

---

# Approcci intersezionali ed interdisciplinari alle pedagogie della giustizia alimentare inter-specie<sup>1</sup>

---

di

Teresa Lloro-Bidart\*

**Abstract:** This essay merges intersectional perspectives in critical animal studies, critical food studies, and critical food system education to explore an interdisciplinary pedagogy of interspecies food justice. Drawing on post-course ethnographic interviews with students enrolled in her Critical Food Studies course, as well as student coursework, Teresa Lloro-Bidart demonstrates how students can come to understand systemic oppressions in food system as linked, which is critical given that animal, environmental, and social concerns are often problematically siloed. This approach not only has the potential to overcome some of the barriers of the meat paradox, but also might foster more sophisticated and nuanced understandings of food systems, including how they are racialized, classist, speciesist, as well as cause significant environmental damage.

## Introduzione

La fattoria didattica incoraggia un rapporto intimo con gli animali. Infatti, gli addetti ci incoraggiano a toccare gli animali e a parlare con loro. C'è persino un tour in cui gli addetti ci insegnano come mungere correttamente una mucca senza farle male. Non consumo più carne o latticini, ma ricordo che, quando mangiavo carne, non pensavo al dolore che provavano gli animali e nemmeno se avessero avuto una bella vita prima di essere macellati. Ad essere onesti, non c'è nulla per gli animali; sono allevati semplicemente per finire nei piatti degli esseri umani ... non credo che la fattoria a conduzione familiare sia una cosa buona, perché

---

\* Teresa Lloro-Bidart è Professore Associato presso il Dipartimento di *Liberal Studies* della California State Polytechnic University, a Pomona. Nel suo progetto di ricerca più recente, un'etnografia attivista femminista di un mercato agricolo collettivo locale, collabora con la comunità ed alcuni studenti-ricercatori per analizzare e migliorare la possibilità di ottenere cibo fresco e privo di sostanze chimiche. Questo progetto esamina anche gli aspetti di genere dell'attivismo in campo alimentare, compreso il modo in cui le attiviste negoziano il lavoro sullo sfondo di e a all'interno di un quadro neoliberale. Il suo volume più recente, in coedizione, *Animals in Environmental Education: Interdisciplinary Approaches to Curriculum and Pedagogy* (2019), esplora nuovi approcci curriculari e pedagogici nell'educazione incentrata sugli animali. In *Animal Edutainment in a Neoliberal Era: Politics, Pedagogy, and Practice in The Contemporary Aquarium* (2020), sviluppa un quadro tripartito di ecologia politica dell'educazione con l'obiettivo di esaminare le politiche di insegnamento e di apprendimento negli acquari e negli zoo.

<sup>1</sup> Questo testo è apparso nel volume *Animal in Environmental Education. Interdisciplinary Approaches to Curriculum and Pedagogy*, a cura di Teresa Lloro-Bidart e Valerie S. Banskbach, Palgrave Macmillan 2019, pp. 53-76 (eBook), <http://doi.org/10.1007/978-3-319-98479-7>. Si ringrazia l'autrice e la casa editrice per averci autorizzato alla traduzione. La traduzione è di Serena Tiepolato.

se le persone sono come me, non potrei incontrare un pollo e poi lasciare che venga ucciso solo per potermi gustare una zuppa di carne (Shelly, *Farm-visit field notes*, Spring 2017).

Sembrava esserci una buona quantità di spazio per consentire loro di muoversi. Stimai 25 piedi x 100. Si trattava di tre vacche femmine. Due erano bianco nere, una marrone. Lasciai la fattoria in preda alle vertigini a causa di tutte le mie interazioni con gli animali. Pensai che fossero tutti carini e bisognosi di coccole, che avessero solo bisogno della mia attenzione. Vidi che uno dei recinti in cui vivevano dei maiali aveva un cartello che recitava “Vendita di carne bovina e suina bio, allevata al pascolo”. Nella mia mente, non conoscevo il vero destino di questi animali. Speravo solo il meglio e (mi auguravo) che fossero stati allevati per formare una felice fattoria didattica (*Animal Zoo Farm, N.d.T.*). Sapevo che di tutti questi animali da allevamento ne avevo mangiato uno o l’altro, eccetto pecore e capre...Me ne andai a casa per approfondire le finalità della fattoria...Lessi (e) appresi la più straziante delle notizie, che la fattoria si dedicava “all’allevamento in condizioni umane e al macello di suini e bovini a fini di consumo”. Il mio cuore sprofondò (Marie, *Farm-visit field notes*, Winter 2017).

È chiaro che la piccola fattoria a conduzione familiare descritta poc’anzi dai miei studenti non è tipica della maggior parte delle forme contemporanee di agricoltura animale presenti negli Stati Uniti, come sottolineano molti critici (ad esempio, Darst - Dawson 2019, Cap. 12). Non solo gli studenti raccontano di avere avuto un contatto intimo con gli animali che vi abitano (ad esempio, Corman 2017), ma la maggior parte documenta anche ciò che considera delle condizioni di vita decenti. Inoltre, i lavoratori di questa fattoria accompagnano volentieri i visitatori in tour e sembrano lavorare in condizioni eque. Negli Stati Uniti, a causa delle leggi “bavaglio” (“ag-gag” *N.d.T.*), un termine coniato nel 2011 dall’ex editorialista del New York Times, Mark Bittman, alcuni Stati vietano questo tipo di accesso agli animali e agli addetti dei centri di allevamento intensivo (CAFO - *Concentrated animal feeding operation*) che producono la maggior parte della carne e del pollame statunitensi (American Society for the Prevention of Cruelty to Animals 2017; Center for Constitutional Rights 2017). Secondo il Center for Constitutional Rights, sin dal 2011 sono proliferate le leggi statali “bavaglio”, concepite per ostacolare le indagini sotto copertura e l’attività degli informatori. In genere, includono almeno uno dei seguenti elementi: “(1) il divieto di documentare le pratiche agricole; (2) il divieto di false dichiarazioni nelle domande di lavoro utilizzate per accedere a strutture chiuse; e (3) la richiesta di segnalare immediatamente pratiche crudeli ed illegali sugli animali” (2017, p. 2). Anche se il terzo elemento può sembrare favorevole agli animali, esso “mette fuori gioco” gli investigatori sotto copertura, rendendoli incapaci di documentare casi più ampi di violenza. Inoltre, anche negli Stati in cui le leggi “bavaglio” non esistono, i CAFO rimangono in genere completamente interdetti al pubblico, occultando così il modo in cui essi trattano gli animali – come parti inanimate e non viventi della catena alimentare industriale – e contribuiscono ad un significativo degrado ambientale e all’umana sofferenza (Ackerman Musil-McAuliffe-Brunson-Reynolds 2017; Darst-Dawson, 2019, Chap. 12; Harper 2010; Kim 2015; Ko-Ko 2017; Potts 2017).

