio di chi costruisce conoscenza sugli *altri* e le *altre* sembra indiscutibile.

Che cosa significa che donne bianche del Nord vadano a studiare le donne del Terzo Mondo? Quali implicazioni produce l'applicazione di categorie eurocentriche nella comprensione delle loro realtà? Quanto riproduciamo la colonialità del potere, del sapere e dell'essere attraverso le proposte metodologiche?

Pur considerando la ricerca importante, bisogna sottolineare che le interpretazioni delle pratiche sociali e culturali da parte del ricercatore o della ricercatrice molte volte riproducono la *colonizzazione discorsiva* (Mohanty, 2008) e la *violenza epistemica* (Spivak, 2009), generalmente al solo scopo di ottenere crediti accademici continuando a studiare questi altri e queste altre, considerati *differenti*, a partire da posizioni egemoniche.

A partire da qui, ho proposto (Curiel, 2013) ciò che ho denominato un'*antropologia della dominazione*, che presuppone di smascherare le forme, i modi, le strategie e i discorsi che definiscono alcuni gruppi sociali come "altri" e "altre" a partire

da posizioni di potere e dominazione. Ritengo che in una prospettiva decoloniale occorra fare un'antropologia della dominazione, dell'egemonia, come è stata fatta un'antropologia della modernità (Escobar, 1996), includendo anche lo stesso femminismo che ancora oggi continua ad alimentare egemonicamente la colonialità del sapere nella creazione della sua genealogia e nelle teorie, nei metodi e nelle metodologie che sviluppa.

Fare un'antropologia della dominazione significa fare etnografia del Nord e del Nord che esiste nel Sud; fare etnografia delle nostre pratiche accademiche, metodologiche e pedagogiche, che contengono l'idea di sviluppo e di una solidarietà transnazionale basata su privilegi; fare etnografia delle logiche della cooperazione internazionale, delle logiche dei nostri interventi sociali, dei nostri stessi luoghi di produzione della conoscenza, delle teorie che utilizziamo e legittimiamo e dei propositi per cui lo facciamo. In altre parole, dobbiamo fare etnografia dei nostri luoghi e posizioni di produzione dei privilegi.

4.2 *L'indipendenza epistemologica*

La proposta decoloniale invita a prendere le distanze dalla colonialità del potere, del sapere e dell'essere che giustifica la retorica della modernità, il progresso e la gestione democratica *imperialista*. Tale affrancamento comprende varie questioni relative alle conoscenze che vengono prodotte, a come vengono prodotte e perché:

- Il riconoscimento e la legittimazione di saperi "altri" subalternizzati.

Questo riconoscimento non può ridursi a un'operazione di facciata, tesa a ripulire colpe epistemologiche; non si tratta di citare femministe nere, indigene, impoverite, per dare

un tocco critico alle proprie ricerche, conoscenze e pensieri. Si tratta invece di identificare concetti, categorie, teorie che nascono da esperienze di subalternità, che in genere sono create collettivamente, che possono essere generalizzate senza avere una pretesa di universalità, che possono spiegare realtà diverse decostruendo così l'immaginario che attribuisce a queste conoscenze un carattere locale e individuale, impossibile da comunicare.

Questo presuppone ciò che Zulma Palermo (2010) ha definito un'etica liberatrice fondata su una genealogia propria. Essa esige di situarsi fuori da categorie create e imposte dall'epistemologia occidentale e porre fine alla differenza epistemica coloniale tra il soggetto conoscente e gli oggetti della conoscenza, che ha prodotto l'esclusione e l'invisibilizzazione del sapere dei soggetti subalternizzati.

Un simile processo di emancipazione presuppone inoltre processi pedagogici "altri". Per Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, Karina Ochoa e María Lugones (2013), essi implicano una "relazione tra il fare e il pensare, e un uguale cammino di ritorno: ovvero il pensare a partire dal fare. In questo modo si declina l'esperienza dell'imparare facendo, del produrre una conoscenza che articola teoria e prassi" (p. 409). Queste autrici propongono la co-ricerca e la teorizzazione a partire dai processi comunitari a opera di intellettuali organiche a comunità e organizzazioni, attiviste impegnate nei processi di lotta, resistenza e azione (ivi, p. 411). Pertanto, l'indipendenza epistemologica si accompagna a una creatività metodologica, che riduca le relazioni di potere nella costruzione della conoscenza.

- Problematizzare le condizioni di produzione della conoscenza. Problematizzare le condizioni di produzione della conoscenza implica ciò che la boliviana aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2010) chiama *l'economia della conoscenza*. L'autrice mette in discussione la geopolitica della conoscenza proposta da

molti autori anticoloniali del Sud, dal momento che attraverso di essa si porta avanti una ricolonizzazione degli immaginari e delle menti di buona parte dell'intellettualità del Sud. Con la sua proposta Silvia Cusicanqui (*ibidem*) mette in luce la necessità di uscire dalle sfere delle sovrastrutture e dei meccanismi materiali, che operano dietro ai discorsi anticoloniali – come gli alti salari, le comodità, i privilegi e le opportunità di pubblicazione – per promuovere realmente una decolonizzazione nella pratica.

Possiamo applicare queste riflessioni al femminismo e chiederci: in quali cornici istituzionali si stanno producendo le metodologie femministe critiche? A partire da quali privilegi materiali, di capitale sociale, razza, sessualità e classe? Analizzare le condizioni di produzione della conoscenza è fondamentale per una scommessa decoloniale e dev'essere centrale nella comprensione della colonialità del sapere, del potere, dell'essere e nella ricerca di alternative per superarla.

Riferimenti bibliografici

- Castro-Gómez S. (2007). Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Universidad Central Pontificia, Instituto Pensar – Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez S., Grosfoguel R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Universidad Central Pontificia, Instituto Pensar – Universidad Javeriana.

- Crenshaw K. (1993). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In K. Weisberg (Ed.), *Feminist Legal Theory. Foundations* (pp. 139-155). Philadelphia: Temple University Press.
- Curiel C. (2007). La crítica postcolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 26, 92-101.
- Curiel C. (2013). *La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá: Brecha lésbica, En la frontera.
- Dussel E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad. In S. Castro-Gómez et al. (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (pp. 147-162). Bogotá: Instituto Pensar – Universidad Javeriana.
- Escobar A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Espinosa Y. (2013, September). *El feminismo descolonial como epistemología contra-hegemónica*. Paper presented at the Fazendo Genero, Florianópolis.
- Espinosa Y., Gómez D., Ochoa K., Lugones M. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 403-442). Quito: Abya Yala.
- Fanon F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Grosfoguel R. (2010). *La descolonización de la economía política*. Bogotá: Universidad Libre de Bogotá.
- Hall S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envion.
- Haraway D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding S. (1992). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Nueva York: Cornell University Press.
- Hill Collins P. (1998). La política del pensamiento feminista negro. In M. Navarro, C. Stimpson (Eds.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* (pp. 253-312). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Lander E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Caracas: Clacso, Unesco.
- Lugones M. (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. In W. Mignolo (Ed.), *Género y Descolonialidad* (pp. 13-25). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Maldonado-Torres N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Universidad Central Pontificia, Instituto Pensar – Universidad Javeriana.
- Mezzadra S., Rahola F. (2008). La condición postcolonial. In S. Mezzadra (Ed.), *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 261-278). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mohanty C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales. In L. Suárez, R. A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 112-161). Madrid: Cátedra.
- Palermo Z. (2010). La opción decolonial, *CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo*. Retrieved February, 27, 2022 from <http://www.cecies.org/articulo-completo.php?idarticle=91>.
- Quijano A. (2000). Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 1-14). Buenos Aires, Caracas: Clacso, Unesco.
- Rivera Cusicanqui S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descoloniales*. Buenos Aires: Tinta y Limón, Retazos.
- Said E. (1990). *Orientalismo*. Barcellona: Libertarias.
- Shohat E. (2008). Notas sobre lo postcolonial. In S. Mezzadra (Ed.), *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 103-120). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Spivak G. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?*. Barcelona: Museu D'art Contemporani de Barcelona.

Paulo Freire e le cosmovisioni dei popoli originari¹

Reinaldo Matias Fleuri

- 1 Il contributo proposto è apparso per la prima volta in portoghese nel numero 7 di *Educação Aperta. Revista de pedagogia crítica*. Una versione rielaborata e ampliata, inoltre, è stata inserita nel libro *Paulo Freire hoje em Abya Yala* (CirKula, 2020), curato dall'autore insieme a Camila Wolpato Loureiro, Cheron Zanini Moretti e João Colares Neto. È un saggio estremamente interessante, poiché esplora i principali nodi filosofici e pedagogici del denso dibattito sul ben vivere, che ha preso avvio in particolare in Bolivia ed Ecuador tra la fine degli anni Novanta e gli inizi del Duemila, mettendoli in dialogo con il pensiero di un autore di riferimento per il pensiero decoloniale e la pedagogia interculturale critica come Paulo Freire (nota della curatrice).

1. L'eredità ancestrale nella pedagogia di Paulo Freire

In questo testo mi piacerebbe riprendere alcuni appunti sulle possibili relazioni tra il pensiero di Paulo Freire e i principi non-coloniali inerenti alle cosmovisioni dei popoli originari, che resistono e re-esistono ai genocidi e agli epistemicidi perpetrati dai processi colonizzatori nel mondo di Abya Yala negli ultimi cinque secoli.

Paulo Freire si è sentito profondamente interpellato dalle condizioni di “disumanizzazione” vissute dalle classi popolari che ha incontrato in America Latina e in Africa, e si è impegnato nelle loro lotte di resistenza e liberazione. Soprattutto si è sentito chiamato a imparare, insieme ai movimenti popolari, l'eredità ancestrale delle loro culture “che i colonizzatori non sono riusciti a eliminare, per quanto si siano sforzati di farlo” (Freire, 1978, p. 9).

In un certo senso, i principi pedagogici enunciati nelle sue “pedagogie”² – pur riferendosi in buona parte a delle teorie e a una religiosità cristiana di origine occidentale – costituiscono una rielaborazione di principi epistemici ed etici coltivati da millenni dai popoli originari nel “Sud”³ del mondo. Questa è

- 2 L'autore si riferisce a un titolo ricorrente delle opere freiriane (*Pedagogia degli oppressi*, *Pedagogia della speranza*, *Pedagogia della domanda* etc.) (nota della curatrice).
- 3 Boaventura de Sousa Santos (1995) ci invita a “imparare che esiste il Sud; imparare ad andare a Sud; imparare a partire dal Sud e con il Sud” (p. 508). Il “Sud” metaforicamente indica un campo di sfide epistemiche emergenti dalle relazioni coloniali stabilite storicamente tra l'Europa moderna e gli altri popoli, così come dalle relazioni di sfruttamento,

l'ipotesi che mi piacerebbe studiare, in dialogo con te, lettrice, lettore. Per questo riprenderò qui degli aspetti della concezione del "ben vivere" tentando una comparazione con alcuni elementi della pedagogia freiriana.

Paulo Freire è considerato un riferimento importante del pensiero decoloniale, che si unisce ad altri autori profondamente solidali con la realtà delle classi subalterne latinoamericane.

Diversi intellettuali e militanti stanno contribuendo allo sviluppo della prospettiva decoloniale negli studi interculturali in America Latina. Secondo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2015)

Esiste un'enorme eredità teorico-politica, che proviene da Guaman Poma de Ayala, Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Artigas, José Maria Caycedo, José Martí, Emiliano Zapata, José Carlos Mariátegui, Frantz Fanon, Aimé Césaire, C. R. James, Pablo González Casanova, Zavaleta Mercado, Florestan Fernandes, Silvia Rivera Cusicanqui, Rachel Gutierrez, Aníbal Quijano, Maristella Svampa, Enrique Leff, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramon Grosfoguel, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Ruy Mauro Marini, Norma Giarraca, Raúl Zibechi, Pablo Mamani, Alberto Acosta tra tanti e tante altri che dovremmo considerare per un dialogo denso con il pensiero critico del sistema-mondo capitalista moderno-coloniale nella sua eterogeneità storico-strutturale (p. 246).

dominazione e subalternizzazione tra differenti gruppi sociali, sia nelle madrepatrie europee che nelle stesse nazioni colonizzate. In questa direzione, le epistemologie del Sud sono costituite da un insieme di interventi epistemologici che denunciano la soppressione di molte forme di conoscenza proprie dei popoli e/o nazioni colonizzati, "valorizzano i saperi che sono riusciti a resistere e ricercano le condizioni di un dialogo orizzontale tra saperi" (Santos, Meneses, 2010, p. 13).

Il termine portoghese “decolonialidade” (diversamente da “descolonialidade”)⁴ indica una scelta politica che si propone di “andare oltre l’ipotesi, propria di certi discorsi accademici e politici, secondo la quale con la fine delle amministrazioni coloniali e la formazione degli stati-nazione nella periferia, viviamo ora in un mondo decolonizzato e postcoloniale” (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, p. 13). La soppressione della “s”, pertanto, evidenzia che non è possibile “disfarsi” o “decostruire” le tracce coloniali. E invita a un’attenzione e una vigilanza costanti contro le trappole delle diverse forme di colonialità.

L’intenzione è piuttosto di segnalare e provocare una presa di posizione, un atteggiamento e una predisposizione permanente a trasgredire, intervenire, insorgere e incidere. La proposta decoloniale, quindi, denota un cammino di lotta continua in cui è possibile identificare, rendere visibili e incoraggiare “spazi” altri e costruzioni alternative (Walsh, 2009, p. 15).

In questo senso “ristabilire e ricostruire la comunione tra la natura e le persone è un atto di decolonizzazione e di liberazione rivolto alla società nel suo insieme” (ivi, p. 215). Si tratta di un atteggiamento proattivo di ricostruzione delle relazioni umane ed ecologiche espresse dalle millenarie cosmovisioni ancestrali non-coloniali. Secondo Mario Valencia (2015)

La dimensione non-coloniale si riferisce alla generazione, alla promozione e alla dinamizzazione di forme di saper fare ispirate al pensiero critico latinoamericano e del Sud globale, che affronta le attuali sfide della civiltà e della ricerca con un atteggiamento immaginativo-creativo. In questo senso, condivide con la propo-

4 Il termine italiano, decolonialità, impedisce di cogliere la differenza (nota della curatrice).

sta decoloniale il punto di partenza, ovvero la coscienza della condizione di colonialità e il suo rifiuto totale, però si distingue da alcune delle sue versioni, che concentrano i propri sforzi nell'analisi critica della colonialità, in termini di contestazione, smantellamento, rifiuto e allontanamento. Diversamente, la proposta non-coloniale è intesa qui come un'affermazione auto-determinata e creativa della coscienza critica e di tutte le sue dimensioni di umanità; per cui si impegna più che ad allontanarsi da... a legarsi a... la costruzione di qualcosa di proprio, *questo determina che gli sforzi siano diretti più all'immaginazione epistemica necessaria all'autocreazione e alla creazione collettiva di scenari sociali, culturali, politici, di sensibilità altri*, che a contrapporsi dialetticamente ai modelli dominanti (p. 12).

Le prospettive non-coloniali potenziano e vanno oltre lo sforzo di critica e decostruzione della colonialità. L'ascolto epistemico delle cosmovisioni ancestrali non-coloniali favorisce l'interazione dialogica con i popoli originari e fa sì che possiamo imparare insieme a loro a "ben vivere". Per i popoli indigeni, il "ben vivere", nelle sue diverse nominazioni⁵, coerenti con la cosmologia/cosmovisione/cosmogonia di ciascun popolo, è espressione di filosofie di vita in costruzione, che mirano a promuovere la decolonizzazione dell'essere, del potere e del sapere in modo collettivo (Turino, 2016).

Il ben vivere si riferisce all'intera comunità degli esseri che compongono il cosmo e non semplicemente agli esseri umani. "Non si tratta del tradizionale bene comune ridotto e limitato solo agli umani, abbraccia tutto ciò che esiste, preserva l'equilibrio e l'armonia tra tutto ciò che esiste" (Huanancuni, 2010, p. 50). In sintesi, "vivere bene è la vita nella sua pienezza. Saper

5 *Teko porã*, per i guaraní brasiliani; *suma qamaña*, per gli aymara boliviani; *alli kawsay* o *sumak kawsay* per i quechua ecuadoregni.

vivere in armonia ed equilibrio; in armonia con i cicli della Madre Terra, del cosmo, della vita e della storia, in equilibrio e in permanente rispetto con ogni forma di esistenza” (*ibidem*).

L'ecuadoregno Luis Macas (2014), indigeno quechua sara-guro, afferma che lo stile di vita delle nazioni originarie dell'America Latina è basato sul concetto di *sumak kawsay*:

Sumak significa pienezza, grandezza, giusto, completamente, superiore. *Kawsay* è la vita in realizzazione permanente, dinamica e mutevole; è l'interazione della totalità dell'esistenza in movimento; la vita intesa a partire da una prospettiva integrale. È l'essenza di ogni essere vitale. Pertanto *kawsay* è l'essere in divenire (p. 184).

Macas chiarisce che la traduzione dell'espressione quechua nello spagnolo *buen vivir* non corrisponde alla concezione originaria, dal momento che *buen vivir* in lingua quechua significa *alli kawsay*, che si riferisce a ciò che è buono, desiderabile o conforme. E *alli kawsay* non ha lo stesso significato di *sumak kawsay*” (*ibidem*). Secondo l'autore, il concetto di *sumak kawsay* esprime una filosofia di vita inerente a un sistema comunitario, mentre l'espressione “ben vivere” si avvicina a una visione occidentale⁶, il cui obiettivo è di migliorare il sistema vigente basato sull'individualismo e la competizione. Come Luis Macas, anche l'ecuadoregno e indigeno quechua otavalo Luis Maldonado (2014) richiama l'attenzione sul “rischio di adottare un termine, una categoria dei popoli indigeni, svuotandolo di significato per riempirlo di un contenuto estraneo, funzionale al sistema” (p. 198)⁷. È con questa attenzione che usiamo

6 L'autore si riferisce all'assonanza con il concetto occidentale di benessere (nota della curatrice).

7 Questo aspetto viene trattato anche nel saggio di Juan López Intzín (nota della curatrice).

il concetto di ben vivere o – con una traduzione più fedele all'espressione indigena – vita in pienezza.