Benché le piccole fattorie a conduzione familiare e le fattorie di sussistenza, come quelle visitate dai miei studenti, sembrano limitare in modo significativo la sofferenza umana grazie a migliori condizioni di lavoro e ridurre la sofferenza animale attraverso la messa a disposizione di spazi più ampi, di cibo di miglior qualità, e talvolta di cure fisiche, alla fin fine in tutte queste fattorie gli animali

vengono macellati. Preoccupazioni di questo tipo sono state ben espresse nelle citazioni in apertura di questo capitolo. Shelly, la studentessa del primo brano, riferisce di astenersi dal mangiare carne e prodotti lattiero-caseari. Marie, la studentessa del secondo brano, descrive il suo dolore quando viene a sapere che gli animali della fattoria sono destinati alla macellazione. Pertanto, nel condividere queste vignette studentesche, non intendo di certo romanticizzare la vita e la morte degli animali nelle fattorie a conduzione familiare, né ciò che esse offrono in termini di risoluzione dei problemi di giustizia sociale, quanto piuttosto evidenziare le molteplici e sovrapposte contingenze e tensioni associate a tutte le forme di agricoltura animale, anche quelle che appaiono “umane” (Pollan 2002). In questo capitolo, esploro cosa significhi impegnarsi con queste contingenze e tensioni nell’educazione ambientale.

Crepe e rotture di questo tipo sollevano questioni sulla convergenza di teoria e pratica pedagogica nell’ambito del CFSE (*Critical food sistem education*) e nell’educazione animalista (*AFE-Animal-focused education*). Prospettive critiche degli studi sugli animali sono in particolare assenti in gran parte della letteratura specializzata in *Critical Food Studies* e nel CFSE, la quale tende a concentrarsi esplicitamente sugli assi sociali della differenza (razza, classe, genere, disabilità) senza considerare l’oppressione degli animali (ad esempio, Probyn-Rapsey et al. 2016; Sachs - Patel-Campillo 2014; Williams-Forson - Wilkerson 2011). Per contro, alcuni contributi prodotti dall’attivismo animalista o dagli approcci liberazionisti non si occupano in modo rilevante delle questioni relative alle dimensioni della giustizia sociale dell’agricoltura animale (ad esempio, Harper 2010, 2012)<sup>2</sup>.

Questo capitolo è quindi guidato dalle seguenti domande:

- In che modo possiamo, come educatori impegnati ad attuare e ad insegnare la giustizia alimentare, includere gli altri animali nelle nostre pedagogie?
- In che modo possiamo, come educatori impegnati nella liberazione animale, includere la giustizia sociale nelle nostre pedagogie?

Sebbene esistano diversi approcci teorici che potrebbero informare un tale progetto pedagogico, attingo alle teorie dell’intersezionalità per sviluppare un approccio “alla giustizia alimentare inter-specie” nell’insegnamento dei sistemi alimentari, in special modo dell’agricoltura animale. Questo approccio si basa su studi critici nel campo dell’educazione ambientale, dell’educazione umana e di altri ambiti che cercano di porre al centro le vite degli animali, degli esseri umani emarginati o di entrambi, insieme all’ambiente (ad esempio, Corman - Vandrovová 2014; Dinker - Pedersen 2016; Freeman 2015; Harper 2010, 2012; Humes 2008; Ko - Ko 2017; Linné 2015; Linné - Pedersen 2014; Lupinacci - Happel-Parkins 2015; Oakley 2019, cap. 2; Oakley et al. 2010; Pedersen 2015; Pedersen - Stañescu 2012; Rice 2013; Russell 2005, 2019, cap. 3; Russell - Fawcett 2013; Spannring 2017; Weil 2004; Wright-Maley 2011). Evidenzio in questa sede che l’“agricoltura animale” è di per sé una categoria problematica nella

<sup>2</sup> Ci sono molte importanti eccezioni che includono: Lauren Corman - Tereza Vandrovová (2014), A. Breeze Harper (2010, 2012), Brandy Humes (2008), Richard Kahn (2011) e Jan Oakley (2019, cap. 2).

misura in cui, nonostante le enormi differenze, raggruppa in modo indiscriminato in un'unica categoria tutte le forme di allevamento animale a fini alimentari.

Dopo questo primo inquadramento teorico, illustro brevemente il corso in *Critical Food Studies* che sto tenendo presso una grande università pubblica nella California del Sud, mettendo in evidenza come le teorie intersezionali guidino la mia pedagogia, così come la mia posizione di educatrice e studiosa che si preoccupa profondamente degli animali e della giustizia sociale (Lloro-Bidart - Finewood 2018). Per illustrare la mia attività pratica, fornisco esempi specifici degli strumenti pedagogici che utilizzo nel corso in *Critical Food Studies*. Quindi, esamino come le pedagogie interdisciplinari intersezionali potrebbero offrire agli studenti l'opportunità di comprendere le ingiustizie come intricatamente collegate attraverso strutture di potere (ad esempio, il capitalismo neoliberista) che sfruttano sia gli animali sia alcuni esseri umani. Per fare questo, analizzo brevemente e condivido diversi stralci di dati empirici tratti dalle mie ricerche inerenti il corso. Concludo delineando le implicazioni e le tensioni di questa ricerca per il CFSE e l'AFE.

### **Inquadramento teorico. Intersezionalità post-umanista femminista**

L'intersezionalità è una metodologia di ricerca complessa, un quadro concettuale, ed una teoria di solito associata agli scritti delle fondatrici del *Black Feminism* della fine del ventesimo secolo – Patricia Hill Collins (1990), Kimberlé Crenshaw (1989, 1991) ed il Collettivo di Combahee River (1977/1993) – anche se le sue origini risalgono a scrittrici femministe nere come Maria Miller Stewart (1830), Harriet Jacobs (1860) e Anna Julia Cooper (1892) (Hancock 2016). Collettivamente, queste donne hanno dimostrato che per capire l'unicità delle esperienze e delle oppressioni delle donne nere, occorre considerare allo stesso tempo le categorie di sesso/genere e razza. Il Collettivo di Combahee River includeva anche classe e sessualità come assi portanti di differenza nel proprio progetto intersezionale. L'intersezionalità, come concetto attivista e accademico, sostiene dunque che gli approcci mono-asse alla comprensione della vita sociale sono imperfetti, poiché presuppongono che le persone possano disaggregare le molteplici e intersecanti categorie di differenza che compongono le loro esperienze sociali (Carastathis 2014).

Negli ultimi decenni, le eco-femministe hanno attinto in modo simile al pensiero dell'intersezionalità per analizzare la co-occorrenza dell'oppressione delle donne, degli animali e dell'ambiente (Adams - Gruen 2014), anche se alcuni dei primi contributi sono stati accusati di essenzializzare la categoria di "donna" come soggetto bianco, occidentale, borghese (Deckha 2012). I primi scritti eco-femministi sono stati estremamente importanti nonostante questi limiti perché includevano specie ed animalità come assi portanti di differenza nel progetto intersezionale e richiamavano la necessaria attenzione sulla difficile situazione di tutti gli animali, ma soprattutto di quelli trascurati come gli animali destinati al consumo alimentare (Adams 1990/2015; Adams - Donovan 1995; Donovan - Adams 2007). Allo stesso tempo, il movimento per la giustizia ambientale ha iniziato a rendere visibili le preoccupazioni delle comunità di colore, colpite oltre

misura dal degrado ambientale e dai “mali ambientali” come l’insediamento di strutture di smaltimento di sostanze tossiche o la costruzione di CAFO (Bullard 1990/2000; Pulido 2000). In questo momento, i movimenti ambientalisti tradizionali, come il Sierra Club, hanno messo da parte queste preoccupazioni sociali ed ambientali intersecanti a favore di quelle considerate più appropriatamente “ecologiche” (Willow 2015), anche se la ricerca storica di Susan Mann (2011) sottolinea l’importante contributo che le donne, specialmente quelle di colore, hanno reso all’attivismo ambientale attuale (si veda, per ulteriori approfondimenti, Lloro-Bidart - Finewood 2018).

Le attiviste eco-femministe e post-umaniste contemporanee e gli studiosi pongono ora al centro le categorie “specie” e “ambiente” insieme al sesso, alla razza, alla classe, alla sessualità, allo stato delle abilità e alle dimensioni (ad esempio, Adams 1990/2015; Adams & Gruen 2014; Deckha 2006, 2008, 2010, 2012, 2013; Feliz Brueck 2017; Harper 2010, 2012; Humes 2008; Kahn, 2011; Kim 2015; Lloro-Bidart 2015, 2017b; Lloro-Bidart - Semenko 2017; Maina-Okori - Koushik - Wilson 2018; Russell - Semenko 2016). Tuttavia, l’inclusione di animalità o specie nella maggior parte dei programmi di ricerca in *Food Studies*, anche quelli che abbracciano approcci femministi o altri approcci critici, è ancora piuttosto limitata (ad esempio, Harris - Barter 2015; Sachs - Patel-Campillo 2014; Williams-Forson - Wilkerson 2011)<sup>3</sup>. Includere l’animalità e le specie negli studi intersezionali sull’alimentazione non solo offre gli strumenti per “annullare” nella prassi le categorie monolitiche problematiche, ma aiuta anche gli studenti a capire come il dominio e l’oppressione degli animali, dell’ambiente e delle popolazioni soggiogate derivino da radici sistemiche simili come il colonialismo, il capitalismo ed il patriarcato (ad esempio, Andrzejewski - Pedersen - Wicklund 2009; Corman - Vandrovcová 2014; Di Chiro 2006; Harper 2010, 2012; Rowe 2013, 2016; Rowe - Rocha 2015; Russell - Semenko 2016), un punto chiave focale della mia pedagogia.

### **Verso un’educazione alla giustizia alimentare inter-specie**

Julian Agyeman e Jesse McEntee ci ricordano che “la giustizia alimentare come movimento sociale è nato in larga parte da gruppi urbani di giustizia sociale che si sono occupati esplicitamente delle ineguaglianze alimentari fondate sulla razza e / o sugli aspetti socioeconomici” (2014, p. 212). Attraverso l’inter-impollinazione con l’attivismo e gli studi accademici sulla giustizia alimentare nel nord e nel sud del globo, il CFSE si è recentemente sviluppato come

una prospettiva tripartita, formata da un quadro teorico, un insieme di pedagogie, e una visione della politica, che pone l’educazione ai sistemi alimentari come un processo intrinsecamente politico ed economico, mediato da storie e identità razziali ed etniche, pur

<sup>3</sup> Ad esempio, Carolyn Sachs e Anouk Patel-Campillo (2014) menzionano l’“allevamento umano” solo una volta nel loro articolo *Feminist Food Justice: Crafting a New Vision*, senza esplorare in alcun modo i temi della giustizia animale nella produzione alimentare. Anche Richard Twine (2010) osserva come ciò che non è umano sia escluso dalla politica in molti scritti intersezionali femministi.

sostenendo che questi processi educativi possono essere trasformati in una forma di educazione alla liberazione (Meek - Tarlau 2015, p. 134)<sup>4</sup>.

Come illustra questa definizione di CFSE, l'educazione nel campo dei sistemi alimentari tradizionali tende a perpetuare narrazioni a sfondo razziale e classista che alla fine favoriscono l'esclusione sociale (ad esempio, nei confronti degli alimenti locali o dei movimenti "dal produttore al consumatore"), nonostante le benevole intenzioni, quali ad esempio "porta buon cibo agli altri" (Guthman 2008a, pag. 434). Altri studiosi dei sistemi alimentari critici sottolineano inoltre i modi in cui la produzione alimentare è di per sé un'impresa geopoliticamente razzializzata, che infligge enormi sofferenze umane (Harper 2010). A. Breeze Harper (2010) illustra, ad esempio, come i prodotti "cruelty free" quali il cioccolato vegano possano non nuocere agli animali, ma richiedano il lavoro di persone di colore sfruttate e talvolta schiavizzate nel sud del mondo che producono questi beni (principalmente) per i consumatori bianchi del Nord del globo<sup>5</sup>. Anche Harper, un attivista vegano, contesta le violenze commesse contro gli animali da allevamento nei CAFO osservando che "uno dei luoghi più violenti che si possano immaginare è il moderno mattatoio" (2010, p. 33). Allo stesso modo, Connie Russell e Keri Semenko sostengono che il CFSE "debba portare alla luce le terrificanti condizioni degli animali e dei lavoratori nelle fattorie industriali e nei macelli, responsabili di gran parte della carne e dei latticini consumati dai nordamericani e non solo" (2016, p. 217), suggerendo che il CFSE debba prendere in esame non solo il modo in cui tali sistemi impattano i consumatori di alimenti secondo la razza e la classe, ma anche i produttori (addetti delle fattorie industriali e dei macelli, lavoratori dei campi) e gli animali che non hanno altra scelta che partecipare (e alla fine soffrono e muoiono) a questi processi.