Fernando Huanacuni (2010) sottolinea che il vivere bene può essere concepito solo in comunità. In questo senso

Irrompe per contraddire la logica capitalista, il suo individualismo costitutivo, la monetarizzazione della vita in tutte le sue sfere, la separazione dell'essere umano dalla natura e la visione della natura come una risorsa che può essere sfruttata, una cosa senza vita, un oggetto da usare (p. 51).

Lourdes Tibán (2000) chiarisce che

La cosmovisione indigena, che considera la natura come un insieme che abbraccia la dimensione materiale, spirituale e umana [...], è caratterizzata da una serie di principi basati sull'idea che è necessario prendersi cura e rispettare tutti gli esseri viventi che convivono nell'ecosistema; tutelare e sostenere la terra; salvaguardare i prodotti destinati al consumo umano, per migliorare il livello di vita della famiglia e della comunità; preservare le risorse non rinnovabili; incentivare la comunità a prendersi cura del proprio ambiente; socializzare all'interno delle organizzazioni e delle comunità l'importanza di proteggere l'ambiente come garanzia di una vita dignitosa per le attuali e le future generazioni.

Bartolomeu Melià (2013), linguista e antropologo gesuita, spiega il ben vivere dal punto di vista del popolo guaraní:

Tekó porã è un buon modo di essere, un buono stato di vita, è un "ben-vivere" e un "vivere pienamente". È uno stato di prosperità, allegria e soddisfazione; uno stato felice e piacevole, gradevole e tranquillo. C'è ben-

vivere quando esiste armonia con la natura e con i membri della comunità, quando c'è cibo a sufficienza, salute e tranquillità, quando la “divina abbondanza” rende possibile un'economia di reciprocità, il “jopói”, ovvero “mani aperte” gli uni per gli altri (p. 194).

Acosta (2016) afferma che “essenzialmente il ben vivere è un processo che proviene dalla matrice comunitaria dei popoli che vivono in armonia con la Natura” (p. 24). Questa prospettiva non ammette di trattare la natura come una mera risorsa per soddisfare gli attuali standard di consumo. Al contrario deriva da modi di vita basati su “la comunione tra la natura e gli esseri umani, e il loro modo di concepire e costruire la vita sulla base della complementarità, della relazionalità e della solidarietà come etica di coesistenza e con-vivenza” (Walsh, 2009, p. 214).

La letteratura sul ben vivere (Waldmüller, 2014; Bento, 2018) presenta in modo più o meno ampio i suoi principi⁸.

Acosta (2016) indica sinteticamente come basi del ben vivere i principi di “reciprocità, relazionalità, complementarità e solidarietà tra individui e comunità [...] per formulare visioni alternative di vita” (p. 36). Walsh (2009) a sua volta descrive la relazionalità, la corrispondenza, la complementarità e la reciprocità come principi del ben vivere. Anche Macas (2014)

8 Nella Costituzione dell'Ecuador (2008), che assume il *buen vivir* come tema centrale delle politiche pubbliche, i principi descritti nel titolo VII articolo 349 sono: universalità, uguaglianza, equità, progressività, interculturalità, solidarietà e non discriminazione. Nella Costituzione della Bolivia (2009), invece, il *vivir bien* o *suma qumamanā* stabilisce principi etici e morali per una società plurale, il cui Stato poggia sui valori di unità, uguaglianza, inclusione, dignità, libertà, solidarietà, reciprocità, rispetto, complementarità, armonia, trasparenza, equilibrio, uguaglianza di opportunità, equità sociale e di genere nella partecipazione, benessere comune, responsabilità, giustizia sociale, distribuzione e redistribuzione dei prodotti e dei beni sociali.

riporta gli stessi quattro principi ma denomina integralità ciò che Walsh (2009) presenta come corrispondenza.

Il principio della *relazionalità* si riferisce all'interdipendenza tra tutti gli elementi della realtà sociale, naturale e soprannaturale, interconnessi in modo da completarsi e autoregolarsi (*ibidem*). “L'idea della relazionalità si estende a ogni attività: ciò che un individuo fa ha ripercussioni sul suo ambiente, sia esso umano, naturale o sociale” (Altmann, 2016, p. 59). Da questo principio derivano gli altri.

Il principio della relazionalità esprime la sostanzialità del legame che intercorre tra tutte le componenti della realtà. Ci parla dell'interrelazione che tiene insieme gli elementi che costituiscono un sistema. Non c'è niente di disgiunto o separato. La relazionalità costituisce un tessuto unico; gli elementi di una realtà si intrecciano reciprocamente per rendere possibile la totalità, l'integralità della vita (Macas, 2014, pp. 187-188).

Il secondo principio si riferisce alla *corrispondenza* o *integralità*: la relazione armoniosa tra gli elementi della realtà corrisponde a una matrice comune a tutti gli esseri viventi. “Gli elementi dell'esistenza non possono svilupparsi separatamente ma a partire da una matrice integrale, dall'interno di questa totalità” (ivi, p. 187). La relazione di corrispondenza esiste *a partire da e tra*⁹ i diversi livelli delle possibili relazioni. Così, nella visione indigena andina

Tra il micro e il macrocosmo, tra il grande e il piccolo esiste una relazione di corrispondenza. L'ordine cosmico dei corpi celesti, le stagioni, il ciclo dell'acqua, i fenomeni climatici e persino il divino trova corrispondenza (ovvero, una risposta correlativa) nell'essere

9 Corsivi della curatrice.

umano e nelle sue relazioni economiche, sociali e culturali (Maldonado, 2014, p. 204).

La *complementarità*, terzo principio del ben vivere, indica la logica di realizzazione dei primi due. In base a questo principio, le dualità (di cui la logica occidentale enfatizza solo la relazione di opposizione e mutua esclusione), nella filosofia indigena andina, sono intese come relazioni tra elementi che, differenziandosi, sono mutuamente complementari ed essenziali perché la vita si realizzi. Così ogni elemento o dimensione del sistema-cosmo, come gli altri dai quali si differenziano e si distinguono, sono forze necessarie che convivono, si relazionano e devono essere in equilibrio. In questa ottica, tutto ciò che esiste – animali, piante o esseri umani – ha energie negative e positive, che disgregano e aggregano. La continuità della vita dipende dal loro completamento reciproco. Cioè, “ogni ente e ogni avvenimento ha un complementare, come condizione necessaria per essere completo ed essere capace di esistere e agire. I differenti sono complementari” (*ibidem*).

È la costituzione di due elementi che compongono un'unità, la concezione del mondo in base alle dualità complementari. Ciò significa che per sostenere ciascun elemento della realtà è indispensabile il suo completamento, la composizione reciproca. Anche se niente è incompleto, tutto si relaziona, si integra, si completa; da questa complessità e da questa dinamica dei principi, si generano armonia ed equilibrio (Macas, 2014, p. 187).

Dunque il male, la malattia, la morte sono considerati come degli squilibri nell'interazione tra diversi esseri e i loro rispettivi contesti. Sono “passaggi” da uno schema relazionale a un altro, alla ricerca di riequilibrio e vitalità. Non sono proprietà fisse di elementi isolati. Il potenziamento della complementarità tra

gli esseri permette di ristabilire un equilibrio vitale fluido, in armonia e corrispondenza con il cosmo.

Il quarto principio, la *reciprocità*, infine, stabilisce che a ogni azione corrisponde una reazione, sia nelle relazioni tra gli esseri umani che nelle relazioni tra essi e l'universo (Walsh, 2009). Da ciò deriva un'organizzazione sociale ed economica comunitaria incentrata su relazioni solidali e di mutuo aiuto. La pratica della reciprocità è fondamentale e sostiene l'organizzazione comunitaria dei popoli indigeni andini, esigendo che “a ogni atto umano o divino si corrisponda, come finalità integrale, con un atto reciproco e complementare equivalente. Dare per ricevere è un obbligo sociale ed etico” (Maldonado, 2014, p. 204). Le comunità indigene andine gestiscono l'eccedente in base a questo principio, evitando di accumulare e praticando la redistribuzione.

La reciprocità è una pratica di prestigio sociale, abbondanza economica, legittimità politica e forza spirituale. Attraverso di essa si ridistribuisce l'eccedente e si raggiunge l'equilibrio sociale ed economico. Coltivare relazioni di reciprocità, *ayni* o *randi randi*¹⁰, dà fondamento alla comunità e alle sue relazioni di potere collettive (ivi, p. 200).

In sintesi, le cosmovisioni dei popoli originari ancestrali ci insegnano a ben vivere, ossia a vivere e convivere in pienezza, in modo da promuovere relazioni e contesti di armonia, potenziando relazioni integrali, corrispondenti ai principi cosmologici, attraverso l'attivazione della complementarità e della reciprocità tra tutti gli esseri viventi – siano essi umani, naturali o spirituali.

10 In quechua, *randi randi* identifica l'aiuto rivolto a un individuo e *ayni* il lavoro collettivo a beneficio della comunità stessa.

Il ben vivere, così come è proposto e praticato dai popoli originari, si distingue radicalmente dalla prospettiva del “vivere meglio”, creata dalla cultura moderno-coloniale.

Sotto la logica occidentale, l'umanità è sprofondata nel *vivere meglio*. Questo stile di vita esige di guadagnare più soldi, avere più potere, più fama... dell'altro. Il vivere meglio evoca il progresso illimitato, il consumo inconsapevole; promuove l'accumulazione materiale e induce alla competizione. [...] La concezione del vivere meglio ha generato una società diseguale, squilibrata, predatrice, consumista, individualista, insensibile, antropocentrica e in contrapposizione alla natura. [...]. Nella visione del vivere bene, la preoccupazione centrale non è accumulare. Essere in permanente armonia con tutto ci invita a non consumare più di quanto l'ecosistema può sopportare, a evitare la produzione di rifiuti che non possiamo smaltire in sicurezza. E ci incoraggia a riutilizzare e riciclare tutto ciò che abbiamo usato. In questo tempo di ricerca di nuove strade per l'umanità, l'idea del ben vivere ha molto da insegnarci (Huanacuni, 2010, pp. 50-51).

Dunque possiamo domandarci: cosa stiamo imparando insieme ai popoli originari per vivere e convivere bene? Quali implicazioni generano i principi del “vivere in pienezza” nei nostri processi educativi?

2. Educare al ben vivere

In base alla cosmovisione del ben vivere tutto fa parte di una comunità, che è formata non solo dagli esseri umani ma da tutti gli esseri che popolano il cosmo. In questo senso, i processi di apprendimento non sono slegati dai contesti umani, ecologici e spirituali, poiché in natura tutto è connesso, la vita di

ciascuno è complementare alla vita degli altri. Nell'educazione comunitaria si devono insegnare, comprendere e rispettare le leggi del cosmo.

I popoli originari mettono in discussione radicalmente la concezione individualista e antropocentrica propria dell'educazione occidentale.

L'educazione che stiamo criticando è stata forgiata dalla visione occidentale, totalmente individualista; ed è rivolta semplicemente all'educazione dell'individuo. È un'educazione antropocentrica, poiché le premesse di questa educazione occidentale cristiana sono che l'essere umano è il "re della creazione" e tutto il resto è inferiore, pertanto egli può usare e abusare di tutto ciò che non è umano. Questa educazione mira unicamente a produrre forza lavoro e alimenta la competizione tra alunni (ivi, p. 65).

Per ricreare il ben vivere è fondamentale ristabilire l'educazione comunitaria.

L'educazione comunitaria è basata su un approccio e dei principi comunitari, perciò non si limita a cambiare i contenuti. Implica abbandonare la logica individualista antropocentrica per adottare una logica naturale comunitaria; abbandonare un insegnamento e una valutazione individuali per un insegnamento e una valorizzazione comunitari; abbandonare il processo di disgiunzione dell'essere umano dalla natura per assumere la consapevolezza dell'interdipendenza con la natura; abbandonare un insegnamento orientato solo a ottenere forza lavoro per un insegnamento che ci permetta di esprimere tutte le nostre capacità naturali; abbandonare una teoria rivolta solo alla ragione e incentrata solo sulla comprensione per un insegnamento pratico finalizzato alla saggezza; abbandonare

un insegnamento che alimenta lo spirito di competizione per un insegnamento-apprendimento cooperativo, perché tutti possiamo vivere bene e in pienezza (*ibidem*).

Fernando Huanacuni (*ibidem*) esplicita alcune caratteristiche dell'educazione comunitaria per il ben vivere. Evidenzia che tutti partecipano alla conduzione del processo educativo, che è *permanente, circolare, ciclico, naturale, produttivo e interculturale*.

L'educazione è di *tutti*, nella misura in cui tutti gli attori direttamente coinvolti nella pratica educativa assumono decisioni e responsabilità, e al contempo la comunità partecipa alla realizzazione del processo educativo. In questo senso, anche la valutazione è comunitaria. "Tutta la comunità ha la responsabilità di educare direttamente e indirettamente e l'equilibrio della comunità per il ben vivere è responsabilità di ogni educando" (ivi, p. 67). In questo modo, l'educazione comunitaria "ci restituirà la sensibilità per gli esseri umani e la vita e il senso di responsabilità verso tutto ciò che ci circonda" (ivi, p. 66).

L'educazione è *permanente*, perché si costruisce durante tutta la vita, al di là dei contesti scolastici; permanentemente impariamo e insegniamo.

L'educazione è *circolare*, poiché si impara insegnando e si insegna imparando: "anche il bambino insegna al maestro; gli insegna la sua allegria, la sua innocenza, il suo agire senza paura, senza strutture; è un'educazione pluridirezionale, in cui prima di tutto condividiamo la vita" (*ibidem*).

L'educazione è *ciclica* "perché tutti e ciascuno dei partecipanti assumono in un certo momento ognuno dei ruoli richiesti in maniera rotativa" (*ibidem*). Così i bambini e i giovani possono esercitare tutte le loro capacità naturali e, allo stesso tempo, valorizzare il lavoro degli altri.

La metodologia *naturale* permette di costruire una relazione di equilibrio e armonia con il mondo e la natura.

Passare dalla dimensione individualista alla dimensione comunitaria significa recuperare la sensibilità e la percezione della vita, principalmente attraverso l'affetto, e non solo in relazione alla sfera umana ma rispetto a tutto il multiverso che ci circonda, nel quale la relazione non dovrebbe essere più tra un soggetto e un oggetto, ma tra soggetti: infatti gli animali, le piante, la montagna, il fiume, la pietra, la casa... hanno un'energia, pertanto vita, e fanno parte dell'equilibrio della comunità (ivi, p. 67).

L'educazione comunitaria è *produttiva*, nella misura in cui è legata alla vita quotidiana, in equilibrio e armonia con i cicli vitali, con la Madre Terra e il Cosmo.

La produttività è legata alla complementarità, quindi comprendendo e praticando valori come l'*ayni* (reciprocità e complementarità), per esempio, noi recuperiamo la nostra natura di esseri produttivi. Il frutto è il prodotto della convergenza di molte forze ed energie, non solo dell'azione meccanica della semina; perché il seme diventi frutto, molti esseri devono contribuire con le proprie forze: il Padre Sole, la Madre Luna, il Padre Pioggia, la Madre Terra, la Madre Acqua, i vermetti, il vento, etc. Dunque recupereremo la nostra produttività quando recupereremo l'azione comunitaria complementare" (ivi, p. 69).

Così ogni persona può esprimere e affinare le sue capacità naturali.

La natura ha attribuito a ciascuno capacità come la voce, il canto, l'abilità manuale, la capacità di esprimere dettagli, di iniziare, di concludere, di ragionare in modo astratto, in modo corretto, di incoraggiare, di curare, di esprimere un'energia forte, un'energia de-

bole, pazienza, dinamicità, di creare, di ballare, di prendersi cura, capacità emotiva, abilità nei piedi, capacità di descrivere, di ascoltare e molte altre. Queste capacità sono naturali, scorrono come il fiume, l'essere umano non deve fare molto sforzo per esprimere ciò che la natura gli ha dato (*ibidem*).

È possibile promuovere lo sviluppo delle capacità personali naturali, tuttavia, solo in contesti di interazione e dialogo, complementarietà e reciprocità con gli altri e con la natura.

L'educazione comunitaria deve generare spazi per scoprire prima e amplificare poi le capacità naturali di ognuno. Questo non significa isolare le capacità ma generare spazi di complementarità con altre capacità. La vita fiorisce quando c'è dialogo, quando c'è scambio, reciprocità, scelta (ivi, p. 70).

I popoli indigeni propongono un'educazione *interculturale* “che permetta di conoscere la cultura occidentale e al contempo valorizzare la propria cultura attraverso l'insegnamento di forme di relazione comunitaria, le cerimonie e la propria cosmovisione” (ivi, p. 68). Un'educazione che superi la dicotomia tra teoria e pratica costitutiva dell'educazione occidentale.

Nell'educazione comunitaria il processo è unico, si insegna e si apprende allo stesso tempo, perché la condizione del maestro è diversa da quella del bambino, che partecipando alla cerimonia o all'attività di gruppo vive un pensare-facendo e un imparare-facendo (*ibidem*).

La maggioranza dei popoli indigeni brasiliani condivide molte dimensioni del ben vivere così come una concezione educativa che enfatizza l'autonomia personale, la partecipazione comunitaria e la relazione di interdipendenza con la na-

tura (Fleuri, 2009). Da questa prospettiva, essi mettono in discussione l'educazione coloniale forgiata dalla modernità europea.

Per Eliel Benites (apud Fleuri, 2009), ricercatore e educatore guaraní kaiowá, il sistema scolastico e religioso impiantato dai colonizzatori produce un'educazione *da fuori verso dentro*. È ciò che Paulo Freire chiama *invasione culturale*, portata avanti grazie all'educazione *bancaria*. Quest'ultima consiste in un processo di trasmissione unidirezionale, da una persona a un'altra, da un gruppo socioculturale a un altro, di una visione del mondo considerata per principio vera e universale, perché l'altro l'assorba e la riproduca in modo alienante e passivizzante. Al contrario del processo educativo *da fuori verso dentro* – afferma Eliel Benites (*ibidem*) – il popolo guaraní kaiowá cerca oggi di sviluppare un'educazione *da dentro verso fuori*:

È come una fonte tappata, dalla quale – proprio perché è stata ostruita – scorre acqua in abbondanza. L'acqua che scorre è la riflessione. La riflessione che si presenta come capacità di ripensare il proprio progetto e la propria relazione con il mondo a lungo termine (ivi, p. 17).

3. Paulo Freire e il ben vivere

Nei miei incontri personali con Paulo Freire, varie volte gli ho sentito dire: “non copiatemi! Reinventatemi!”. Per concludere questo saggio, dunque, mi piacerebbe esplorare alcune ipotesi per “reinventare” o “rincontrare” Paulo Freire a partire dalle cosmologie, dalle filosofie e dalle pedagogie coltivate da millenni dai popoli originari del Sud globale.

Molti popoli originari di Abya Yala, così come dell'Africa e dell'Australia, sono stati decimati e subalternizzati dai violenti processi di colonizzazione e schiavizzazione imposti lungo la storia dell'umanità. Molte delle loro cosmovisioni,

tuttavia, resistono e re-esistono in molteplici forme. Attraverso l'ascolto intenso e sensibile possiamo imparare da questi popoli a riacciordare i nostri modi di vita e di produzione ai principi ancestrali, che abbiamo qui racchiuso nel concetto di ben vivere.

I principi *epistemico-pedagogici* formulati da Paulo Freire rivelano un'intima relazione con i principi educativi inerenti alle culture dei popoli originari. Paulo Freire ha elaborato la sua concezione pedagogica utilizzando i riferimenti culturali delle teorie critiche occidentali. Ma il suo impegno con i movimenti sociali popolari molto probabilmente gli ha permesso di imparare dalle prospettive epistemologiche delle culture dei popoli ancestrali, rivissute dalle comunità popolari dell'America Latina.

Così si possono riconoscere i principi del ben vivere nella sua *metodologia didattica dialogica*, che si caratterizza per relazioni di cooperazione e reciprocità tra educatori e educandi, poiché favorisce un'atmosfera di accettazione mutua, rispetto, comprensione e trasformazione dei contesti socioculturali e ambientali in cui si manifestano. In questo senso, Paulo Freire è molto vicino alla prospettiva decoloniale quando afferma che le persone "si educano in comunione, con la mediazione del mondo" (Freire, 1975, p. 79).

D'altra parte, siamo invitati a *riconfigurare la stessa pedagogia critica* a partire dalla prospettiva non-coloniale delle culture ancestrali, superando la concezione antropocentrica e razionalista propria dei teorici esistenzialisti e materialisti, ai quali Paulo Freire si è ispirato lungo la sua opera.

Il *mondo*, che sostiene le relazioni stesse tra gli esseri che lo compongono, non si riduce alla dimensione umana, ma comprende la dimensione cosmologica e spirituale. Il cosmo si fonda sulla relazione armoniosa tra tutti gli esseri dell'universo, come la stessa scienza moderna oggi mostra, a partire dall'infinitamente piccolo (pensiamo alla teoria quantistica) fino al-

l'infinitamente grande – per esempio le relazioni tra le galassie che, anche se a miliardi di anni luce di distanza, sono sistematicamente connesse al nostro pianeta Terra.

Anche la *spiritualità* si sta risignificando al di là della visione dualista predominante nelle culture occidentali, che contrappone la materia allo spirito (lo spirito è considerato “immateriale”, poiché coinvolge aspetti della realtà non percepibili sensorialmente, attraverso la vista, l'udito, il tatto, il gusto e l'olfatto). La vita di ogni essere è generata e sostenuta da complesse connessioni tra tutti gli esseri presenti nel cosmo che, a loro volta, sono connessi con tutti gli esseri dai quali sono stati generati e con tutti gli esseri che saranno generati dalle relazioni tra gli esseri viventi nel presente.

In questa prospettiva, il fondamento cosmologico e spirituale della scelta politica della *pedagogia degli oppressi* non comprende solo le lotte per il superamento delle istituzioni sociali, politiche ed economiche coloniali che producono omicidi, genocidi ed epistemicidi ma anche, soprattutto, il potenziamento della re-esistenza delle connessioni relazionali di complementarità, reciprocità e integralità tra tutti gli esseri che vivono e generano vita in pienezza.

La proposta educativa freiriana, intesa come *processo dialogico* di problematizzazione e trasformazione delle relazioni socioculturali diseguali e ingiuste, è stata costruita in quanto strumento di *lotta politica* da parte di gruppi sociali ed etnici subalternizzati ed esclusi a causa dei processi di colonizzazione. Ma possiamo imparare dalle lotte sociopolitiche dei popoli ancestrali a radicalizzare i progetti di trasformazione sociale oltre i limiti dello stato-nazione e dell'antropocentrismo, creando prospettive di organizzazione politica che promuovano le differenze culturali e socio-ambientali così come i molteplici diritti della natura; impegnandoci per i diritti di tutte le generazioni future a partire dalla gratitudine nei confronti della vita che le generazioni precedenti hanno generato a nostro be-

neficio. In molte culture ancestrali, l'educazione degli adulti è finalizzata a sostenerli nella cura dei bambini, affinché possano esprimere e dare vita all'ancestralità di cui sono portatori alla nascita. Questo apprendimento lungo tutta la vita si realizza grazie all'ascolto intenso e sensibile degli anziani e delle anziane, che sono diventati nel corso della vita depositari dell'ancestralità e fanno da ponte di connessione con le generazioni alle quali diamo vita.

Nella proposta pedagogica di Paulo Freire, i *circoli di cultura* costituiscono una strategia educativa che mira a favorire il dialogo nella comunità circa le contraddizioni che affronta nel suo contesto sociale e a promuovere l'organizzazione politica per superarle. In questa direzione, impariamo dalle culture indigene che le lotte sociali e politiche non si limitano a cambiamenti nell'ambito del sistema-mondo moderno-coloniale ma è necessario rifondare le relazioni educative e, in particolare, introdurre processi formativi finalizzati “alla ricerca inter e transculturale – una disciplina corporea, mentale e spirituale incentrata sull'osservazione, l'energizzazione e l'intuizione” (Gauthier, 2011, p. 55).

Di conseguenza, il dialogo problematizzante basato sui *temi generatori* può andare oltre la dimensione economico-politica dei processi di oppressione e dominazione, mettendo in discussione i loro fondamenti epistemici moderno-coloniali. Il dialogo critico tra le culture ancestrali può rendere possibili processi transculturali e transmoderni di empowerment epistemico-etico di differenti popoli e generazioni, nel senso di “sviluppare le potenzialità, le possibilità di queste culture e filosofie ignorate; azioni portate avanti con le proprie risorse” (Dussel, 2017, p. 29).

4. Conclusioni

Cara lettrice, caro lettore, in questo saggio ti ho presentato appena alcuni indizi della formulazione etico-epistemica dei principi cosmologici e educativi, che intellettuali organici dei popoli originari andini stanno costruendo intorno alla concezione di ben vivere. Anche le indicazioni comparative con il denso pensiero di Paulo Freire sono ancora ipotetiche. Spero che la *situazione-limite* del carattere sperimentale di questo testo sia un invito a promuovere l'*inedito possibile* dell'ascolto intenso e del dialogo interculturale critico con i popoli originari ancestrali, la cui vita e convivenza attraversano anche il territorio e il popolo brasiliano. Nel tracciare insieme questo percorso di ricerca, considero che ci stiamo educando come "persone in relazione, con la mediazione del mondo"; allo stesso tempo, radicando le nostre riflessioni, azioni e relazioni dialogiche nelle culture originarie ancestrali, contribuiremo a "educare" dal punto di vista etico-epistemico i nostri stessi "mondi" a vivere e convivere in pienezza.

Riferimenti bibliografici

- Acosta A. (2016). *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. San Paolo: Autonomia Literária, Elefante.
- Altmann P. (2016). Buen Vivir como propuesta política integral: dimensiones del Sumak Kawsay. *Revista latinoamericana de políticas y acción pública*, 1, 55-74.
- Bento K. (2018). *Povo Laklãnô/Xokleng e/em processos de decolonização: leituras a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté – Aldeia Bugio/Terra Indígena Ibirama/SC*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Brasil.
- Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado*.
- Castro-Gómez S., Grosfoguel R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial:*

- reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Universidad Central Pontificia, Instituto Pensar – Universidad Javeriana.
- Dussel E. (2017). *Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad*. Ciudad de México: Akal.
- Ecuador (2009). *Constitución de la República del Ecuador 2008*.
- Fleuri R. (2009). Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural. *Série-Estudos*, 27, 11-21.
- Freire P. (1975) *Pedagogia do Oprimido* (3rd ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (2nd ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gauthier J. (2011). Demorei tanto para chegar... ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. *Tellus*, 20, 39-67.
- Huanacuni F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora andina de organizaciones indígenas.
- Macas L. (2014). *El Sumak Kawsay*. In A. L. Hidalgo Capitán, A. G. García, N. D. Guazha (Eds.), *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 177-192). Huelva, Cuenca: Centro de investigación em migraciones, Fiucuhu, Pydlos.
- Maldonado L. (2014). El Sumak Kawsay/Buen Vivir/Vivir Bien. La experiencia de la República del Ecuador. In A. L. Hidalgo Capitán, A. G. García, N. D. Guazha (Eds.), *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 193-210). Huelva, Cuenca: Centro de investigación em migraciones, Fiucuhu, Pydlos.
- Melià B. (2013). Palavras Ditas e escutadas – entrevista. *Mana*, 1, 181-199.
- Porto-Gonçalves C. W. (2015). Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo lexico teorico politico desde as lutas sociais na America Latina/Abya Yala/Quilombola. *Polis*, 41, 237-251.
- Santos B. de S. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.
- Santos B. de S., Meneses, M. P. (Eds.). (2010). *Epistemologias do Sul*. San Paolo: Cortez.

- Tibán L. (2000). El concepto de desarrollo sustentable y los pueblos indígenas. *Boletín del Instituto científico de culturas indígenas Rimay*, 18. Retrieved April 26, 2022, from: <http://icci.native-web.org/boletin/18/tiban.html>.
- Turino C. (2016). Prefácio à edição brasileira. In A. Acosta, *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. San Paolo: Autonomia Literária, Elefante.
- Valencia M. A. C. (2015). *Ojo de Jibaro. Conocimiento desde el tercer espacio visual*. Popayan: Universidad de Cauca.
- Waldmüller J. (2014). Buen vivir, Sumak kawsay, ‘Good living’: an introduction and overview. *Alternautas*, 1, 17-28.
- Walsh C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar, Abya Yala.

‘Ich’el-ta-muk’: la trama della costruzione del Lekil-kuxlejal.

Verso un’ermeneutica interculturale o visibilizzazione di saperi dalla matrice del sentipensare-sentisapere tseltal¹

Juan López Intzín

- 1 Il saggio è stato pubblicato per la prima volta in spagnolo, come quarto capitolo della collettanea *Prácticas otras de conocimientos: entre crisis, entre guerras. Tomo I* (Clasco, Retos, La Casa del Mago, 2018, pp. 181-198). Come chiarito in una nota presente nel testo originario, una prima versione era stata presentata a *L’altro bicentenario*, un incontro organizzato dalla Red Iinpim (Rete interdisciplinare dei ricercatori dei popoli indigeni del Messico), a ottobre del 2010 nel centro culturale Tlatelolco di Città del Messico, e al seminario *Ripensando il genere dal di dentro. Dialoghi e riflessioni dal e con i pensieri di uomini e donne dei popoli originari*, organizzato dal Centro regionale di ricerche multidisciplinari dell’Universidad Nacional Autónoma de México e dalla Red Iinpim, ad aprile del 2011 a Guernavaca. Come risulterà evidente alla lettrice e al lettore, la traduzione di questo scritto ha rappresentato in sé un’intensa esperienza interculturale, mi ha motivato a ricercare di volta in volta un complesso equilibrio tra il rispetto dell’intenzionalità comunicativa dell’autore e la resa del suo profondo messaggio all’interno del nostro universo culturale (nota della curatrice).

Il soggetto non supera l'addomesticamento se la conoscenza non si decolonizza e viceversa.

Finché il soggetto è addomesticato continuerà a riprodurre la colonialità dell'essere e del sapere, il giogo stesso che lo opprime.

Per questo bisogna conoscere la storia per mantenere la memoria, anche se per alcuni fratelli e sorelle questa posizione identifica un ritorno al passato, la nostalgia di ciò che è stato.

La memoria e il passato verso cui molti dei nostri fratelli non vogliono più rivolgere lo sguardo, perché aspirano a guardare in alto, essere l'altro che non sono mai stati, e a causa dell'introiezione del loro dominatore-colonizzatore vogliono essere come lui per smettere di essere dominati.

È questo che chiamo indolenza, mancanza di memoria e dimenticanza, suicidio culturale e negazione delle nostre costellazioni anti-egemoniche e dei nostri arcobaleni di saperi.

Xuno López

1. *Yochibal-k'op*

A mo' di introduzione, voglio affermare che metterò il mio cuore² in questo testo e, come maya tseltal del Chiapas, parlerò

- 2 La parola spagnola usata qui è *corazonaré*, prima persona singolare del futuro del verbo *corazonar*, un neologismo tanto essenziale in questo saggio quanto intraducibile in italiano. La traduzione letterale, infatti, sarebbe “cuorare” ma, oltre a non essere chiara, suona male. Dopo essermi confrontata con l'autore, pertanto, ho deciso di tradurre l'espressione, a seconda delle circostanze, come “pensare con il cuore”, “agire con il cuore”, “mettere il cuore”, “mettere in moto il cuore”, “appassionarsi”. È utile a questo proposito la nota che nel testo originario compare proprio in questo punto e che perciò riporto di seguito. Per un ulteriore approfondimento si veda anche la nota 7 (nota della curatrice). *O'ian*, cuore, in tseltal, non è solo un sostantivo; con flessioni diverse acquisisce il valore di verbo, specialmente quando si possiede, come possiamo vedere in espressioni come: *o'ianina awat'el*, metti il cuore nel tuo lavoro, ovvero, non ti distrarre, impegnati; *ya yo'iantay sjalab te antse*, che descrive la donna che mette il cuore, si dedica al lavoro di tessitura; *ya yo'iantay snopel te ya xnujpun te kereme*, per il giovane che riflette con il cuore se sposarsi; *ay ta yo'iantayel yo'ianinel snopel binti ut'il ya skolta slumal te jme'rik-jtatike*, per la signora o il signore che si dedicano con il cuore a pensare come aiutare il loro popolo. *Yo'ianinel* o *yo'iantayel* non è un so-

a grandi tratti di alcuni concetti concatenati nello *Stalel Jkuxlejaltik*³, divenire della vita. Per riflettere su alcune parole-concetto che sono presenti nel modo di parlare quotidiano tselal, abbiamo raccolto e nutrito, percorrendo⁴ la trama che ha intessuto l'ordito della nostra vita, lo *stalel*, risultato di un lungo camminare, delle esperienze di vita e della relazione con il mondo dello *sp'ijil jol-o'tanil*, sapienza della mente-cuore, dei *jp'ijil o'tanetik*, i/le sapienti del cuore.

Ho cominciato da quasi un *katún*⁵ a “percorrere” concetti, *sbentayel snopel p'ijil k'opetik*, dalla nostra lingua e cultura, ovvero dallo *Stalel Jkuxlejaltik*, dopo aver avuto il *ch'ulel* fuori dal centro ed essermi ribellato di fronte a certi schemi culturali del mio stesso popolo (López, 2010). In quel momento abbiamo

stantivo, ha valore di verbo e può essere tradotto in spagnolo come *corazonar*. Mentre riflettevamo, attraversando con il cuore il concetto, nel tentativo di comprendere lo *yo'taninel snopel*, il nostro *talel*, ci siamo resi conto che esiste un lavoro dal titolo *Corazonar una antropología comprometida con la vida. Nuevas miradas de descolonización desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*, di Patricio Guerrero Arias, publicado da Fondec nel 2007, che non abbiamo ancora letto.

- 3 La scrittura dei termini tselal si basa sulle norme pubblicate nel 2011 dall'Instituto nacional de lenguas indígenas, dal Governo dello Stato del Chiapas, dal Ministero dell'Educazione e dalla Universidad Intercultural de Chiapas.
- 4 Il verbo impiegato è *veredeando*, gerundio del verbo *veredear*, un termine regionalista che ho tradotto in modi diversi nel corso del testo e che viene spiegato dall'autore in questo modo (nota della curatrice): Mentre lavoravo presso il Centro estatal de lengua, arte y literatura indígena (2001-2010), ho avuto la possibilità di conoscere molti municipi, differenti cerimonie e perfino modi di parlare diversi. Da questa esperienza riprendo-recupero-raccolgo la parola *veredear*, che ho ascoltato varie volte dai popoli originari della zona di Sierra e Soconusco, i tokiol o mames de Chiapas, in riferimento a delle scorciatoie che permettono di arrivare presto in un certo luogo o semplicemente all'atto del camminare e percorrere sentieri.
- 5 Unità di misura del tempo maya che indica 20 anni di 360 giorni ciascuno (nota della curatrice).

iniziato a pensare e agire con il cuore. Abbiamo iniziato a percorrere e muoverci come un serpente attraverso i pensieri e le parole maya tseltal. Senza saperlo stavamo camminando in ciò che chiamano decolonizzazione, anche se come dice Georgina Méndez (2011):

Non lo chiamavamo così, ma era precisamente ciò che stavamo facendo, stavamo riflettendo sul nostro luogo nel mondo e sul ruolo che vogliamo giocare; su cosa stavamo facendo per cambiare le nostre realtà, questo atto che alcuni chiamano coscienza, impegno politico (p. 1).

Senza dubbio continueremo ad attraversare e pensare con il cuore non solo parole-concetti ma anche nuovi significati della vita, del nostro mondo, nuovi modi di agire, pensare, sentire e sapere dentro un'“ecologia dei saperi” (Santos, 2009); continueremo

[A lottare] per un pensiero e una pratica dell'oggettività che favoriscano la contestazione, la decostruzione, la costruzione appassionata, le connessioni intrecciate e cerchino di trasformare i sistemi della conoscenza e i modi di guardare [... E a lottare] a favore di politiche ed epistemologie localizzate, posizionate e situate (Haraway, 1995, pp. 329-335).

Così, nel 1996, ho deciso di andare via dal luogo in cui mi stavo formando, quando ho avuto finalmente la rivelazione che non avevo la vocazione di “convertire gli empi” e svolgere “il doppio ruolo” di liberare/colonizzare spiritualmente il mio popolo (López, 2010). Quando abbiamo fatto questo atto di *xcha' sujtesel o'tan*, ossia, far ritornare il cuore un'altra volta al mondo-cosmo che stavamo dimenticando, allora abbiamo iniziato lo *yo'taninel sbentayel snopel sp'ijil jol-o'tanil*, a mettere il cuore nel cammino, riflettendo sulla saggezza della mente-

cuore – fatto che implicava e implica di ritornare ad ascoltare e a scrutare il *Bats'ìl K'op*, parola-lingua verace, la nostra lingua dell'infanzia, che conserva molti segreti e con la quale ci attendono momenti e tempi di rivelazione dal di dentro. Quindi bisogna disapprendere e riapprendere allo stesso tempo. Disapprendere certe conoscenze che, fin dalla scuola o dalla religione imposta (sotto qualsiasi ideologia), ci hanno fatto credere che si basano su verità assolute e conoscenze universali. Però anche apprendere a toglierci i nostri paraocchi culturali, che non ci permettono di vedere più in là del nostro etnocentrismo, o di ripensare perché e per cosa ci consideriamo l'ombelico del mondo-cosmo.