Così, mentre la definizione di CFSE di David Meek e Rebecca Tarlau (2015) è avvincente e di fondamentale importanza, affrontare le palesi ingiustizie commesse contro altri animali nei sistemi alimentari globali potrebbe aiutare gli studenti a comprendere meglio le complessità della produzione alimentare e le sue relazioni con molteplici assi di oppressione<sup>6</sup>. Il mio capitolo inizia con il dimostrare, pertanto, in che modo il CFSE trarrebbe beneficio da analisi intersezionali che approfondiscano contemporaneamente la razza, la classe e le specie, così come

<sup>4</sup> Cfr. anche Lina Yamashita e Diane Robinson (2016) sull'alfabetizzazione alimentare critica e David Meek e Rebecca Tarlau (2016) sull'educazione nel campo dei sistemi alimentari critici e sulla sovranità degli alimenti.

<sup>5</sup> Molti prodotti "caseari" vegani potrebbero non nuocere alle mucche, ma in realtà infliggono sofferenze animali e umane. Alcuni di questi prodotti, ad esempio, utilizzano l'olio di palma o l'olio di palma da frutto come ingredienti. Le piantagioni di olio di palma nel Borneo e a Sumatra hanno contribuito alla deforestazione e alla diminuzione della popolazione degli orangutan ivi presente (Lam 2013). Sia nel sud-est asiatico che nel sud America, le piantagioni di olio di palma minacciano i diritti delle terre indigene ed hanno condotto ad episodi di violenza contro la popolazione indigena (Miroff 2014; Sha - Capasso - Belohrad - Godio 2016).

<sup>6</sup> Si potrebbe anche sostenere che il CFSE non ha ancora affrontato in modo significativo altri assi di differenza sociale che influenzano la produzione degli e l'accesso agli alimenti come lo stato di abilità, il genere, le dimensioni del corpo, e la sessualità (Carrington 2013; O'Flynn 2015; Russell - Semenko 2016; Stovall - Baker-Sperry - Dallinger 2015; Williams-Forsen - Wilkerson 2011). Per limiti di spazio, non li esploro in questa sede.

altre forme di ingiustizia. Nelle sezioni che seguono, esploro come potrebbe concretizzarsi una educazione alla giustizia alimentare inter-specie improntata all'intersezionalità.

### L'“aula” ed il contesto di ricerca

Dall'anno accademico 2015-2016, tengo un corso in *Critical Food Studies* per laureandi in studi liberali. Il corso richiede il completamento di otto ore di *service learning* in un orto comunitario locale<sup>7</sup>. Nello Stato della California, gli studi liberali hanno storicamente funto da laurea generale interdisciplinare per gli insegnanti di scuola elementare, anche se circa il 30-40 per cento dei miei studenti sceglie di non intraprendere la carriera di insegnante. Il mio dipartimento non raccoglie dati demografici relativi al genere, alla razza/etnia e allo status socioeconomico degli studenti, ma gli studenti dei miei corsi sono in maggioranza donne provenienti da diversi gruppi etnici e razziali. I dati demografici del campus dimostrano che la nostra popolazione studentesca è composta da un punto di vista razziale ed etnico e che serviamo un gran numero di studenti universitari di prima generazione<sup>8</sup>. Evidenzio in questa sede i dati demografici dei miei allievi perché precedenti ricerche hanno dimostrato che la classe sociale e la razza/etnia degli studenti influenzano il modo in cui essi considerano il proprio lavoro nell'ambito dei corsi in *Critical Food Studies* (Guthman 2008a), in particolar durante la fase di *service learning* o quando sono impegnati in progetti socialmente utili come i miei allievi. Inoltre, molti dei miei studenti hanno discusso del proprio background culturale ed etnico durante le attività del corso e nei colloqui, dichiarando che le relazioni con il cibo potevano essere meglio comprese contestualizzandole come tali.

Da quando ho iniziato a tenere il corso, ho raccolto dati etnografici redigendo note sul campo, conducendo colloqui post-corso con i miei studenti (20 in tutto) e raccogliendo diversi loro lavori (40 in tutto), gran parte dei quali anche di natura etnografica. Ad esempio, insegno ai miei allievi a comportarsi come dei novelli etnologi, prendendo appunti e scrivendo note di campo e memo analitici (Emerson - Fretz - Shaw 1995). Essi stilano anche un'auto-etnografia delle loro esperienze durante il corso, come parte della loro ricerca finale (Lloro-Bidart 2018a, 2018c). Considerata l'attenzione della ricerca per le esperienze animali e umane, abbraccio la metodologia dell'etnografia multispecie permeata da un quadro teorico femminista post-umanista (si veda Lloro-Bidart 2018b). Avendo tenuto sei volte il corso, ho avuto l'opportunità di modificare il mio curriculum e la mia pedagogia man mano che rispondeva ai feedback formali e informali degli allievi come pure

<sup>7</sup> Per una descrizione più dettagliata dell'orto comunitario (“Community garden” *N.d.T.*), si veda Teresa Lloro-Bidart (2018a, 2018c).