A partire dai riferimenti delle cosmovisioni, del mondo occidentale-accademico e del mondo tselal, dallo *Stalel Kuxlejal* e dalla nostra lingua maya tselal, cerco di pensare e agire con il cuore, *yo'taninel*, tessere e percorrere sentieri verso una “bidirezionalità interculturale” che ci permetta di riconoscere e apprendere nuovi saperi, ma anche di dar conto di saperi molto altri “senza dover necessariamente omettere i saperi precedenti e i propri” (Santos, 2009, p. 114). Perciò questo saggio è anche un esercizio di interpretazione o un'ermeneutica interculturale che rende possibile *yo'taninel snopel-corazonar* il pensiero, ovvero, mettere il cuore e pensare dal cuore (questo centro del pensare-sapere-essere-agire-sentire-vedere maya tselal), come siamo soliti dire “io-noi”⁶.

6 Nelle lingue maya, come il tselal e il tsotsil, che sono quelle che conosco, esistono o si impiegano due modi diversi di dire “noi”. Quando in tselal parliamo di *Jo'otik*, ovvero “un noi inclusivo”, ci riferiamo a tutta la collettività, tutti gli esseri umani o tutti gli abitanti di un luogo. Se invece parlano solo alcuni abitanti di questo luogo o zona geografica e dicono: “noi i maya tselal, noi i meticci-latini o noi gli indigeni del Chiapas” ed esistono altri maya, altri meticci-latini e altri indigeni del Messico che non sono inclusi, quando si parla di un solo settore oppure quando una persona di una cultura vuole distinguersi da un'altra, o sottolineare una

Questo esercizio di riflessione, interpretazione e traduzione di alcuni concetti che rivelano le nostre aspirazioni di vita, si situa ed emana dallo *ya'yel snopel*, il sentipensare⁷, e dallo *ya'yel*

differenziazione generazionale, di sesso, gruppo o interlinguistica etc., allora diciamo *Jo'onjo'tik* o *Jo'otikon*, che è un “noi escludente”. C'è, inoltre, un noi escludente più netto, ovvero *Jo'otiknax*. A partire dal *Jo'on* come “io” e il *Jo'ik* come “noi escludente” ho coniato l’“io-noi” [*yosotros* in spagnolo], che si potrebbe intendere anche come l'io e gli altri noi. Il *Jo'otik-Jo'onjo'tik*, noi-io-noi [*nosotros-yosotros* in spagnolo], ha una propria complessità e contraddizione, poiché posso parlare del nostro *Stalel Kuxlejal* in modo generale, impiegando il *Jo'otik* come popolo tselal di Tenejapa, ma non posso impiegare il *Jo'otik* se comincio a parlare di certe particolarità dei popoli, dal momento che ci sono differenti modi di essere, pensare, agire, nominare le cose, etc. Come accade per gli “ubriachi”, non avrei l'autorità morale, pur avendo quella linguistica, di usare un *Jo'otik* per parlare di scaricatori-servitori, *jtuumel o j-atepatan*, per sentirmi parte di loro. Se lo facessi, mi metterebbero in discussione o mi prenderebbero in giro. Tanto nell'uso di *Jo'otik* come di *Jo'onjo'tik*, io-noi, dobbiamo situarci per comprendere le parzialità. D'altra parte, l'io-noi ci permette un andirivieni tra un noi inclusivo e un noi escludente, tra il separarsi e il legarsi, per offrire un punto di vista dal di dentro ma anche un po' distante, sempre situato e posizionato.

- 7 Noi, i maya tselal, crediamo che non si pensa solo con la mente, ma anche con il cuore, per cui si intende che si sentepensa quando si dice *ya'yel sna'el snopel sok jol o'tan*, sentire-pensare-sapere con la mente-cuore. Nei momenti decisivi della sua vita, la persona dovrebbe coniugare la mente e il cuore per vedere meglio che cammino prendere e poter entrare in un profondo dialogo e discernimento con se stessa. Questo è l'atteggiamento e il comportamento dei/delle *jp'ijil o'tanetik*, sapienti del cuore. Da qui nasce il sentipensaresapere [*sentipensarsaber* in spagnolo] – come mi è sembrato appropriato tradurlo da un certo punto in poi; senza dubbio, riprendo anche le categorie di sentipensare e sentipensante coniate da Orlando Farls-Borda grazie al dialogo e alle chiacchierate con i pescatori con cui lavorava – come lui stesso riconosce (url: <http://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>). Il concetto non è suo e non lo ha inventato, la parola-concetto era già lì, nel campo e nel telaio della vita, e lui lo ha pescato. L'affermazione di Fals-Borda mi fa pensare che i maya tselal del Chiapas non sono i soli a impiegare il *ya'yel sna'el snopel sok jol o'tanil*, ma piuttosto è un aspetto comune ai popoli originari di Abya Yala.

sna'el, il sentisapere, dello *Yip Sch'ulel yo'tan sk'op lum*, forza-spirito del cuore della parola del mondo-popolo tsel'tal, portatore e generatore di conoscenze, e dalla matrice di molti lavori scientifico-sociali. In altre parole, dal “luogo”, dalla “parzialità” e dalla “conoscenza situata”, come la chiama Donna Haraway (1995). Pertanto, la prospettiva generale di questo lavoro è lo *Stalel Jtaleltik* e lo *Stalel Jkuxlejaltik*, intesi come il modo di essere, pensare, agire, stare, sentire e dire del nostro popolo tsel'tal, il suo modo di concepire il mondo e la vita. Lo *stalel* del *jtaleltik* comprende i significati e le ragioni di vita che ci hanno permesso di essere *li'i sok yatik*, nel presente, sognando e costruendo il *pajel*, il domani, e che ci permettono di esprimere il nostro punto di vista e non quello del “viaggiante o esploratore”, come dice Rodrigo Díaz (2002). Dunque non il punto di vista dell'Altro che cerca sempre di studiarci per comprendere il suo mondo o scoprire un mondo esotico, prodotto dall'inganno della sua stessa immaginazione. Identifichiamo questa versione che nasce dal di dentro come un processo di inversione, insorgente e pensato dalla dimensione locale, che forse ci può offrire, come dice Haraway (1995):

Una versione del mondo più adeguata, ricca e migliore, con l'obiettivo di vivere bene in esso e alimentare una relazione critica e riflessiva rispetto alle nostre pratiche di dominazione, a quelle degli altri e alle componenti diseguali di privilegio e oppressione che modellano tutte le posizioni (p. 321).

Anche se il nostro camminare e pensare con il cuore lo *Stalel Jkuxlejaltik*, così come il mio stesso *talel*, stanno per compiere quasi un *katún*⁸, in questa parte voglio menzionare i molteplici spazi e momenti che ci hanno permesso di pensarci dal di den-

8 Vedi nota 5 (nota della curatrice).

tro per poter insorgere, producendo una inversione del nostro mondo. A partire dal contatto, dal lavoro e dal cammino con l'Altro, *yan*, e con io-noi, *Jo'onjo'tik*, sempre con la speranza di arrivare a formar lo *Jo'otik*, il noi reale con senso di appartenenza e fratellanza collettiva, sono stati arricchenti, senza dubbio, gli spazi della famiglia, della scuola, della comunità, della festa, gli incontri con i compagni zapatisti, le riflessioni nel Centro indigena de capacitación integral Las Casas – Universidad de la Tierra in Chiapas, il lavoro con i bambini a Melel Xojobal, il lavoro culturale-burocratico nel Centro estatal de lengua, arte y literatura indígena, le giornate del cuore e *komon snopelspasel a'tel sok komon beomal ta pol-be* nel collettivo Yip e nella Rete di artisti, comunicatori comunitari e antropologi del Chiapas.

2. Pensare con il cuore saperi e modi di sentire sull'*Ich'el-ta-muk'*, il *Lekil-kuxlejal* e il *Ch'ulel*

Nella *ts'umbal*, cultura maya tseltal, le riflessioni, i pensieri e i saperi non sorgono e passano solo dalla mente. Emanano e si sviluppano anche nel cuore, che è un centro importante nella nostra cosmovisione, per cui si mette in moto il cuore per pensare, *yo'taninel snopel*, ma anche per fare, *yo'taninel spasel-smel-tsanel*. E così come si mette il cuore nel pensare e nel conoscere, allo stesso modo si dice che il sapere e il conoscere si sentono, per cui si pensa-sente o si sente-pensa con il cuore e la mente. Per questo si dice anche *yo'taninel ya'yel snopel-ya'yel sna'el*. Il mettere il cuore nel sentire-pensare e nel sentire-sapere ci rende culturalmente altri, apparteniamo a un altro *ts'umbalik*; forse siamo molto differenti nella costruzione, nominazione e relazione con il cosmo-mondo. È grazie allo *stalel* dei nostri *kuxlejal* e *ts'umbal* che impieghiamo sia il cuore che la mente, l'amore e la ragione, e questo ci conduce alla sapienza. Sentipensiamo per sentisapere, perciò siamo sentipensanti.

La presenza del cuore-*oʻtan(il)* come centro e matrice del pensiero maya tselal si può riscontrare nel parlare quotidiano, inoltre si dice anche che tutto ciò che esiste ha un cuore. Un altro aspetto fondamentale è la presenza del *chʼulel*-anima-spirito-coscienza. Come tutto ha un cuore-*oʻtan*, allo stesso modo le cose, gli oggetti, gli animali e le persone hanno anche un *chʼulel* che li muove. Questa è una prima accezione del *chʼulel*; la seconda ha a che vedere con la dimensione sociale e comunitaria ed è legata ai processi di apprendimento: è ciò che ci permette di svegliarci a una certa realtà.

Questa concezione non sarebbe possibile nella cosmovisione occidentale, che è basata sulla razionalità scientifica e in cui l'essere umano è l'unico detentore di questa facoltà. E per quanto la stessa nozione possa esistere in alcuni settori, in cosmovisioni che noi tselal potremmo condividere, tale possibilità è annullata dalla razionalità in cui si trovano immersi, dal momento che la scienza si è dedicata a smentire queste convinzioni, fomentandone altre basate su argomenti scientifici. In questo modo, le nostre pratiche sono viste come "magia" o "esoterismo", o sono considerate come "usi e costumi", "tradizioni", "artigianato", "credenze", "stregoneria", "medicina tradizionale", "sciamanesimo", "esotismo", etc. Con questo non stiamo affermando il nostro discredito nei confronti della conoscenza scientifica ma stiamo cercando di dare credito alla conoscenza non scientifica – come dice Boaventura de Sousa Santos (2009). Siamo d'accordo con lui sull'importanza di usare gli strumenti di questa razionalità per contrastare l'egemonia imperante, per rendere visibili i saperi occultati o negati da questa stessa razionalità e dare così spazio e riconoscimento ad altre razionalità.

Partendo dall'idea che tutto ha un cuore e un *chʼulel* si riconosce ogni elemento nella sua propria grandezza. Bisogna vedere l'essere umano, gli animali e le cose nella loro "giusta" dimensione, è un atto di riconoscimento in cui si esercita

l'*Ich'el-ta-muk'*. Per esempio, nel periodo della semina o del raccolto in alcune comunità tselal di Tenejapa, i semi che non si semineranno o non si raccoglieranno non devono essere abbandonati, bisogna metterli da parte. Questo atto è legato al fatto che i semi hanno *ch'ulel* e *o'tan*, per cui sono *ts'akal-kuxul sok ay sch'ulel*, ovvero sono grani completi, pieni, hanno vita e spirito. Sono anche *jme'tik-jchu'tik*, madre e petto o latte che ci alimentano. La concezione della presenza del *ch'ulel* in tutto ciò che esiste potrebbe essere il principio dell'*Ich'el-ta-muk'* per transitare verso il *Lekil-kuxlejal*⁹.

Il *Lekil-kuxlejal*, come il puro buono della vita, si può sperimentare in diversi momenti e con diverse intensità. Per esempio una tessitrice ci ha detto:

Ho finito il mio caro ricamo, fratellino maggiore, sembra splendente nella sua veste la nostra Mamma. Questa è una tela sacra, un ricamo sacro. La sofferenza è passata, il nostro cuore ride perché il lavoro è stato portato a compimento, sento che si espande e mi si offre

- 9 *Lekil-kuxlejal* è stato tradotto, fino ad ora, come “ben vivere”, così come il *sumak kawsay* o l'*ayllin kawsay* dei popoli quechua, con l'intenzione di avvicinare o tradurre un concetto della cosmovisione indigena nella cosmovisione meticcio-latina. Ma quali sono le basi materiali, spirituali e filosofiche del ben vivere nella cosmovisione meticcio-latina? Che cos'è il ben vivere? Che cosa vuol dire “bene”, “buono” e “ben”? Per quanto riguarda *lekil*, si tratta di una parola derivata da *lek* e la sua traduzione approssimativa è “bene” o “buono”. La desinenza *il*, in molte parole tselal, implica la massimizzazione di ciò che viene nominato. Per cui, sarebbe “buonissimo”, e benissimo? Molto bene? Ovvero un passo più in là del buono. L'opposto di *lek* o *lekil* è *chopol*, “male” o “cattivo”. Però il *Lekil-kuxlejal* non può esistere né darsi senza il suo doppio, l'*Ich'el-ta-muk'*, come l'altra gamba, l'altro braccio e l'altro occhio. Questo concetto si può tradurre “volgarmente” come rispetto, però in modo più profondo vuol dire “ricevere la grandezza” o “riconoscere la grandezza di qualcuno o qualcosa” o “ricevere con grandezza qualcuno o qualcosa”. Ma cosa significa e come si fa?

la bontà dell'ambiente-universo¹⁰ (Lucía Ts'ujkin, intervista, Majosik', Tenejapa, Chiapas, agosto del 2008).

Il tessuto, in quanto opera compiuta, è la realizzazione massima della tessitrice, sarà portato con orgoglio dai membri della comunità e in questo caso dalla Grande Madre della laguna. Averlo fatto inebria di gioia il cuore della tessitrice, *ya stse'en yoʔan, ak'ol k'injal ya ya'i*; ella sente che l'ambiente, l'universo si sta donando a lei. La *jMeʔik* Lucía si esprime così al vedere il suo lavoro concluso perché in questo momento ha raggiunto uno stato della vita: il suo cuore sente armonia. La tessitrice si esprime secondo il suo cuore e la felicità che sperimenta le permette di percepire che l'ambiente, l'universo le si offre. Questo è un aspetto del *Lekil-kuxlejal*.

Un esempio opposto è quello che ha condiviso con noi la *jMeʔik* Petrona López, di circa 77 anni, poiché il processo di elaborazione del suo tessuto avanzava poco. Ci ha detto quindi che il suo cuore era triste:

Non so cosa mi accade o non so che faccio, il mio telaio non vuole camminare, forse sa che il mio cuore non sente neanche un po' della bontà abbondante dell'universo-terra, non sta bene il mio vivere, non sta bene la mia vita, non c'è pienezza o bontà che io senta¹¹ (Petrona López, intervista, Tenejapa, Chiapas, 12 giugno del 2010).

- 10 Riporto le parole dell'intervistata trascritte dall'autore: Se ha concluido mi bordadito hermanito mayor, se ve galante su ropa nuestra Madrecita. Ésta es una sagrada tela, sagrado bordado. Ha pasado el sufrimiento, ríe nuestro corazón porque se ha terminado, siento cómo se exagera y se me da la bondad del medio ambiente-universo (nota della curatrice).
- 11 Riporto le parole dell'intervistata trascritte dall'autore: No sé qué pasa conmigo o no sé qué hago, mi telar no quiere caminar, tal vez escucha que mi corazón no siente ni un poquito de la bondad abundante del universo-tierra, no está bien mi vivir, no está bien mi vida, no hay plenitud o bondad que yo sienta (nota della curatrice).

Da ciò che dice comprendiamo che il suo cuore e la sua vita non sono in armonia, che non sta bene, che non si sente bene e che il tessuto non vuole avanzare perché percepisce che esiste un'anomalia, una scontentezza dall'altra parte, nella *jMe'tik* Petrona. Però perché il suo cuore è in disarmonia? Perché non sta bene il suo vivere? Perché non c'è pienezza né bontà che senta? Quali sono le circostanze a causa delle quali si sente così? Chi non le permette di sentire bontà e avere una vita piena? Lasciamo aperte queste domande per riprenderle più avanti.

3. Il campo-spazio e il telaio

Metteremo a confronto il campo e il telaio, la comunità, il popolo e la società, dove si intessono le relazioni socioculturali, politiche, economiche, ideologiche, religiose e i saperi, e dove molte volte, a partire dall'asimmetria, ci intessono con la forza del potere, l'egemonia dell'essere-agire-sapere-dire-avere del dominatore, attraverso la costituzione artificiale della cittadinanza, annullando le individualità (Samaniego, 2005).

Il campo, come il telaio, è un luogo dove la memoria e la storia si imbastiscono insieme alle conoscenze ancestrali e attuali, ad altri saperi molto altri, alcuni vigenti, anche se molto alterati, e altri dimenticati a causa dell'“imposizione normativa, giuridica e ideologica” (ivi, p. 13). Però nel linguaggio quotidiano, nel campo semantico che le parole originarie attraversano con il loro “umanesimo dimenticato”, si trovano valori e sapienza. Nel nostro linguaggio serpeggia la trama dei significati primordiali dell'*Ich'el-ta-muk'*, il grande rispetto o il riconoscimento della grandezza dell'altra e dell'altro; il *Bats'il K'op*, la parola verace che trasforma e la parola di coloro che stanno in basso che interpellano; lo *sk'op jol-o'tanil*, la parola della mente e del cuore o il mettere il cuore nella parola, il sentipensare; lo *sjultesel sch'ulelch'ulelal*, condurre la coscienza, riportare la memoria, rivivere lo

spirito; lo *Yip Sch'ulel o'tanil*, la forza trasformatrice che muove dallo spirito del cuore vigoroso; l'*Utsilal-Lekilal*, la bontà in abbondanza; il *Lekil-kuxlejal*, la buona vita, il puro bene, la vita degna, piena e giusta; o il *lekil skuxintayel kuxinel*, vivere la vita in modo buono, adeguato e in armonia.

4. Tra il *Lekil-kuxlejal* e il *monel-k'ajtesel, jelonel sok kolelal*, adattamento, addomesticamento, addestramento, cambiamento e liberazione

Come molte altre parole, *Monel-k'ajtesel* ha varie accezioni. Il suo significato va dall'intrattenere per distrarre l'attenzione di qualcuno a far dimenticare il cuore, *ch'ay o'tan*, e a far perdere la coscienza, *baen sch'ulel*. Per esempio diciamo: *Chayem yo'tan sok baen sch'ulel ta monel-k'ajtesel alal ta nop jun*, il suo cuore e la sua coscienza si sono persi nell'intrattenimento, in relazione al bambino che viene abituato o addestrato a imparare a leggere. In questo caso quindi il riferimento è a un'azione concreta del bambino che viene "istruito" e che è concentrato sull'insegnamento. Come sappiamo, infatti, l'azione di istruire o educare implica un processo graduale di trasformazione e cambiamento del soggetto. A questo proposito, abbiamo ascoltato le parole, per esempio, del *jTatik* Antonio Intzín, *jTs'unojel*-seminatore di vita e guida spirituale di Tenejapa, rispetto ai giovani che vanno a scuola:

Siamo in agonia, vediamo che sta cambiando il cuore delle figlie-figli che crescono e che non considerano reciprocamente la loro grandezza, non sanno più ricevere con grandezza gli altri perché dicono che hanno solo diritti. Sembra che non abbiano più spirito, che il loro cuore sia diventato di pietra. Va bene che vadano via, questo aprirebbe la loro mente. In questo modo ci stiamo trasformando, ma non pensare che questo sta rendendo buona la nostra vita, no, perché è molto diverso

ciò che stanno sterilmente apprendendo¹² (Antonio Intzín, intervista, Tenejapa, Chiapas, 6 di marzo del 2009).

Il *jTatik* Antonio Intzín pronuncia queste parole in rapporto ai cambiamenti che osserva nel cuore e nello spirito dei giovani. Non si oppone al fatto che i giovani vadano via dalla comunità e studino da qualche altra parte, poiché suppone che partire apra le loro menti permettendo di conoscere altri mondi. Secondo lui, tuttavia, ciò che imparano e viene loro insegnato è sterile, dal momento che non produce e non riproduce lo *Stalel Jkuxlejaltik*, del nostro *ts'umbal*, ovvero gli abiti e i costumi, i pensieri, le filosofie di vita e del cuore di noi tselal di Tenejapa. In questo senso conclude dicendo: “parlano dei loro diritti e fanno quasi di tutto, meno questo: l'*Ich'el-ta-muk'*”¹³ (Antonio Intzín, intervista, Tenejapa, Chiapas, 6 di marzo del 2009).

Le osservazioni del *jTatik* Antonio Intzín mostrano ciò che si impara in questi spazi: si trasmettono conoscenze da un solo punto di vista, cioè dalla “monodirezionalità caratteristica delle società asimmetriche”, dove i dominati riproducono i riferimenti o i codici socioculturali dei loro dominatori, mentre questi ultimi non hanno bisogno di riprodurre quelli dei dominati (*ibidem*).

12 Riporto le parole dell'intervistato trascritte dall'autore: Estamos en agonia, estamos viendo que cambia el corazón de las hijas-hijos que crecen, que mutuamente no toman así mismo su grandeza, ya no saben recibir con grandeza a los demás porque dicen que ya sólo tienen derechos. Pareciera como si ya no tuvieran espíritu, se ha vuelto piedra su corazón. Está bien que salgan, les abriría la mente. Así nos estamos transformando, no vayas a pensar que está haciendo buena nuestra vida, no, porque es muy otro lo que están estérilmente aprendiendo (nota della curatrice).

13 Riporto le parole dell'intervistato trascritte dall'autore: Hablan de sus derechos y hacen casi de todo, menos eso, el *Ich'el-ta-muk'* (nota della curatrice).

Tonoben yoʻtanik o il suo cuore è diventato pietra. Soffer-
miamoci un po' su questa metafora. Quando ascoltavamo il
jTatik jTs'unojel-padre seminatore di vita, gli abbiamo chiesto
perché riteneva che il cuore dei giovani fosse diventato di pie-
tra. Ci rispose dicendo: “sembra che niente gli importi e niente
gli dolga. Camminano senza direzione, come automi”¹⁴. In
questo stesso modo si è espressa la *jMeʻtik* Rosa López quando
le abbiamo chiesto cosa pensava il suo cuore del fatto che suo
figlio avesse smesso di studiare e ci ha risposto:

Non sappiamo cosa capita a mio figlio, quando ha ab-
bandonato l'altro corso ci ha detto che voleva andare là
in alto, ma il proposito è durato solo quindici giorni.
Se n'è andato, non gli è importato di imparare a pensare
e che conducano la sua coscienza. Gli ho già detto: “per-
ché non vuoi che conducano la tua coscienza, non vedi
che viviamo momenti dolorosi?” “Ma com'è che non
sento questo dolore?” mi ha risposto¹⁵ (Rosa López, in-
tervista, Tenejapa, Chiapas, 24 luglio del 2010).

14 Forse il *jTatik* Antonio si riferisce al fatto che oggi giorno nella comunità di Tenejapa si possono vedere molti adolescenti che camminano con gli auricolari nelle orecchie, ascoltando musica. Questo fenomeno non è proprio solo di questo luogo, si può osservare un po' dappertutto. Dal mio punto di vista, questo atto, indipendentemente da ciò che si ascolta, permette alla persona di immergersi nel suo mondo, dimenticare il rumore esterno e isolarsi nel mezzo della moltitudine. Anche se forse non è sempre così.

15 Riporto le parole dell'intervistata trascritte dall'autore: No sabemos qué le pasa a mi hijo, cuando salió de su otra enseñanza dijo que quería ir allá arriba, pero sólo quince días duró. Se salió, no le dio importancia de aprender a pensar y que le hagan llegar su conciencia. Y ya le dije: “¿Por qué no quieres que te hagan llegar tu conciencia, que no ves que vivimos momentos dolorosos?” “¿Y cómo es que no siento ese dolor?”, me respondió (nota della curatrice).

Da quel che dicono sia il *jTatik* Antonio che la *jMe'tik* Rosa, potremmo dedurre che i giovani non solo stanno riproducendo schemi e riferimenti culturali del loro dominatore, ma anche che hanno interiorizzato la dominazione in una forma arrogantemente razionalizzata e che “si immagina[no] incondizionatamente liber[i]” (Santos, 2009, p. 101), mentre la *jMe'tik* Rosa resiste a una coesistenza forzata aggrappandosi alla sua identità.

Prima di questa affermazione sul figlio, ci aveva detto che realmente sta vivendo momenti di dolore e agonia che pochi giovani vedono. Sono pochi coloro che non sono ciechi di fronte alle cose dannose che arrivano da fuori, che comprendono che il cammino giusto è combattere queste cose che arrivano dall'esterno e realizzare una trasformazione dal di dentro. Ci ha detto:

Per questo nella nostra lotta, nella nostra organizzazione, dobbiamo trasformare le cose. Se il nostro modo di vivere o i nostri costumi sono nocivi bisogna renderli buoni, è necessario un cambiamento perché tutte e tutti abbiamo anima-spirito, la donna, l'uomo, le figlie-figli e tutto ciò che esiste. Sapendo questo possiamo vivere insieme e troveremo la vita piena e degna-*Lekil-kuxlejal*¹⁶ (Rosa López, intervista, Tenejapa, Chiapas, 24 luglio del 2010).

- 16 Riporto le parole dell'intervistata trascritte dall'autore: Por eso en nuestra lucha, en nuestra organización, tenemos que transformar cosas. Si nuestro modo de vida o costumbre es malo hay que hacerlo bueno, es necesario el cambio porque todas y todos tenemos alma-espíritu, la mujer, el hombre, las hijas-hijos y todo lo que existe. Sabiendo eso podemos vivir parejo y encontraremos la vida plena y digna-*Lekil-kuxlejal* (nota della curatrice).

Di fronte all'imperante "indolenza della ragione", che ha avvolto il *ch'ulel*-coscienza, la *jMe'tik* Rosa dice anche che bisogna disabituarsi a ciò che siamo abituati a fare, vivere e dire (*ya sk'an ya jeljk'aemaltik*). "Il nostro compito è trasformarci; questo è il nostro destino"¹⁷ (Rosa López, intervista, Tenejapa, Chiapas, 24 luglio del 2010), ci ha detto.

5. L'*Ichel-ta-muk'* dalla prospettiva della *jMe'tik* Rosa

La *jMe'tik* Rosa ci ha parlato anche della storia della religione e della conquista. Rispetto al primo punto, ci ha detto che un uomo ha insegnato ad amare il prossimo, a non vedere la pagliuzza nell'occhio dell'altro ma la trave nel proprio. Che ha raccomandato di vivere insieme, fare comunità e fraternizzare tra donne e uomini; formare la rete e il tessuto della comunità. Che ha cambiato le cose: contraddicendo il suo stesso padre, ha stabilito un nuovo ordine, ovvero ha istituito l'equità, a partire dal riconoscimento della grandezza di ogni essere umano, uomo-donna: l'*Ich'el-ta-muk'*, fundamenta del puro bene o bontà massima della vita in vita, della dignità per essere in armonia, il *lekilal* del *Lekil-kuxlejal*.

E che per questo ha detto anche: "Chi è senza peccato scagli la prima pietra". In altre parole, che prima della legge e dei costumi che opprimono viene l'*Ich'el-ta-muk'* e il *lekilal*, la dignità umana, la vita. Quest'uomo ha cambiato le leggi, a partire da una trasgressione generazionale, contraddicendo i comandi presumibilmente istituiti da sua madre-padre.

Quindi, il nuovo ordine stabilito dall'*alnich'an*, figlia-figlio, che è a favore dell'umano dell'essere umano, istituisce nuovamente le aspirazioni della donna primordiale, *sba ants*, che ha

17 Riporto le parole dell'intervistata trascritte dall'autore: La tarea es transformarnos; ése es nuestro destino (nota della curatrice).

svegliato l'uomo da un profondo sonno, persino dalla sua ignoranza. La *sjambe sit sok la sjultesbe sch'ulel te winike* ha aperto i suoi occhi, ha condotto il suo spirito-coscienza, gli ha dato la libertà. Cioè gli ha dato la vita e la continuità. Ella ha trasgredito un ordine primordiale per costruire il suo *Lekil-kuxlejal*, a partire dal quale si è resa conto della sua stessa grandezza e si è afferma come la *jMuk'ul Me'tik*, Grande Madre.

Dopo la lezione che ci ha dato sul suo punto di vista rispetto all'*Ich'el-ta-muk'*, la *jMe'tik* Rosa López ci ha parlato anche dell'invasione e dello sterminio che hanno sofferto le prime nazioni, ovvero i nostri popoli. Sappiamo che grazie al nuovo ordine e all'espansione che stava vivendo, l'Europa (specialmente la Spagna, il Portogallo, la Francia, la Gran Bretagna e l'Olanda) ha conquistato e invaso i territori delle prime nazioni. L'espansione territoriale, economica, politica e religiosa è stata al centro delle invasioni militari subite dai nostri popoli. Ma perché in questo saggio poniamo l'accento sull'invasione degli europei, cioè del vecchio mondo, e non sulle guerre che si stavano conducendo tra i popoli del nuovo mondo? Le guerre nel cosiddetto "nuovo mondo", ancestrale per noi, non hanno cambiato l'essenza della visione del mondo dei nostri popoli – e lo diciamo non per giustificare né per accettare la dominazione e il sistema tributario ai quali molti di loro erano sottomessi. I sistemi di governo e religioso che esistevano e gli scambi commerciali che si realizzavano partivano da altre logiche, che ancora continuiamo a praticare senza negare gli innesti culturali che ora appartengono alla nostra matrice culturale. Però la sottomissione alla quale sono stati ridotti i nostri popoli come risultato dell'espansione-invasione intrapresa dagli spagnoli ha sconvolto una parte del nostro sistema di pensiero e della nostra visione del mondo. Ha portato con sé l'addomesticamento-colonizzazione delle menti, dei cuori e del *ch'ulel* dei popoli in diverse sfere, come la politica, i sistemi organizzativi, l'educazione e la religione, tra altri, nonostante

persistano valori e conoscenze, che sono contenuti nella lingua che parliamo quotidianamente e che aspettano di essere riscoperti.

Il soggiogamento che abbiamo vissuto e le politiche assimilazioniste impiegate verso i nostri popoli hanno senza dubbio modificato le nostre prospettive di pensiero, abbiamo assimilato modi di vita nazionali di carattere europeo. Ma, nonostante tutto questo, il *ch'ulel* colonizzato e addomesticato è come la montagna in cui giace il cuore del fuoco e che in certi momenti della storia si lascia conoscere e sentire con la lava della sua forza, una resistenza attiva, accumulata lungo 518 anni.

Continuiamo a pensare con il cuore, a sentipensare con la *jMe'tik* Rosa, che in alcuni momenti della sua vita è stata catechista e in altri promotrice della salute comunitaria. Ci ha parlato del *k'ajtesel-jelonel*, ovvero dell'adattamento e del cambiamento. In particolare ci ha detto:

L'adattamento forzato che subiamo da molti anni e il cambiamento che abbiamo vissuto come donne e uomini (abbiamo sofferto in egual modo) ha trafitto le nostre ossa, è entrato fino al midollo. Persino il nostro *ch'ulel* si è piegato. Così ci hanno partorito i nostri madri-padri, ma tutto questo ha a che vedere molto con l'arrivo degli spagnoli. Ci hanno trasformato. Per questo crediamo che dei cambiamenti sono necessari e si ottengono lottando. La lotta è da ogni parte, dobbiamo farla fuori e dentro casa, a cominciare dai figli. Se il ragazzo dice: "mamma, voglio *pozol*¹⁸" e noi come madri rispondiamo: "figliolo, la massa è lì, hai le mani e gli occhi, preparalo". È così che a poco a poco stiamo cambiando il mondo. La lotta che conduciamo fuori è rivolta al malgoverno e ai ricchi, ai quali diciamo che

18 Bevanda a base di cacao e mais (nota della curatrice).

devono cambiare, che è necessario che ci sia giustizia-respetto-*Ich'el-ta-muk'*. Non ascolta o non vuole cambiare, il popolo lo sa. Ci vuole molto lavoro ma è possibile¹⁹ (Rosa López, intervista, Tenejapa, Chiapas, 24 luglio del 2010).

6. *Sujtesel o'tanil sok sjultesel Ch'ulel-ch'ulelal*, far ritornare il cuore e svegliare la coscienza

Uno degli elementi e delle fonti del nostro pensiero come maya tseltal è il cuore. È il centro motore del nostro sentisapere, sentipensare e del *ch'ulel*. Tutto emana da lì e tutto ha un cuore e un *ch'ulel*. Così, per il mondo maya tseltal tutto ha un cuore e un *ch'ulelal*-anima-*ch'ulel*-spirito-coscienza o *pixan*. L'essere umano, le piante, gli animali, i minerali, le montagne, i fiumi e tutto ciò che esiste nell'universo ha *Ch'ulel-ch'ulelal*²⁰. Per-

19 Riporto le parole dell'intervistata trascritte dall'autore: El acostumbramiento a que nos han tenido desde hace muchos años y ese cambio que hemos sufrido como mujeres y hombres, ya por igual hemos sufrido, ha traspasado nuestros huesos, está muy metido hasta en nuestras médulas. Incluso nuestro *ch'ulel* está agachado. Así nos parieron también nuestros madres-padres, pero todo esto mucho tiene que ver desde que llegaron los españoles. Nos transformaron. Por eso creemos que los cambios son necesarios y eso se hace luchando. La lucha está en todas partes, la tenemos que hacer fuera y dentro de la casa, empezar con los hijos. Si dice el muchacho: "Mamá, quiero pozol", y nosotras como madres les decimos: "Hijito, allí está la masa, tienes tus manos y tus ojos, prepáralo". Así vamos cambiando poco a poco el mundo. La lucha por fuera es que tenemos que decirle al mal gobierno y los ricos que tienen que cambiar, que tiene que haber justicia-respeto-*Ich'el-ta-muk'*. Que no escucha o no quiere cambiar, el pueblo sabe cómo. Cuesta trabajo pero se puede (nota della curatrice).

20 Il cuore o madre, radice, della parola *ch'ulelal* è *ch'ul*. *Ch'ul* è il sacro, il divino, l'inspiegabile che sfugge alla comprensione razionale, l'immateriale, il non *corpus*, l'intangibile. Possiamo considerarlo anche come

tanto tutto ha un suo linguaggio e una parola, sente, piange, il suo cuore pensa. Tutto è parte della dimensione sacra e tutto è cosciente. Il micro e il macrocosmo.

Le accezioni del ch'ulel

Una prima accezione del *ch'ulel* è connessa alla dimensione dell'anima, nel senso che tutto è mosso da qualcosa, un'energia, un'anima o uno spirito che ci permette di governare noi stessi, qualcosa come la volontà o la ragione. Siamo autonomi. *Pasa te binti ya sk'an sok ya yalawo'tane*: "fai ciò che vuole e dice il tuo cuore, in questo non posso intervenire, ecco perché sta arrivando il tuo *ch'ulel*", ci dicono. Però in questo senso *ch'ulel* si riferisce ai processi di sapere-conoscere, all'apprendimento, alla conoscenza e non tanto all'anima.