<sup>8</sup> I più recenti dati demografici disponibili indicano il seguente background razziale/etico degli studenti che frequentano il mio istituto: 39% ispanico; 24% asiatico; 20% bianco; 6% si identifica come straniero non residente; 4% due o più razze; 4% sconosciuto; 3% Nero. Fonte: <https://www.cpp.edu/~aboutcpp/calpolypomona-overview/facts-and-figures.shtml> e <https://www.cpp.edu/~our-cpp/our-story/data-reports.shtml>

sulla base di ciò che apprendevo delle esperienze dei miei studenti attraverso colloqui post-corso e le loro auto-etnografie. In una precedente edizione del corso, ad esempio, ho appreso che alcuni studenti avevano abbracciato in modo embrionale il pensiero intersezionale sull'oppressione degli animali destinati al consumo alimentare e dei lavoratori che producono il nostro cibo, nonostante all'epoca avessi adottato nel mio insegnamento solo un approccio implicitamente intersezionale. In seguito, ho modificato le letture e le attività in classe in modo che le oppressioni co-occorrenti (un aspetto chiave dell'intersezionalità) diventassero un tema costante, in particolare quando si parlava della produzione alimentare.

Nell'ultima edizione del corso, gli studenti completano un modulo di tre-quattro settimane, in cui esplorano diversi aspetti della produzione alimentare, compresi i diritti dei lavoratori ed i diritti degli animali. Dal momento che i miei allievi non sono laureati in ecologia, geografia, studi ambientali e scienze, o in un'altra disciplina in cui avrebbero necessariamente ottenuto delle conoscenze specialistiche in problematiche ambientali e / o un impegno preesistente a sfidare le ingiustizie animali, ambientali o ecologiche, inizio questo modulo con una breve introduzione alla storia dell'agricoltura, seguita da una breve sequenza di letture e attività per familiarizzargli con la Rivoluzione *Green* e con l'agricoltura industriale contemporanea (Carson 1962/2002; Food Empowerment Project, 2018; Hesse, 2006; Shiva 2000). Successivamente, esaminiamo il trattamento dei lavoratori che producono i nostri alimenti (lavoratori dei campi e addetti dei CAFO) (Nicole 2013; Singer - Mason 2006) e gli impatti ambientali / sanitari dei CAFO sulle comunità immediatamente limitrofe (ad esempio, Greger - Koneswaran 2010; Hribar 2010). I compiti assegnati in classe richiedono agli studenti di studiare e quindi di valutare criticamente le politiche del Commercio Equo e Solidale e la loro capacità di accedere alle informazioni sulle aziende che vendono prodotti etichettati come "Fair trade", così come le politiche che (non riescono) a proteggere i diritti dei lavoratori nei CAFO<sup>9</sup>. A questo punto, la maggior parte degli allievi è profondamente preoccupata per le molteplici e intersecanti oppressioni delle persone nella produzione alimentare. In effetti, ogni volta che tengo il corso, c'è un gruppetto di studenti che discute di come si sono rapportati personalmente a questi problemi perché loro o i loro familiari avevano lavorato in campi agricoli, a volte in condizioni di sfruttamento.

Successivamente, basandomi sulle preoccupazioni già in nuce degli studenti riguardo ai sistemi alimentari, li avvio ad attività che li portano ad esplorare la vita degli animali che servono da alimento nelle società occidentali (polli, mucche, pesci, capre, crostacei, molluschi, maiali, pecore, tacchini), con un'attenzione particolare ai CAFO. Anche se sono vegetariana da diversi decenni e di recente sono diventata vegana, non condivido queste informazioni con i miei allievi a meno che non mi venga chiesto, perché non voglio che si sentano spinti a "convertirsi" al mio stile di vita. Piuttosto, voglio aiutarli a sviluppare una

---

<sup>9</sup> Negli Stati Uniti, i lavoratori dei CAFO sono in genere quelli che percepiscono un basso stipendio e/o persone di colore, compresi i lavoratori migranti provenienti dal Sud e Centro America (Food Empowerment Project 2018), di cui parliamo in classe. Analogamente, le comunità che circondano i CAFO sono in genere comunità rurali, a basso reddito e / o comunità di colore (Edwards - Ladd 2001; Nicole 2013).

prospettiva critica nei confronti della produzione alimentare in modo che possano decidere quali tipi di cambiamenti hanno senso per loro. Se me lo chiedono, sono aperta con loro sul mio cammino verso il veganismo e ricorro a documentari come “Invisible Vegan” (<http://www.theinvisiblevegan.com/>) per dimostrare che il mio obiettivo non è di essere il “gendarme degli alimenti” o farli vergognare delle loro abitudini alimentari, ma piuttosto di aprire un dialogo critico sul consumo di carne<sup>10</sup>.

Anche se sarei felice se tutti i miei studenti diventassero vegani dopo il mio corso o decidessero di acquistare solo prodotti alimentari del Commercio Equo e Solidale, mi rendo conto che ciò non è realistico per una miriade di ragioni, anche di natura economica. Inoltre, anche se dovessero mettere in atto questi cambiamenti nello stile di vita, un’attenzione così ristretta ai modelli di consumo individuali riflette ideologie neoliberali controverse, radicate nel consumismo, che non necessariamente risolverebbero le ingiustizie alimentari globali. Come osservato altrove, azioni di questo tipo possono essere problematiche sia quando non si presta sufficiente attenzione alle forme collettive di riforma sociale ed ecologica non legate ai mercati (Guthman 2008b; Hursh Henderson e Greenwood 2015; Lloro-Bidart 2017a; Lukacs 2017) sia quando esse non affrontano gli aspetti sociopolitici ed economici dell’accesso ai cibi vegani e vegetariani (Harper 2010, 2012).

Quindi, per introdurre questo argomento, ho fatto fare agli studenti un breve quiz online (con i risultati anonimi della classe, visibili a tutti sulla piattaforma Kahoot.it per favorire la discussione di classe) sul loro atteggiamento nei confronti del consumo di carne, anche se non hanno mai partecipato alla macellazione di animali. Ogni trimestre, ci sono diversi corsisti che si identificano come vegetariani / vegani ed un gruppetto di allievi che ha partecipato alla macellazione di animali con i propri genitori, proprio come facevo io da bambina. Alcuni di questi studenti condividono volentieri le loro esperienze, che forniscono a tutta la classe prospettive interculturali sul consumo di carne. Uno studente filippino ha osservato, ad esempio, che sprecare parti di animali nel punto di macellazione / produzione o gettare carne nella spazzatura è irrispettoso nella sua cultura. Oltre alle ovvie questioni etiche sollevate sul consumo di carne, ha anche evidenziato un altro argomento saliente: lo spreco alimentare è un problema importante negli Stati Uniti (United States Department of Agriculture 2018), in particolare lo spreco alimentare che contiene prodotti animali a causa della quantità di energia, risorse e sofferenze utilizzate per la produzione di alimenti contenenti prodotti di origine animale. Inoltre, questa discussione ha favorito l’apertura, quando gli studenti si sono resi conto che gli altri corsisti non avevano necessariamente le stesse percezioni riguardo al consumo di carne.

---

<sup>10</sup> Si veda <https://www.youtube.com/watch?v=dr5wVR4NLWk&t=1223s>. Al minuto 19:50 Jasmine Leyva, co-creatrice di “Invisible Vegan”, discute con la studiosa in *Critical Food Studies*, Psiche Williams-Forson. Leyva condivide un’importante prospettiva legata al *food policing*, in particolare per quanto riguarda il *policing* della popolazione afroamericana. Dal momento che la maggior parte dei miei studenti sono donne di colore e io sono una donna bianca, cis-gender, di classe media, credo che sia importante includere queste prospettive nella mia classe, specialmente quando discuto del mio veganismo.

Dopo queste attività iniziali, gli studenti attingono poi a letture interdisciplinari (anche di antropologia, etologia, scienze cognitive animali), video, siti web e altri materiali per iniziare ad analizzare e comprendere le capacità cognitive, emotive e sociali degli animali da allevamento, che soffrono in modo orribile e muoiono nei CAFO (Potts 2017). Suddivisi in gruppi più piccoli, ciascuno di essi seleziona quindi un animale focale da studiare. Le risorse che fornisco come punto di partenza non mostrano alcun contenuto grafico o filmato proveniente dai macelli, anche se alcuni allievi scelgono di visualizzare questo materiale da soli. Evito il contenuto grafico sia perché non voglio traumatizzare gli studenti che potrebbero essere sensibili a questo tipo di immagini sia perché quel contenuto è facilmente accessibile online se dovessero scegliere di visualizzarlo (si veda Russell, 2019 per una discussione sulle “pedagogie del disagio”). Oltre a questo lavoro in classe, i miei allievi visitano anche una fattoria didattica o una fattoria locale che promuove il proprio uso di pratiche sostenibili e consente ai visitatori di “incontrare la loro carne”. Far interagire gli studenti con gli animali della fattoria che in seguito diventano carne venduta al mercato dell’azienda agricola, insieme alla frutta e alle verdure fresche coltivate, è stato utile dal punto di vista pedagogico, come illustrano i brani in apertura di questo capitolo<sup>11</sup>. Gli studenti hanno anche la possibilità di incontrare i lavoratori agricoli, che offrono visite guidate al pubblico, o fare un tour non guidato. Da allora, insegno ai miei allievi a comportarsi come dei novelli etnografi, prendendo appunti nella fattoria e trasformandoli successivamente in note di campo e memo analitici. Impegnarsi con la metodologia dell’etnografia durante la visita della fattoria, così come quando effettuano il loro servizio di apprendimento nell’orto comunitario, offre l’opportunità di studiare da vicino i fenomeni socio-ecologici sviluppando al contempo le competenze per valutare criticamente e riflettere sulle proprie esperienze di vita come consumatori del nord del globo. Questo ponte tra teoria e pratica attinge a prospettive interdisciplinari sull’educazione esperienziale (Gray - Birrell 2015; Lloro-Bidart - Russell 2017), sulla pedagogia critica degli animali (Corman - Vandrovcová 2014) e sulla pedagogia del *service learning* (Jones - Abes 2004; Kahl 2010), incorporando al contempo una prospettiva intersezionale non presente in tutti gli insegnamenti e le ricerche interdisciplinari<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Cal Poly: la fattoria didattica del campus di Pomona si chiama “Danny’s Farm”. Siamo uno dei quattro campus della California State University con College di Agricoltura (<http://dannysfarm.org/>). Mentre gli animali della fattoria di Danny sono al sicuro dal macello, molti altri animali nel mio campus sono allevati per la produzione. Gli studenti possono anche visitare fattorie didattiche o aziende agricole nelle loro comunità locali purché consentano l’interazione con gli animali da allevamento.

<sup>12</sup> Nella versione più recente del corso, come follow-up a tutte le attività sopra descritte, ho fatto in modo che gli studenti completassero una versione modificata dell’attività “Behind the Scenes” e “True Price” di Zoe Weil (2004): <https://humaneeducation.org/blog/2012/true-price-the-keystone-humane-education-activity/>

### **Apprendimento intersezionale**

In questa sezione, descrivo brevemente le esperienze di due studentesse che illustrano bene il tipo di apprendimento intersezionale che ha luogo durante il corso. Shelly, le cui note sul campo hanno aperto questo capitolo, è figlia di immigranti centroamericani, che avevano lavorato entrambi in piantagioni di caffè nel loro paese di origine. Durante la nostra discussione in classe sul consumo di carne, Shelly si è identificata come vegana. La seconda studentessa, Lisa, si definisce di origine tedesca/italiana e amante degli animali, anche se non era vegetariana prima di seguire il corso. Sebbene ogni trimestre ci siano stati molti studenti che hanno descritto la trasformazione dei loro atteggiamenti nei confronti degli animali da consumo o delle persone che producono cibo, porto alla luce in questa sede i casi di Shelley e Lisa perché ogni donna attinge in modo unico al proprio background culturale e alle proprie esperienze personali per connettersi al corso in modo tale da riconoscere l'intersezionalità tra l'oppressione animale e umana nella produzione alimentare.

### **Shelly**

Ricordiamo che nel brano che apre questo capitolo, Shelly riflette sul suo stesso veganismo quando visita l'azienda agricola, notando come non riesca ad affrontare e a giustificare l'uccisione di un pollo per poter consumare una zuppa di carne. Mentre alcuni studenti hanno visitato la fattoria a conduzione familiare e si sono sentiti meglio riguardo alle possibilità di mangiare "carne allevata in modo umano", altri hanno espresso atteggiamenti più ambigui. Ad esempio, alcuni hanno condiviso il fatto di essersi veramente legati agli animali e di non poter mai mangiare la carne venduta nel negozio dell'azienda agricola, ma che comunque avrebbero continuato a consumare carne proveniente dai CAFO, ben sapendo quanto gli animali soffrissero nei CAFO. Il caso di Shelly è quindi interessante non solo perché la visita alla fattoria a conduzione familiare non l'ha convinta che la carne può essere allevata in modo umano, ma anche perché si è rapportata ad altre ingiustizie presenti nei sistemi alimentari. Come illustra il seguente brano, quando Shelly ha lavorato nell'orto comunitario locale per adempiere alle sue ore di servizio per il corso, ha collegato le esperienze della sua famiglia (suo padre era un lavoratore in una piantagione di caffè in America Centrale) al suo lavoro nell'orto così come alle ingiustizie sistemiche nei sistemi alimentari.