Rispetto all'esistenza del *ch'ulel* in tutto, il *jTatik* Alonso López ci ha detto:

l'essenza primaria dell'esistenza, che esiste per sé. È ciò che è lì e non si vede, è il potere invisibile, è l'aria o il vento che accarezza i capelli, si sente e si vede solo nel movimento dei capelli, il soffio dello spirito. È lo spirito stesso, il pensiero infinito, la scintilla di un'intelligenza primordiale e il grado più alto al quale aspiriamo in quanto esseri umani. Il *ch'ul*, allora, è il primo soffio che gli dei o gli spiriti hanno depositato nelle donne e negli uomini di mais, e che ci ha resi simili a loro, poiché abbiamo ottenuto il massimo grado di intelligenza e di visione delle cose. Questo primo soffio di cui siamo depositari è diventato *ch'ulel*, cioè, lo spirito divino che possediamo, che ci muove. Quando il *ch'ulel* esce dalla sua casa divina diventa *ch'ulelal* e alcune persone, che hanno sviluppato altri sensi, riescono a vederlo ma non lo toccano. Il *ch'ulel* non è proprio solo dell'essere umano ma appartiene a tutto ciò che esiste, per questo tutto ha vita ed è parte del sacro. Le altre dimensioni del *ch'ulel*, che abbiamo incontrato esplorando, sono due: una è relativa alla coscienza e all'emancipazione del soggetto, che si sveglia e si rende conto di una certa realtà e agisce di conseguenza, l'altra ha a che vedere con la memoria, il ricordo.

Ah, tutto ha *ch'ulel*, non pensare che non sentano il tuo cuore, se ne hai due o il tuo cuore è diviso o sei molto nervoso, arrabbiato o invidioso, anche in questo caso lo sentono. È necessario essere in armonia con se stessi per essere in pace con tutto e così cercare e raggiungere la buona vita-*Lekil-kuxlejal*²¹ (Alonso López, intervista, Tenejapa, Chiapas, 22 maggio del 2010).

Il *ch'ulel*, come elemento primario di ciò che i nostri popoli pensano e credono, è fondamentale per capire e comprendere l'esistenza di tutto il resto. Il *ch'ulel* è ciò che fa sì che noi possiamo percepirci e comunicare tra umani e con gli altri esseri, però bisogna essere in armonia con se stessi. Solo così è possibile essere in pace con gli altri e raggiungere la buona vita. Sulla base di questa concezione, esisteva un patto di non aggressione tra i *ch'ulel*, per essere in armonia e pace. Ma quando si è rotto questo patto? La risposta è collegata all'aggressione e al *monel jolenel* che hanno subito i nostri popoli 518 anni fa, dal momento che a poco a poco si sono radicate nel nostro cuore altre razionalità che oggi si considerano nostre. Abbiamo assorbito molto dello *stalel* dell'altro *ts'umbalil*, il modo d'essere di una cultura, e questo ci ha condotto ciecamente a fare parte dell'esercito dello Stato: "la modernità capitalista che ha dichiarato guerra a ogni ecosistema del pianeta [pertanto] c'è una colonialità della natura nella modernità che bisogna disvelare" (Escobar, 2010, p. 26).

Il nostro compito non inizia nel disvelare l'altra metà dell'immagine ma piuttosto nel far ritornare il nostro cuore al cosmo che abbiamo dimenticato, valorizzare i nostri saperi e

21 Riporto le parole dell'intervistato trascritte dall'autore: Ah, todo tiene *ch'ulel*, no vayas a pensar que no sienten tu corazón, si tienes dos o dividido el corazón o tienes mucha histeria, coraje o envidia, también lo sienten. Se requiere estar en armonía con uno para estar en paz con todo y así buscar y lograr la buena vida-*Lekil-kuxlejal* (nota della curatrice).

riconoscere “le pratiche ecologiche della differenza basate-nel-luogo”, ovvero le pratiche di vita proprie dei popoli indigeni. Come dice Georgina Méndez (2011), tuttavia, salvare il pianeta, raggiungere il *Ich’el-ta-muk’* e il *Lekil-kuxlejal* non è una responsabilità esclusiva dei popoli indigeni, per quanto insieme a loro è possibile trovare risposta a molte domande. È un compito di tutti. Pensare che solo i nostri popoli, attraverso le loro pratiche, possano salvare il pianeta significa attribuire a loro una responsabilità molto grande in una morte che non abbiamo causato. E il compito dei meticci-latini quindi sarebbe salvare noi? Noi dovremmo salvare il pianeta e loro dovrebbero salvare noi? E a loro chi li salva?

Continuando in questa ottica, la *jMe’tik* Rosa dice:

È necessario rispettare gli altri, tenere in considerazione la grandezza di ognuno, che si ponga fine all’oppressione, alla discriminazione, al disprezzo, che non provino il nostro cuore per vedere di quanta pazienza e resistenza è capace. Ma tutto questo si deve iniziare a vivere in casa, con i vicini che stanno davanti, indietro e a fianco. E nella misura in cui entrerà nel suo orecchio, nel suo cuore e il malgoverno capirà e comincerà veramente a rispettarci, a considerare e apprezzare la nostra grandezza, staremo camminando verso una vita degna e piena, la buona vita-*Lekil-kuxlejal*²² (Rosa López, intervista, Tenejapa, Chiapas, 24 luglio del 2010).

- 22 Riporto le parole dell’intervistata trascritte dall’autore: Es necesario respetarnos, tomar en cuenta la grandeza de cada quien, que se acabe la opresión, la discriminación, el desprecio, y que no nos estén probando el corazón para ver cuánta paciencia y resistencia hay. Pero todo esto debe comenzar a vivirse en casa, con los vecinos que están adelante, los que están atrás y con los de al lado. Y a la medida que entre a su oído, a su corazón y entienda el mal gobierno y comience verdaderamente a respetarnos, tomarnos en cuenta y apreciar nuestras grandezas estaríamos caminando hacia la construcción de una vida digna y plena, la buena vida-*Lekil-kuxlejal* (nota della curatrice).

La mancanza di rispetto e del riconoscimento della grandezza dell'Altro-Altra nella società e nell'ambiente familiare e comunitario, l'assenza di buona volontà e l'agire di coloro che governano ostacolano il cammino verso il *Lekil-kuxlejal*. Come dice il *jTatik* Alonso López, svegliare l'altro *ch'ulel*, delle donne e degli uomini, perché si emancipino, è una necessità: “è molto importante svegliare il nostro *ch'ulel*-coscienza, perché veramente la vita è dura, se non ci rendiamo conto che esiste inganno e adattamento allora non diventa buono il vivere-*Lekil-kuxinel*”²³ (Alonso López, intervista, Tenejapa, Chiapas, 22 maggio del 2010).

D'altra parte, la *jMe'tik* María Intzín ci parla della necessità di lavorare insieme, donne e uomini, nel processo del risveglio della coscienza, per costruire il *Lekil-kuxlejal*:

È necessario che ci rispettiamo – *ayuk ich'el ta muk'* – che sentiamo dolore e ci trafiggiamo il cuore²⁴. Se la donna non ha ancora raggiunto il suo *ch'ulel*-coscienza, dev'essere l'uomo a risvegliare la sua sposa alla coscienza. Se l'uomo non ha ancora raggiunto il suo *ch'ulel*-coscienza, dev'essere la donna a farlo, perché il lavoro che bisogna fare per rendere buona la nostra vita-*slekubtesel jkuxlejaltik* con il nostro popolo non è un lavoro individuale²⁵, si fa a due a due, in modo che

23 Riporto le parole dell'intervistato trascritte dall'autore: Es muy importante despertar nuestro *ch'ulel*-conciencia, porque en verdad la vida es dura, sino nos damos cuenta de que hay engaño y acostumbramiento entonces no se va volver bueno el vivir-*Lekil-kuxinel* (nota della curatrice).

24 “Far male e trafiggere il cuore” con questo si intende amare una persona.

25 A questo proposito ripenso alle parole del leader indigeno brasiliano Ailton Krenak, pronunciate in occasione dell'incontro online *Cammini per la cultura del ben vivere*, organizzato dalla Escola Parque di Rio de Janeiro, il 17 giugno del 2020: Il ben vivere [...] è frutto di un equilibrio molto sensibile e non è qualcosa che raggiungiamo grazie a una

sia completo il nostro vivere-*jkuxlejaltik*. Così si ha forza nel cammino, perché se una persona lavora da sola per cercare il *Lekil-kuxlejal*, è come se fosse zoppa e monca²⁶ (Maria Intzín, intervista, Vicente Guerrero, Chiapas, 30 maggio del 2010).

Da ciò che dice *jMe'itik* Maria, si comprende che è responsabilità sia della donna che dell'uomo risvegliarsi reciprocamente alla coscienza-*ch'ulel*. Non basta quindi che *Ch'ulel-ch'ulelal*, la componente dell'anima che mette in moto e anche governa la vita di tutto ciò che esiste e che è parte del sacro, sia lì presente. È necessaria una memoria-*ch'ulel*-coscienza, questa costruzione sociale in cui ogni individuo, attraverso l'interazione con il mondo circostante, può risvegliarsi e emanciparsi giorno

decisione personale. Dal momento che abitiamo un Pianeta oggetto di dispute diseguali, nel contesto del Sudamerica e del Brasile, che hanno una storia profondamente segnata da diseguaglianze, affermare che è possibile raggiungere lo stato del ben vivere attraverso un esercizio personale ci fa avvicinare [in modo problematico] al dibattito sulla sostenibilità, all'idea di sviluppo sostenibile. Una volta ho affermato che la sostenibilità è una vanità personale, una vita sostenibile è una vanità personale. Intendevo dire: dal momento che viviamo in un cosmo, in un vasto ambiente la cui caratteristica principale è la diseguaglianza, come è possibile produrre una situazione sostenibile? Forse che la sostenibilità è per me? La sostenibilità non è una cosa personale. È in rapporto all'ecologia del luogo in cui viviamo, all'ecosistema in cui viviamo (nota della curatrice).

- 26 Riporto le parole dell'intervistata trascritte dall'autore: Es necesario que nos respetemos – *ayuk ich'el ta muk'*– que nos dolamos y nos traspasemos en el corazón. Si la mujer aún no le ha llegado su *ch'ulel*-conciencia, se requiere que el hombre le despierte a su esposa conciencia. Si al hombre aún no le ha llegado, se requiere que la esposa lo haga, porque el trabajo que se necesita para hacer buena nuestra vida-*slekubriesel jkuxlejaltik* con nuestro pueblo no es un trabajo individual, se hace de dos en dos, de tal modo que así está completo nuestro-vivir-*jkuxlejaltik*, así hay fortaleza al caminar, porque si sólo una persona trabaja para buscar el *Lekil-kuxlejal*, es como si estuviera cojo y manco (nota della curatrice).

dopo giorno attraverso tutti i sensi. Questa è un'altra dimensione del *ch'ulel* come coscienza: un processo di risveglio e azione dei soggetti collettivi, che possono far sì che la storia sia differente.

D'altra parte, il *Lekil-kuxlejal*, la cui base è l'*Ich'el-ta-muk'*, come esperienza del sacro e aspirazione al grado eccelso della bontà in abbondanza, *Utsilal-Lekilal*, ha un fondamento materiale, ideologico e spirituale. Il riconoscimento e il rispetto della grandezza tra gli esseri viventi e verso le entità soprannaturali ci porterà pace e armonia nel cuore e vita in pienezza, *Lekil-kuxlejal*, poiché, nella misura in cui siamo in una relazione di corresponsabilità e reciprocità, il nostro cuore ride di allegria manifestando pienezza e dignità. La dimensione materiale in cui pure si ancora il *Lekil-kuxlejal* ha a che vedere con il superamento dell'esclusione, l'eradicazione della povertà, il riconoscimento reale delle altre e degli altri, il dialogo sincero, l'esercizio pieno di tutti i diritti, la giustizia e l'equità per tutte e tutti, ossia quando c'è l'*Ich'el-ta-muk'*. In questo senso, la *jMe'tik* Petrona, la tessitrice il cui tessuto non voleva avanzare, non poteva concentrare il suo cuore in questo lavoro, perché non andava bene la sua vita, perché non poteva sentire pienezza o bontà a causa della condizione di povertà in cui si trovava.

7. Per concludere

Il *Lekil-kuxlejal* non è solo il prodotto di relazioni armoniche con la natura, non è un dato di fatto, piuttosto bisogna collaborare per la sua realizzazione. Il *Lekilal-Utsilal*, il sommo grado della bontà umana-divina, il suo transitare, la trama che intreccia il tessuto della buona vita e del vivere buono, pieno, degno, sarà possibile attraverso l'esercizio reale dell'*Ich'el-ta-muk'*. Il riconoscimento della grandezza di ogni essere umano ci permetterà di creare relazioni più giuste ed eque tra le donne

e gli uomini, tra la società e lo Stato, tra l'umanità e la natura. Questo senza cadere nella trappola dell'idealizzazione di un *Lekil-kuxlejäl* basato su presunte società egualitarie, che non consideri che esse si costruiscono nella contraddizione e che allo stesso tempo abbiamo la possibilità di essere "interpellati e toccati dall'alterità" (Samaniego, 2005, p. 23).

La sfida alla "ragione indolente" è una sfida rivolta a noi stessi, un confronto con noi stessi poiché ne siamo stati avvolti. La crisi che stiamo vivendo attualmente ci invita a ricercare nuovi significati della vita e della nostra stessa umanità, a partire da una razionalità che metta al centro il cuore o – per meglio dire – un cuore capace di ragione e di sentipensiero. Il pensiero e la parola reinserti dai popoli indigeni tracciano solo alcune possibilità, ma possono invitarci a realizzare un'immersione profonda in differenti costellazioni per insorgere con la parola verace, il *Bats'il K'op* di tutte le razionalità che trasformeranno questo mondo. Senza dubbio, alcuni saperi occidentali sono utili mentre sarà necessario metterne in discussione degli altri nel nuovo campo-telaio e trama dei saperi, che sono sempre esistiti ma che ora insorgono, dalla voce dei/delle senza voce, con le loro filosofia ed etica di vita, la loro memoria e la loro storia. Ovvero dalle logiche altre, dal *sentipensaresapere* o *pensaresentisapere* e l'essere-sentire-agire-sapere-dire-avere-potere e forza di coloro che stanno più in basso del basso, e che genereranno la loro emancipazione.

Dobbiamo *sujtesel-ko'tantik*, far ritornare il nostro cuore al mondo-cosmo dimenticato, cioè, alla nostra cosmovisione, ai saperi del cuore. Far ritornare il cuore va inteso come l'atto necessario e cosciente di osservare se stessi, realizzare un'immersione nel centro del proprio cuore in quanto soggetti-popoli, soggetti collettivi. Riconoscere e riprendere i valori etici ed emancipatori delle nostre culture, condurre o risvegliare il nostro *ch'ulel*: anche questa è una sfida per noi. È necessario ripensarci dal di dentro, sentipensarci, senticonoscerci come

soggetti storici per poter reinsorgere come esseri umani. Per questo dobbiamo disapprendere ciò che abbiamo imparato e “dis-pensare” il sistema, ovvero, situarci fuori di esso o in un altro modo, per pensarlo e decostruirlo attraverso l’immaginazione epistemologica (Santos, 2009).

Solo nella misura in cui verranno riconosciute delle altre razionalità, ugualmente valide, e la “razionalità indolente” vorrà dialogare con esse sulla base della duplice via dell’interculturalità, come sostiene Mario Samaniego (2005), e dell’“intersapere”, si potrà camminare a partire dall’*Ich'el-ta-muk'*, come possibilità per realizzare la “giustizia cognitiva”, sociale, culturale, linguistica, ecologica e planetaria. È attraverso la pratica reale dell’*Ich'el-ta-muk'*, inteso come accesso, esercizio, rispetto e godimento di tutti i diritti, che cammineremo verso lo *slekilal* del *Lekil-kuxlejal*, il grado massimo dell’esistenza degli esseri viventi, sulla base della convinzione che tutto ha *ch'ulel*-anima-spirito-coscienza e cuore.

Allora, forse da queste cosmovisioni e razionalità altre, che possono unirsi con il cuore ad altre cosmovisioni e razionalità, e “superando la monocultura”, potranno concretizzarsi le speranze testarde e fragili che l’“ecologia dei saperi” e la “conoscenza situata” possono rendere intellegibili e visibili, a partire da un dialogo di saperi in uguaglianza di condizioni, che ci permetta di pensare con il cuore nuovi e altri significati della vita. E anche di lottare

A favore delle politiche e delle epistemologie localizzate, posizionate e situate [...]. Le conoscenze situate richiedono che l’oggetto della conoscenza sia rappresentato come un attore e un agente, non come uno schermo, un terreno o una risorsa, mai come schiavo del padrone che chiude la dialettica attraverso la sua autorialità della conoscenza “oggettiva” (Haraway, 1995, pp. 335-341).

Ci tocca continuare a *pensare e agire con il cuore*, a *sentipensare* e a *percorrere* lo *Stalel Jkuxlejaltik* del nostro *ts'umbal tsealtal*, dall'inversione del nostro mondo che si pensa dal di dentro. La nostra scommessa è *sbentayel yo'taninel snopel sna'el sp'ijil jol-o'taniletike*, camminare e appassionarci alla sapienza delle menti e dei cuori, dal *komon spasel-smeltsanel sok komon sbelaltesel sna'elsnopel*, fare e costruire insieme e indirizzare il sapere-pensare collettivo, per poter costruire lo *sp'ijil o'tan*.

Per poter andare più in là, per far sì che la nostra ricerca costituisca una proposta teorico-metodologica capace di favorire il riconoscimento e il dialogo tra saperi altri e differenti intorno alla possibilità di restaurare il paradiso terrestre perduto, per recuperare e condividere il ben-essere-vivere dei popoli di Abya Yala²⁷, l'*Ich'el-ta-muk'* e il *Lekil-kuxlejal* presuppongono una vera e reale decolonizzazione dei nostri cuori, del nostro sentipensare e sentisapere. Insieme a loro dobbiamo mettere tutto il nostro cuore nella rifondazione delle basi dell'umanità, che è in crisi a causa del capitalismo e della razionalità "gringo-centrica"²⁸.

Riferimenti bibliografici

Díaz Cruz R. (2002). De los rituales extirpables a los rituales como actos de resistencia. Rituales indígenas a fines del milenio. In G. de la Peña, L. Vázquez León (Eds.), *La antropología sociocultural*

27 In lingua cuna significa "terra in piena maturità". È il nome che le organizzazioni indigene hanno dato a ciò che comunemente si conosce come America. Riprendo questo nome perché è la materializzazione del desiderio dei nostri popoli di nominare se stessi a partire da riferimenti e immaginari territoriali propri, che rompano con il punto di vista dell'Altro.

28 *Gringo* è un appellativo dispregiativo usato in particolare verso i nordamericani (nota della curatrice).