Mi sono ricordata dei racconti di mio padre mentre lavoravo nell'orto. Ho meditato su quanto fosse ingiusto il sistema con i propri lavoratori. Difatti, mi è venuto in mente il libro di Singer e Mason sul cibo che mangiamo e sul tributo che l'industria alimentare riscuote dai suoi lavoratori. Singer e Mason segnalano che Tyson è una società alimentare in crescita [e che] essa detiene il record per i salari bassi e per l'assenza di benefit per la salute dei propri dipendenti. Infatti, nel 2003 la società ha avviato un nuovo contratto in cui "includeva riduzioni salariali, nessuna pensione per i nuovi lavoratori e pensioni congelate per i lavoratori esistenti, tagli alle ferie e maggiori contributi all'assicurazione sanitaria per un pacchetto sanitario inferiore" (2006, p. 33). Invece di prendere in considerazione il duro lavoro svolto dai lavoratori per aiutare la loro società a funzionare senza intoppi, non si

preoccupano del benessere dei dipendenti. Il lavoro manuale che ho svolto durante la mia permanenza nell'orto mi ha aperto gli occhi e mi ha fatto apprezzare i sacrifici che questi operai devono fare affinché io possa avere del cibo in tavola. Mi sono ricordata della famiglia di mio padre che lavorava ancora nelle piantagioni di caffè ed ho provato un dolore tremendo per il modo in cui sono truffati. Mi sono ricordata anche dell'attività che svolgevamo in classe, dove leggevamo di come le grandi società truffassero le piccole fattorie ed altre persone in tutto il mondo per i loro raccolti. Mi addolorava vedere la mia gente morire di fame e lavorare così duramente per ottenere un salario minimo.

In questo passaggio, Shelly collega chiaramente la sua conoscenza delle ingiustizie alimentari sistemiche (ad esempio, il trattamento di Tyson nei confronti dei lavoratori nei CAFO) alle sue esperienze maturate personalmente lavorando nell'orto comunitario. Queste molteplici conoscenze hanno invocato empatia non solo per i membri della sua famiglia che lavoravano o lavorano ancora nelle piantagioni di caffè, ma anche per i lavoratori agricoli in generale. Sebbene Shelly non sollevi esplicitamente in questo brano questioni relative all'oppressione animale, l'insieme delle sue esperienze di classe dimostra che comprende come i sistemi alimentari opprimano sia gli esseri umani sia gli animali. In un post per il Forum di discussione settimanale in cui ho chiesto agli studenti di scrivere sull'emarginazione dei diritti dei lavoratori, sull'ambiente e sul benessere degli animali nei sistemi alimentari, ha osservato, ad esempio, che: "Le maggiori richieste di carne e prodotti lattiero-caseari hanno costretto le fattorie a cambiare i loro metodi e ad industrializzarsi completamente per soddisfare le esigenze quotidiane dei consumatori. In realtà, i lavoratori non sono stati gli unici a doversi adeguare ai rapidi cambiamenti, ma anche gli animali hanno dovuto adattarsi a un nuovo ambiente ... la marginalizzazione degli animali è legata o si intreccia con la marginalizzazione dei diritti dei lavoratori".

### **Lisa**

Anche le esperienze di Lisa durante il corso dimostrano, come quelle di Shelly, una comprensione intersezionale dei sistemi alimentari:

Dopo aver appreso dei CAFO e di coloro che [vi] lavorano e dopo la nostra ricerca sui diritti degli animali e sui costi ambientali, ero assolutamente disgustata di me stessa. Tutta la mia filosofia attorno al consumo di carne poteva riassumersi in "l'ignoranza è felicità". Non voglio sapere che cosa succede dietro le quinte e non voglio sapere se gli animali hanno la capacità di possedere emozioni o cognizioni. Il nostro gruppo ha presentato la nostra ricerca sui maiali e sono rimasta sorpresa nell'apprendere quanto i maiali siano intelligenti e possano soffrire di stress come gli umani... Mentre ero alla fattoria, ho incontrato il maiale Pumbaa e questo fatto mi ha ricordato perché stavo scegliendo di non mangiare carne. Ho sempre amato gli animali, ma non ho mai pensato di diventare vegetariana, semplicemente perché la carne ha un buon sapore ... Ho potuto nutrirla e accarezzarla per tutto il tempo che volevo. È stato il legame che ho instaurato con loro che ha portato a compimento il mio progetto. Mi sentivo una grandissima ipocrita a dire che amavo tutti gli animali e che ne mangiavo alcuni. Ho imparato che non sono solo un prodotto della mia cultura, ma un prodotto del sistema alimentare americano.

Qui, Lisa mostra chiaramente di aver compreso che i CAFO opprimono ingiustamente i lavoratori, gli animali e l'ambiente, esprimendo anche disgusto per le sue abitudini alimentari passate. Nel suo colloquio post-corso, ha raccontato di

aver avuto conversazioni sui diritti dei lavoratori con la propria famiglia, che definisce “restia a imparare o cambiare”. Inoltre, inizia a rendersi conto che le sue pratiche precedenti derivano non solo dal suo background culturale (che, “essendo di origine tedesca / italiana”, descrive nel nostro colloquio come una cultura improntata al “consumo di carne”), ma anche da strutture politico-economiche come il sistema alimentare americano industrializzato, che lega tra loro, con modalità spesso di sfruttamento, tutti gli esseri umani negli Stati Uniti, gli animali e l’ambiente.