- en el México del milenio: búsquedas, encuentros y transiciones* (pp. 221-246). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida y redes*. Bogotá: Envión.
- Guerrero Arias P. (2007). *Corazonar una antropología comprometida con la vida. Nuevas miradas de descolonización desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Asunción: Fondec.
- Haraway D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- López Intzín X. (2010). *Elek' nojk'etal: ladrón de reflejos*. In A. Köhler et al., *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces* (pp. 316-324). Ciudad de México: Cesmeca-Unicach, Ciesas, Pumc-Unam, Iwgja, Oré, Xenix Filmdistribution, Pvifs, Raccach, Cdli-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, Omiech, Oxlajunti', MirArte.
- Méndez G. (2011, May). *Apostando por la descolonización del pensamiento y de los corazones. Estrategias políticas-organizativas de las mujeres mayas-kiwchas en el Abya Yala*. Paper presented at the Repensando el Género desde Adentro. Diálogos y Reflexiones desde y con los Pensamientos de Hombres y Mujeres de los Pueblos Originarios, Cuernavaca.
- Samaniego M. S. (2005). *Condiciones y posibilidades de las relaciones inter-culturales: un proceso incierto*. Barcelona: Cidob.
- Santos B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Clacso, Siglo XXI.

Filando finemente a partire dal femminismo comunitario¹

Julieta Paredes

- 1 Il testo proposto costituisce l'ultima parte del libro *Hilando fino desde el feminismo comunitario*, uscito per la prima volta nel 2008 e poi riedito più volte, grazie alla collaborazione con organizzazioni sociali di diversi Paesi. In particolare, nella parte che ho scelto viene esposto il nucleo centrale della proposta teorico-politica del libro, che segue la problematizzazione della portata universale del femminismo egemonico occidentale e della sua importazione a opera di femministe boliviane di classe media. Il contributo di Julieta Paredes è interessante anche perché permette di complessificare alcuni concetti delle cosmovisioni indigene del continente, in primis l'idea di complementarità – *chacha-warmi* in aymara – che molto spesso viene usata per imporre la norma eterosessuale obbligatoria e legittimare l'oppressione delle donne e che invece, secondo l'autrice, è un orizzonte da costruire, fondato su relazioni libere, nutrite di reciprocità ma anche autonomia (nota della curatrice).

1. Che cos'è la comunità?

Quando parliamo di comunità comprendiamo tutte le comunità, non solo le comunità rurali o indigene. Si tratta di un altro modo di intendere e organizzare la società e vivere la vita. Quando diciamo comunità, ci riferiamo a tutte le comunità della nostra società: comunità urbane, comunità rurali, comunità religiose, comunità sportive, comunità culturali, comunità politiche, comunità di lotta, comunità territoriali, comunità educative, comunità del tempo libero, comunità di amicizia, comunità di quartiere, comunità generazionali, comunità sessuali, comunità agricole, comunità di affetto, comunità universitarie etc. Pensiamo che ogni gruppo umano può creare e costruire comunità. È una proposta alternativa alla società individualista.

La comunità è costituita da donne e uomini come metà imprescindibili, complementari, non gerarchiche, reciproche e autonome l'una dall'altra. Questo non implica che l'eterosessualità è obbligatoria: ci riferiamo non alla coppia ma alla rappresentanza politica, non alla famiglia ma alla comunità.

Ovvero non crediamo che tutti debbano necessariamente formare una coppia eterosessuale, sposarsi e avere *wawas*². Vogliamo dire, invece, che l'umanità è questo: è formata da due parti (persone) differenti che costruiscono identità autonome, ma allo stesso tempo creano e costruiscono un'identità comune. La negazione di una delle parti attraverso la sottomis-

2 Parola aymara che si usa per nominare sia i bambini che le bambine (nota della curatrice).

sione e l'assoggettamento significa attentare anche all'esistenza dell'altra. Sottomettere la donna all'uomo o viceversa significa eliminare la metà del potenziale della comunità, della società o dell'umanità. Assoggettando la donna si assoggetta la comunità, perché la donna è la metà della comunità e assoggettando una parte della comunità gli uomini assoggettano se stessi perché sono anch'essi la comunità.

2. La donna come principio di alterità

Alterità significa che non tutto comincia e finisce dal tuo ombelico e che esistono altre persone oltre a te.

Quando diciamo che la comunità si fonda su due parti, vogliamo dire che dal riconoscimento di questa prima forma di alterità, la comunità mostra tutta l'estensione delle sue diversità e differenze, ovvero dalla diade donna-uomo prende avvio la lettura delle diversità e delle differenze dell'umanità, anche la diversità e la differenza di non riconoscersi uomo o donna, né uomo né donna.

Se guardiamo le comunità, la prima cosa che possiamo osservare è che sono composte, in prima istanza, da donne e uomini, dai *wawitas*³ fino alle/agli anziane/i – e questa è già una diversità generazionale. Da qui la lettura delle forme di complementarità, reciprocità e autonomia orizzontale prosegue intrecciando le esistenze generazionali tra *wawas*⁴, giovani e anziane, quindi le differenti capacità, saperi e sessualità. Intreccia anche le differenti morfologie del corpo, tipi, colori, misure, abilità e disabilità e ovviamente le differenti espressioni e orientamenti sessuali, le differenti fedi, adesioni politiche, ideologiche e religiose.

3 Diminutivo di *wawas*, vedi nota 2 (nota della curatrice).

4 Vedi nota 2 (nota della curatrice).

Queste e altre forme di complementarità, reciprocità e autonomia agiscono nella comunità. Ma la comunità non è un ghetto, né una riserva, è viva e si muove e si progetta costruendo a sua volta forme di complementarità non gerarchiche, reciprocità e autonomia con altre comunità. Si può pensare per esempio alla complementarità nella produzione e nella protezione politica del territorio: un esempio di complementarità negli interessi politici del Paese si è manifestato a ottobre del 2003⁵ quando ci siamo riappropriati delle risorse naturali oppure ora a settembre del 2008 quando ci siamo uniti per difenderci dal fascismo e dalla destra dei cittadini della Media luna⁶.

C'è complementarità, reciprocità e autonomia anche tra coloro che vivono in comunità rurali e le sorelle e i fratelli che vivono nei quartieri urbani della Bolivia o in città di altri Paesi. In sintesi, esiste un tessuto di complementarità, reciprocità, identità, singolarità e autonomie.

Una comunità di comunità è ciò che vogliamo per l'umanità.

Ci sembra importante chiarire il significato di comunità perché nell'immaginario sociale e politico della Bolivia di oggi la *comunità* si identifica con *gli uomini che ne fanno parte e non con le donne*. Essi parlano, rappresentano, decidono, progettano la

- 5 L'autrice si riferisce alla cosiddetta Guerra del gas del 2003, durante la quale massicce manifestazioni popolari hanno sfidato l'allora presidente Gonzalo Sánchez e il governo degli Stati Uniti, esigendo che il gas boliviano non venisse svenduto agli Stati Uniti e venisse amministrato a beneficio del popolo boliviano (nota della curatrice).
- 6 Questa espressione designa un gruppo legato all'élite di quattro dipartimenti boliviani (Santa Cruz, Beni, Pando e Tarija) tradizionalmente ostili al Movimiento al Socialismo e al governo di Evo Morales (nota della curatrice).

comunità. Le donne stanno dietro agli uomini, o sotto gli uomini, o – che è la stessa cosa – sono sottomesse agli uomini, come diciamo noi: *le donne sono considerate yapa⁷ degli uomini*.

Fino a oggi, nella pratica sociale e politica delle comunità, delle nazioni, dei popoli, delle organizzazioni e dei movimenti sociali gli uomini continuano a detenere il potere decisionale e a rappresentare le comunità. Questo è espressione della patriarcalizzazione e della colonizzazione delle comunità, in base alle quali alcune persone sono considerate inferiori, prive dei diritti e delle opportunità che altri hanno.

Riconoscere le donne significa costruire un altro discorso ora inclusivo e reale.

Affermando che la comunità è composta da donne e uomini, restituendo alle donne la visibilità e il valore di cui sono state private dall'egemonia maschile, poniamo le basi per il riconoscimento dell'alterità nelle nostre relazioni – alterità intesa come esistenza reale e non fittizia dell'altra. Questo riconoscimento non è formale, ha delle conseguenze e una di queste è la redistribuzione dei benefici del lavoro e della produzione in parti uguali.

Non intendiamo affatto dire che vogliamo redistribuire la povertà in parti uguali; al contrario, distribuiremo i frutti del lavoro e delle lotte. Questo è il punto di partenza per il *ben vivere* delle donne, perché noi che facciamo parte di popoli e comunità abbiamo dei corpi sessuati e non vogliamo che questo sia un pretesto per discriminarci e opprimerci.

Vogliamo il ben vivere anche per noi stesse. Ci resta quindi da tradurlo in politiche pubbliche, che comincino dalle comu-

7 Parola aymara che significa complemento, aggiunta (nota della curatrice).

nità e arrivino fino al governo nazionale. Questo implica restituire il doppio alle donne, perché se gli uomini si sono impoveriti, le donne si sono impoverite più degli uomini. Non bisogna spaventarsi di questo, alle donne si deve restituire il doppio, è semplicemente una questione di giustizia. Per esempio: bisogna restituire alle donne indigene il doppio, innanzitutto come parte di comunità indigene di uomini e donne, bisogna restituire a loro ciò che il colonialismo e il razzismo hanno rubato; però, dal momento che le donne indigene sono state impoverite più degli uomini nelle comunità, bisogna restituire a loro in giustizia anche ciò che il patriarcato si è portato via: per questo diciamo che bisogna restituire a loro due volte, in quanto indigene e in quanto donne.

Allo stesso modo le donne dei quartieri popolari sono state sistematicamente impoverite dal neoliberismo e quindi bisogna restituire a queste donne ciò che spetta a loro, come parte della classe lavoratrice. Anche agli uomini della classe lavoratrice, impoveriti dal neoliberismo, si restituirà ciò che è dovuto; però, poiché le lavoratrici sono più impoverite dei lavoratori, esse devono ricevere il doppio, poiché si deve restituire anche ciò di cui il patriarcato le ha private in quanto donne.

Vogliamo affermare che noi donne siamo la metà di ogni comunità, ogni popolo, ogni nazione, ogni Paese, ogni società.

3. Ora è il momento

La nostra proposta comprende molteplici campi di azione e lotta per il rafforzamento politico delle organizzazioni delle donne.

I campi di azione e lotta politica ci permetteranno di trasformare le condizioni materiali di subordinazione e sfruttamento delle donne nelle nostre comunità e società.

Abbiamo disegnato una cornice concettuale di base che articola concetti e categorie in una relazione dinamica, permet-

tendoci di capire che i processi di cambiamento nascono da un'imprescindibile combinazione di differenti aspetti della vita – in questo caso cinque, validi per tutte le donne e da realizzare insieme.

Ci siamo proposte di superare la visione neoliberista che richiede di lavorare con indicatori riduzionisti, separati gli uni dagli altri, classisti e razzisti. Perché diciamo questo? Perché per ottenere delle misurazioni attraverso questi indicatori la popolazione veniva consultata in base alla classe di appartenenza. Per esempio: per gli indicatori di salute materna e infantile, violenza ed educazione primaria si consultavano le donne povere e indigene, ma per l'indicatore della partecipazione politica venivano consultate le donne di classe media e alta, legittimate dal neoliberalismo come rappresentanti di tutte le donne. Così nei rapporti internazionali dei governi neoliberisti, noi donne boliviane eravamo fregate ma per fortuna avevamo la nostra piccola quota di rappresentanza politica.

Il nostro modello concettuale è dinamico e interattivo, potrà essere potenziato permanentemente, poiché apre alla possibilità di una costruzione e appropriazione interattive da parte di donne di diverse organizzazioni, che potranno accoglierlo alla luce dei loro contesti e delle loro rivendicazioni specifiche per apportare delle soluzioni alle proprie realtà e difenderle da qualsiasi minaccia.

3.1 *Corpi*

È il modo di esistere di ogni essere umana/o, il corpo che ciascuna e ciascuno ha ci colloca nel mondo e nelle relazioni sociali che il mondo ha costruito prima del nostro arrivo. Come donne il primo aspetto che vogliamo evidenziare è che i nostri corpi sono sessuati – questo sta alla base del concetto stesso di corpo. A partire da qui si snodano le altre differenze e diversità, come il colore della pelle, la statura, la stazza etc. Si compren-

dono in questo modo le caratteristiche che rendono distinti le etnie e i popoli dell'umanità.

Nei nostri corpi la pelle è un limite individuale e – come diciamo – innalziamo delle frontiere di fronte alla violenza, al razzismo e alla discriminazione. I nostri corpi sono capaci di creare diverse relazioni di amicizia, amore, erotismo, relazioni con la natura, la dimensione trascendente, la conoscenza e la produzione. Però tra tutte le relazioni che i nostri corpi stabiliscono, ce ne sono alcune che condizionano la nostra vita e il nostro esistere in modo molto negativo e cercano di distruggerci: ci riferiamo alle relazioni di potere.

I nostri corpi sono il luogo in cui le relazioni di potere possono segnarci per tutta la vita; ma i nostri corpi sono luoghi di libertà e non di repressione. I nostri corpi, con tutti i loro attributi, hanno al contempo una dimensione individuale e collettiva e si sviluppano attraverso tre ambiti: la quotidianità, la biografia personale e la storia dei nostri popoli.

Nelle comunità e nelle società, i nostri corpi costruiscono immagini di sé che si proiettano nella sfera sociale, politica e culturale. Sarebbe ottimo se potessimo costruire le immagini dei nostri corpi in libertà, rispetto, affetto e complementarità, ma non è così, le immagini dei nostri corpi vengono caricate di maschilismo, razzismo e classismo: questo è il mondo in cui siamo venute ma è anche il mondo che vogliamo costruire e cambiare.

Per proporre i nostri cinque campi di azione e lotta delle donne nelle comunità rurali e urbane, abbiamo voluto iniziare dal corpo come primo campo di azione e lotta dalle basi stesse dell'esistenza.

Per decolonizzare il concetto e il sentimento del corpo, bisogna decolonizzarsi dalla concezione scissa e schizofrenica che contrappone anima e corpo, e che è stata imposta dal colonialismo.

Noi partiamo dal corpo come un insieme, che comprende

dalla biogenetica all'energetica, l'affettività, la sensibilità, i sentimenti, l'erotismo, la spiritualità e la sensualità fino alla creatività. I nostri corpi vogliono mangiare bene, essere sani, amano le carezze e sentono dolore per le botte, i nostri corpi vogliono avere tempo libero per conoscere e fare teoria. Vogliamo, in fedeltà a noi stesse, nominare le cose con il suono della nostra voce.

Vogliamo che i nostri corpi creino movimenti sociali e politici, che raccolgano proposte e mettano insieme i nostri sogni e speranze.

Il nostro corpo ci chiede di recuperare energie e salute. Vogliamo guardarci allo specchio e amare le forme del nostro corpo, il colore della nostra pelle e dei nostri capelli, perché siamo stufe di un'estetica coloniale secondo cui il bianco è bello; siamo stanche dello spettacolo frivolo di corpi che si esibiscono per il consumo maschilista – elementi del culto dell'apparenza impiantato dal neoliberismo. È a partire dai nostri corpi sessuati che gli uomini ci rendono un loro oggetto e gli/le oligarchi/e ci sfruttano.

Non è la stessa cosa avere un corpo di donna o un corpo di uomo, non è la stessa cosa nelle nostre comunità e società, e vogliamo che il nostro popolo lo riconosca. Vogliamo realizzare delle azioni che all'interno dei processi di cambiamento apporino allegria e felicità ai nostri corpi di donne.

Di seguito proponiamo una lista di possibili interventi sociali basati sul corpo, che possono tradursi in indicatori per le comunità, indicatori di settore ma anche per le politiche nazionali.

CORPO

Salute, contrasto alla violenza;
mangiare bene, sicurezza alimentare;
informazioni e conoscenze;
piacere e sessualità senza violenza;
maternità libera;
riconoscere le nostre bellezze indigene;
vestire bene, come ci piace;
contrasto alla discriminazione e al razzismo;
non avere paura di essere lesbica;
contrasto alla discriminazione verso le disabili;
rappresentarci politicamente con i nostri corpi di donne;
esercizio fisico, riposo;
diritto a essere rispettate in base alla propria età, in quanto bam-
bine, giovani o anziane;
potenziare le abilità;
recuperare la nostra immagine nei mezzi di comunicazione.

3.2 *Spazio*

Consideriamo lo spazio come un campo vitale perché il corpo si sviluppi. Nello spazio la vita si muove e si promuove. Ci sono spazi abitualmente destinati allo sviluppo della vita della persona, come la casa, la terra, la scuola, la strada, che sono parte sia dello spazio pubblico che dello spazio privato.

Ci sono anche gli spazi della produzione da cui si trae il necessario per vivere; gli spazi della comunità con la terra comune e il territorio; la fabbrica, l'officina o il quartiere, dove si svolge la vita quotidiana in città.

Lo spazio ha sia una dimensione tangibile, ovvero che si può toccare – pensiamo agli spazi sopra menzionati – sia una dimensione intangibile, ovvero che esiste ma non si può toccare, pensiamo allo spazio politico, culturale, così come allo spazio

in cui le decisioni politiche vengono accolte, immaginate, create e sviluppate. Lo spazio comprende anche il paesaggio e la geografia come contesto che accoglie i giorni e le notti delle donne.

3.2.1 Il nostro spazio e le sue dimensioni

È necessario sottolineare che stiamo parlando di dimensioni⁸, non parliamo di linee verticali e orizzontali, il nostro obiettivo è concettualizzare lo spazio come contenitore di vita.

Nelle nostre culture, lo spazio non è solo l'estensione orizzontale del suolo, ha anche un'altra estensione che va verso l'alto e verso il basso.

La nostra lettura dello spazio comprende queste due direzioni, una orizzontale e una verticale, come due dimensioni che cercano di abbracciare e includere tutto ciò che favorisce la vita e che inoltre ci offrono dei punti di riferimento rispetto a dove si trova la comunità, da dove ci parla e da dove parliamo noi con la comunità.

Una dimensione è verticale e comprende tre luoghi verticalmente disposti: l'alto, il qui e il basso.

L'Alto, *Alax pacha* in aymara, è lo spazio che sta sopra la comunità. È lo spazio aereo, lo spazio delle comunicazioni, delle telecomunicazioni e della comunicazione satellitare. Dove si manifesta l'inquinamento e il buco dell'ozono. Ma qui troviamo anche i fiumi e le cascate di stelle nell'infinito sconosciuto e la Croce del Sud che ci orienta muovendosi, a differenza della Stella polare che è fissa e calma.

Questo spazio in alto ha al contempo un forte spessore di mistero, che a volte minaccia la nostra vulnerabilità.

8 La parola usata dall'autrice è *involvertes*, si tratta dunque di dimensioni-involucro (nota della curatrice).

Il qui, *Aka pacha*, è la dimensione in cui stiamo e ci spostiamo noi persone che apparteniamo a comunità; in cui come donne sperimentiamo l'esistenza fisica del nostro spazio e possiamo camminare, muoverci, spostarci e creare movimenti.

Nella sua disposizione verticale, questo spazio ci connette con il mondo di sopra e il mondo di sotto – tre spazi simultanei. È qui dove si riflette e si prendono decisioni.

Infine il sotto, *Manqha pacha*, è lo spazio dove riposano le nostre antenate, i semi, le radici, le risorse naturali come il gas e il petrolio, le acque termali e il calore della terra, i minerali e gli animali sotterranei, e anche le energie e la linfa che ci dà la *pachamama*.

Questa dimensione verticale ci parla della complementarità e della reciprocità con la Madre Terra e il Cosmo, ci mette di fronte alle responsabilità che Qui abbiamo come comunità, in relazione alla loro armonia ed equilibrio.

L'altra dimensione dello spazio è orizzontale, essa comprende l'estensione della terra e il territorio della comunità fino ai suoi confini. È in questa dimensione orizzontale in cui vogliamo raccogliere i significati di donna e uomo all'interno delle comunità e mettere in discussione il concetto stesso di comunità, che i nostri fratelli stanno usando nei discorsi e nelle pratiche indigenisti del governo. È qui dove la diade complementare definisce la sua terra e il suo territorio, ovviamente come parte della comunità, ma in cui è essenziale anche che le donne definiscano la metà che spetta a loro. È qui dove acquisiscono significato le comunità, le autonomie indigene, municipali, dipartimentali, e infine si comprende cos'è lo Stato comunitario.

Questo è lo spazio del territorio, cioè il luogo delle decisioni politiche, sugli spazi della comunità e sugli interessi del Paese, come è stato evidente a ottobre del 2003⁹.

9 Vedi nota 5 (nota della curatrice).

È qui dove possiamo capire la complementarità, l'autonomia e la reciprocità tra coloro che vivono in diverse comunità, per esempio tra comunità rurali e urbane della Bolivia. È questo lo spazio orizzontale in cui si può comprendere la relazione con altre comunità fuori dal Paese, in città di altri Paesi legati dalla migrazione. In conclusione, è un tessuto di legami complementari, reciproci, autonomi e interculturali.

SPAZIO PER LE DONNE

Terra e territorio;
abitazione;
spazio nella casa;
strada;
risorse naturali;
politica;
produzione;
economia, credito;
giustizia;
conoscenze;
possibilità;
svago;
migrazioni;
autonomie;
spazio di tranquillità.

3.3 *Tempo*

Il tempo è una condizione per la vita, perché la vita per le persone non è atemporale. Al contrario ha una temporalità, che si manifesta attraverso le forme che assume il corpo, per cui invecchiare non è sempre un male. La vita, che scorre grazie al movimento della natura e agli atti coscienti, è sentita e percepita come tempo.

Lo scorrere del tempo è una misura molto utile nella perce-

zione di noi stesse, perché siamo venute al mondo per vivere bene, perciò non possiamo passare il tempo della nostra vita soffrendo ed essendo infelici.

Misurare non è proprio solo dell'Occidente: anche nelle nostre culture le nostre nonne hanno inventato delle misure, per esempio la misurazione del tempo, soprattutto in funzione dell'agricoltura. Per noi il tempo è un percorso, non è una lancetta che segna i minuti o i secondi, è un lasso in mezzo al quale riflettere su di noi, farci domande come: che accade con la nostra vita?

Con la misura del tempo ci confrontiamo e conflighiamo, ci dice che non siamo eterne e che un giorno moriremo, prendere coscienza del nostro tempo significa aprire spazi per la creazione di processi trasformativi nella nostra quotidianità e nella nostra storia.

La visione del tempo come qualcosa di ciclico e fuso con lo spazio, che di solito caratterizza le comunità, trova una duplice applicazione nella realtà concreta: un tempo è per gli uomini, che sono privilegiati perché associati a un tempo importante; un altro tempo è per le donne ed è un tempo poco importante, per questo può essere risucchiato dagli uomini. Questo tempo, considerato “non importante” e vissuto dalle donne è, tuttavia, un tempo in cui si realizzano attività imprescindibili, ovvero molto importanti per la vita, necessarie per prendersi cura degli uomini e delle donne della comunità. Le donne sono assorbite e divorate da questo tempo patriarcamente considerato “non importante”.

Le conseguenze di questa logica di pensiero si vedono nella totale alienazione delle donne in compiti noiosi e ripetitivi della quotidianità, come lavare, cucinare e prendersi cura dei *wawas*¹⁰. Lo spazio è lì, lo possiamo vedere e toccare, ma il tempo svanisce dai corpi e dalle mani. La riflessione che pro-

10 Vedi nota 2 (nota della curatrice).

poniamo sul tempo è vitale in quanto la vita scorre di minuto in minuto e ci sono momenti in cui bisogna trovare delle forme sociali per tornare indietro e recuperare il tempo delle donne.

La concezione del tempo nel patriarcato ha stabilito che ciò che occupa l'uomo, ossia il tempo dell'uomo, ha più valore: a prescindere da ciò che fa, secondo la società difficilmente sta perdendo tempo. Il tempo delle donne, invece, è considerato un lavoro di second'ordine, senza molta importanza, per questo viene pagato di meno ed è molto comune sentire espressioni come: "le donne non fanno niente, le donne perdono tempo".

Attraverso la categoria del tempo si comprende il concetto di quotidianità come un movimento ciclico, senza il quale la vita non potrebbe sussistere. È ciclico e si ripete ma non per questo deve essere per forza noioso o non creativo. Dipende da come la donna e l'uomo si pongono in questo tempo quotidiano, però sicuramente se un certo carico di ore senza riconoscimento e valore produttivo è sulle spalle delle donne diventa una condanna gratuita e quotidiana.

In una logica patriarcale, si considera il quotidiano di secondaria importanza, noioso e senza trascendenza, quindi lo si assegna alle donne. La storicità invece è considerata trascendente e importante, quindi la si associa all'uomo.

Nella nostra concezione, la quotidianità e la cosiddetta storicità sono un continuum, sono parte della vita che si alimenta.

TEMPO PER LE DONNE

Condividere il lavoro domestico;
valorizzare economicamente e monetizzare il lavoro domestico;
tempo per la partecipazione politica;
tempo per studiare;
tempo per la salute;
tempo per la maternità;
tempo per riposare.

3.4 Movimento (*organizzazioni e proposte politiche*)

Il movimento è una delle proprietà della vita, che garantisce la sua stessa sussistenza costruendo organizzazione e proposte sociali. Il movimento ci permette di costruire un corpo sociale, un corpo comune che lotta per vivere e vivere bene. Se qualcosa ha vita si muove, se qualcosa si muove ha vita. Questa categoria politica ci permette di appropriarci dei sogni e responsabilizzarci delle nostre azioni politiche in quanto donne. È la qualità di vita che vogliamo. Il movimento ci garantisce che i diritti conquistati non diventino delle istituzioni pesanti, in cui affoghino le utopie per le quali abbiamo lottato.

Il movimento ha momenti diversi, comincia da qualcosa e finisce con qualcosa, è una successione di conquiste e passi avanti, perciò ogni fine è transitoria, ogni fine è un nuovo inizio.

Il movimento dalla nostra prospettiva porta al suo interno qualcosa di molto più importante che lo definisce lungo il percorso, ovvero i processi che si realizzano nel frattempo. Se carichiamo per esempio i nostri processi di razzismo e corruzione, il movimento che costruiremo avrà questi elementi e si ritorcerà contro di noi con il razzismo e la corruzione.

Si può pensare per esempio ai comitati civici¹¹: il loro modo di procedere violento, corrotto, fascista e razzista presto si è rivoltato contro di loro attraverso aggressioni e violenze che non era più possibile controllare a Santa Cruz.

Il movimento permette anche di situare la comunità rispetto alle relazioni di potere e alla possibilità di realizzare le sue decisioni, attraverso i fili che tatticamente e strategicamente le donne della comunità intrecciano.

D'altra parte, è necessario parlare del movimento nel suo spessore relazionale, che non è circoscritto solo alle donne di

11 Vedi nota 6 (nota della curatrice).

una comunità, poiché le donne di una comunità sono in relazione con altre comunità e istituzioni.

Ovviamente qui esprimiamo la visione che noi donne abbiamo del Paese, come una relazione con un insieme più grande a partire dal quale identificarsi e agire; neanche questo insieme è chiuso con frontiere e muri, è un insieme parziale dal quale possiamo agire ora. Un insieme che ci permette di agire e misurare la portata delle nostre azioni regionali e internazionali.

Il movimento ci dà la sensazione di essere vive, prendendoci cura della vita e progettandola. Il movimento è il luogo della riappropriazione dei sogni.

MOVIMENTO

Organizzazioni proprie;
garanzia dei diritti;
forme organizzative;
portavoce, dirigenti e facilitatrici;
rappresentazione e autorappresentazione;
alleanze tra organizzazioni di donne;
alleanze con altri movimenti sociali;
proposte corporative e specifiche;
politiche municipali, dipartimentali, regionali e nazionali;
complementarità orizzontale tra donne.

3.5 *La memoria*

Questa categoria comprende le radici dalle quali veniamo, che sono uniche, sono nostre, di qui; tutta la forza, l'energia che ha costruito la nostra identità da prima che nascessimo. È la memoria che ci lega alle antenate, è l'espressione della vita che si è manifestata in queste terre e che è irripetibile. Possiamo essere simili ad altre ma ci sono cose che ci caratterizzano in modo unico: la memoria, quindi, ci conduce con saggezza a

scoprire ciò che abbiamo di unico e ciò che ci fa assomigliare ad altre. Dunque sono le informazioni, la qualità dell'energia, la novità delle esperienze proprie di queste terre che ci permettono di apportare delle conoscenze a tutta l'umanità.

Dal punto di vista delle donne, consideriamo la memoria come un correre da tempi ancestrali dietro a utopie e l'esperienza che abbiamo vissuto in questo cammino di frustrazioni e successi, che costituiscono la materia, la linfa delle radici dalle quali proveniamo.

Il concetto di memoria lunga, usato nell'indigenismo, ci rimette acriticamente all'epoca precoloniale come un tempo idilliaco, un mondo quasi perfetto per le donne, ma sfortunatamente per la colonia questa memoria lunga è interessata: poiché se ci dà l'orgoglio e la dignità di essere persone che appartengono a popoli con culture e realizzazioni proprie, come qualsiasi altro popolo; allo stesso tempo è selettiva, perché non riconosce le forme di patriarcato, oppressione, autoritarismo e ingiustizia che abbiamo ereditato e che sicuramente erano presenti anche nelle società precolombiane. Quindi bisogna despatriarcalizzare anche la memoria, riconoscere che c'è stato anche un patriarcato precoloniale e che la situazione di oppressione delle donne non ha avuto inizio con la colonia e l'arrivo degli spagnoli.

La memoria ci mostra da dove veniamo, quali problemi e quali lotte si sono manifestati in questo percorso, perché le donne stanno dove stanno, ci mostra che anche nel passato ci sono state donne ribelli. Ci permette di raccogliere l'eredità di queste donne delle nostre comunità nelle loro resistenze anti-patriarcali ma anche di riconoscere e valorizzare le donne che ancora vivono nelle comunità (alcune di loro sono già vecchiette), mettendo in evidenza il loro contributo per le nostre lotte come donne.

La memoria ci racconta dei saperi delle nostre nonne e bisnonne, i validi contributi tecnici, biotecnologici e scientifici

che hanno prodotto in beneficio dei nostri popoli e dell'umanità. Saperi che riguardano la costruzione delle case, la sicurezza alimentare, l'alimentazione sana, il confezionamento di vestiti, l'educazione e l'allevamento dei *wawas*¹², la musica, la poesia.

In sintesi, la memoria ci racconta tutta la ricchezza delle conoscenze delle nostre antenate, che oggi dobbiamo recuperare e alla quale dobbiamo contribuire creando altre conoscenze per il futuro felice dei nostri popoli.

MEMORIA DELLE DONNE

Saggezza delle donne;
produzione;
salute;
costruzione delle case;
organizzazione;
lotte e movimenti sociali;
partecipazione politica;
partecipazione rituale;
partecipazione nell'educazione;
ricerca sulla realtà precoloniale;
recupero delle lingue originarie a partire dalle donne;
diritto a studiare per scrivere e creare conoscenze.

4. Conclusioni

Siamo in un'altra tappa della vita, in un altro momento delle nostre storie personali e della nostra storia collettiva, siamo mature, con ali forti e nella pienezza delle nostre energie. Abbiamo sulle spalle la coerenza delle nostre lotte e la promessa che, anche se a volte siamo sconcertate, stanche o inquiete, continueremo a costruire l'utopia.

Questo scritto ci apre la strada per molti altri, stiamo co-

12 Vedi nota 2 (nota della curatrice).

minciando a concretizzare il femminismo che volevamo costruire e questo ci eccita, è appassionante concretizzare delle idee che stavano ballando tutt'intorno.

Oggi, nella comunità, sono cinque i campi di azione che ci convocano a lottare per i nostri diritti, per porre le basi di una vita di amore, piacere e realizzazioni per tutto ciò che vive nel pianeta – questo è ciò che realmente ricerchiamo con i nostri movimenti.

Il pensiero del femminismo comunitario ha molto altro da dire, idee da apportare, sogni da realizzare, per questo diciamo che è l'inizio di un'altra tappa.

Invitiamo caldamente tutte le donne e gli uomini femministi alla disobbedienza, a disobbedire agli imperativi patriarcali, che hanno limitato e represso i nostri corpi, i nostri spazi e i nostri tempi, che hanno contaminato con il maschilismo i nostri movimenti e organizzazioni sociali, che hanno cancellato dalla nostra memoria le donne e gli uomini che siamo nati differenti ma che siamo ugualmente chiamati a vivere in comunità.

Le autrici e gli autori

Vera Maria Ferrão Candau è una delle principali studiose di pedagogia interculturale in Brasile. I suoi interessi di ricerca comprendono anche l'ecologia dei saperi, l'educazione ai diritti umani e la formazione degli educatori. Professoressa emerita presso la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, coordina il Gecec (Gruppo di studi su quotidiano, educazione e cultura).

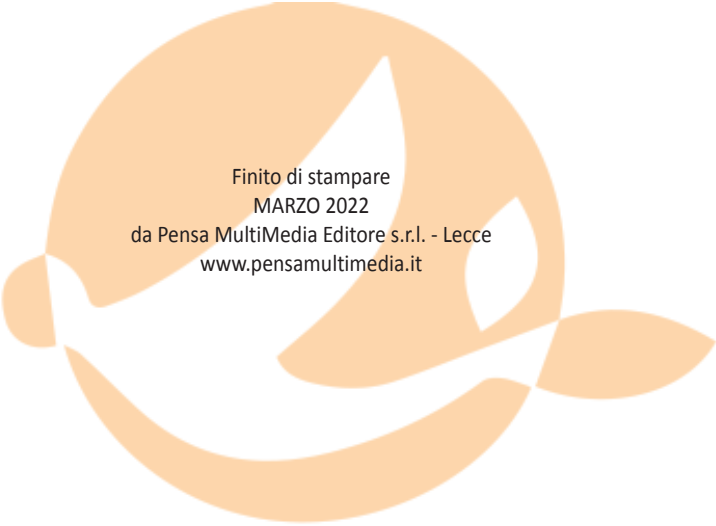
Catherine Walsh è tra le più note e importanti teoriche del pensiero e della pedagogia decoloniali latinoamericani. Attualmente coordina il dottorato in Studi culturali latinoamericani presso l'Universidad Andina Simón Bolívar a Quito. È fondatrice con Juan García Salazar e coordinatrice del Fondo documentale afro-andino. Insieme a Walter Mignolo dirige la collana *On Decoloniality* della Duke University Press. È stata conferenziera e visiting professor nelle università di cinque continenti. Ha all'attivo oltre trecento pubblicazioni in lingue diverse. Tra queste è utile menzionare la curatela dei due volumi dedicati alle pedagogie decoloniali: *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (Abya Yala, 2013) e *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II* (Abya Yala, 2017).

Ochy Curiel Pichardo è un'attivista, antropologa e cantautrice afro-domenicana, tra le più significative teoriche del femminismo decoloniale. È professoressa presso l'Universidad Nacional de Colombia e la Pontificia Universidad Javeriana. È co-fondatrice e componente di Glefas (Gruppo latinoamericano di studio, formazione e azione femminista) nato dalla necessità di articolare teoria, pratica e formazione.

Reinaldo Matias Fleuri, già professore ordinario presso l'Universidade Federal de Santa Catarina, è visiting professor presso l'Universidade do Estado do Pará e professore onorario presso l'University of Queensland. Fa parte dell'Istituto Paulo Freire di San Paolo. Coordina il gruppo di ricerca internazionale e interistituzionale Mover (Educazione interculturale e movimenti sociali), promotore di numerose ricerche e pubblicazioni su movimenti sociali e educazione interculturale. Nel corso della sua carriera ha coltivato delle intense collaborazioni con l'Italia, in particolare con l'Università di Perugia, il Movimento di cooperazione educativa e l'Università di Verona.

Juan López Intzín è un ricercatore maya tseltal. Membro del Centro Fray Bartolomé de Las Casas per i diritti umani. Co-fondatore della Raccach (Rete di artisti, comunicatori comunitari e antropologi del Chiapas). I suoi scritti approfondiscono le concezioni etiche e filosofiche maya e attualmente si incentrano sulle epistemologie del cuore.

Julieta Paredes, donna indigena aymara, è tra le più importanti teoriche del femminismo di Abya Yala, ideatrice del femminismo comunitario, della concezione politica della despatriarcalizzazione e della decolonizzazione a partire dalla memoria delle donne indigene. Attraversa, inoltre, numerose forme d'arte: la poesia, la musica, i graffiti. Nel 1993 ha fondato il movimento *Mujeres creando* e nel 2000 *Mujeres creando comunidad*.



Finito di stampare
MARZO 2022
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce
www.pensamultimedia.it