Dal momento che il corso si è anche occupato di lavori nel campo delle scienze naturali che hanno dimostrato la complessa vita emotiva, sociale e cognitiva degli animali da allevamento come i maiali, Lisa ha anche riconosciuto che i maiali non sono innatamente “cibo” per gli esseri umani, ma piuttosto esseri viventi senzienti che possiedono capacità cognitive ed emotive, così come la capacità di soffrire e provare dolore, proprio come i suoi cani di famiglia. Nella sua intervista, Lisa ha respinto una forma di specismo occidentale che privilegia gli animali domestici come i cani, elaborando il motivo per cui si sentiva un’ipocrita: “E poi ho pensato ai miei cani e io sono come loro, dormono con me ogni notte, sono esattamente come loro, non posso mangiare una mucca, [che] è fondamentalmente un grosso cane e poi andarmene a casa e coccolare il mio cane”. Inoltre, Lisa menziona specificamente le interazioni che si erano materializzate come il dar da mangiare o il prodigar coccole al maiale Pumbaa quali elementi che le ricordavano “perché stavo scegliendo di non consumare carne”. In questo corso, si è quindi confrontata con il suo stesso impegno (la capacità di non mangiare carne) e con il modo in cui esso si intreccia con quello degli animali che ora intende come esseri espressivi, dotati di sentimenti e non semplicemente come “carne”. Lisa si confronta anche con la realtà che, pur sentendosi maggiormente legata alle persone che producono il nostro cibo, la sua famiglia non lo è (si veda Lloro-Bidart 2018b per ulteriori approfondimenti). In un successivo colloquio, due mesi dopo, Lisa ha confermato di essere ancora vegetariana e che è stato il corso ad ispirarla a intraprendere questo cambiamento.

### **Implicazioni: rendere visibile l’invisibile**

Gran parte del lavoro agricolo negli Stati Uniti e non solo è invisibile ai consumatori del Nord del globo che acquistano il loro cibo dai negozi di alimentari e dai mercati. Le pedagogie intersezionali possono rendere visibili le complesse oppressioni dei lavoratori, gettando nel contempo luce sul modo in cui l’emarginazione è intimamente legata al capitalismo globale, al neoliberismo, alla razza e alla classe (ad es. Harper 2010, 2012). Oltre ai lavoratori, gli animali partecipano in modo invisibile e coatto alla produzione alimentare, con il risultato finale che la maggior parte, se non tutti, muoiono. Come sottolineano Darst e Dawson (Darst - Dawson 2019, Cap. 12), molti approcci sui diritti degli animali nell’insegnamento dedicato al consumo di carne invocano quello che viene definito il “paradosso della carne”, o una sorta di dissonanza cognitiva per cui le persone tendono a risolvere la propria dissonanza sia attraverso “una combinazione di negazione e stigmatizzazione di coloro che mettono in discussione il dominio

culturale del consumo di carne” (Darst - Dawson 2019, Cap. 12) sia attraverso una volontaria ignoranza (Adams 1990/2015). Essi suggeriscono che un modo in cui gli educatori possono discutere con gli studenti della moralità del consumo di carne è quello di inquadrare all’inizio il problema in modo tale che il consumo di carne non sia immediatamente sottoposto ad un controllo etico. In tal modo, abbracciando una prospettiva di intersezionalità che esordisce con i diritti dei lavoratori e della comunità, oltre che con l’impatto ambientale, il problema all’inizio non è una questione di diritti degli animali che si esprime nell’etica o nella moralità del consumo di carne, ma una questione che invece ha un impatto sia sulle persone, in base alla razza e alla classe, sia sugli ambienti e sugli ecosistemi da cui essi dipendono. Questo approccio non solo ha il potenziale di superare alcune delle barriere del paradosso della carne, ma potrebbe anche favorire una comprensione più sofisticata e sfumata dei sistemi alimentari, compreso il modo in cui essi operano lungo le direttrici di classe, razza e specie, oltre a causare danni ambientali significativi.

### **Limitazioni e ulteriori ricerche**

In genere, gli studenti iscritti al mio corso capiscono che i lavoratori e gli animali sono emarginati nell’agricoltura industrializzata (e persino nelle fattorie etiche), eppure la loro comprensione sembra limitata in modi chiave. In primo luogo, pochi allievi discutono specificamente delle ingiustizie razziali o di classe durante le loro attività in classe o nei colloqui post-corso. Riconoscono cioè che i lavoratori operano in condizioni deprecabili, ma non necessariamente scompongono le dimensioni razzializzate e classiste della produzione alimentare. Esistono diverse possibili spiegazioni per questo risultato. In primo luogo, potrebbero “coglierlo” ma non discuterne nei loro esercizi perché i compiti che ho ideato non chiedono loro specificamente di articolare questi aspetti della produzione alimentare, un elemento della mia pratica pedagogica che adesso ho modificato. Ora includo in modo più esplicito le attività di classe relative alla “decompressione” delle dimensioni razzializzate della produzione e del consumo di alimenti, facendo ad esempio in modo che gli studenti analizzino come le immagini di Google Search per “deserti alimentari” e “paludi alimentari” possano rafforzare il razzismo, il classismo, il sessismo, il dimensionismo e / o lo specismo. In secondo luogo, attingendo a decenni di ricerca critica in studi educativi che descrivono il “curriculum nascosto della scuola”, potrebbe anche essere che sia stato loro insegnato in modo implicito a minimizzare o addirittura ignorare il significato della propria razza e classe nei sistemi socio-ecologici (Anyon 1980; Bowles - Gintis 1976). Potrebbero anche provare un certo livello di disagio nel discutere o scrivere di questi argomenti con il loro professore bianco.

E infine, sebbene molti studenti abbiano discusso dei vari modi in cui il corso ha recato loro dei benefici, non tutti hanno modificato le proprie abitudini quotidiane come Shelly e Lisa. Come già indicato altrove, (Lloro-Bidart 2018a), Marie, la studentessa descritta nel secondo brano di apertura, ha evidenziato di voler che la sua famiglia facesse dei cambiamenti nella loro piccola impresa, ma riteneva che sarebbe stato economicamente impossibile farlo. Marie, che si

identifica come cinese-americana, aiuta i suoi genitori a gestire un piccolo ristorante ambulante che vende principalmente piatti di pollo e pesce nei mercati agricoli locali. Essendo, come si definisce, un'amante degli animali e una persona impegnata nella giustizia sociale, Marie preferirebbe che la sua famiglia acquistasse polli allevati in modo più umano e prodotti da lavoratori trattati in modo equo, ma insiste sul fatto che semplicemente non possono permetterselo. Dopo aver fatto ricerche approfondite sulle aziende che forniscono il pollo all'azienda di famiglia e dopo aver appreso che si adoperano in pratiche deplorabili che nuocciono agli animali e alle persone, conclude tristemente nel suo saggio auto-etnografico finale,

La mia famiglia non è ricca e ce la caviamo a malapena. Siamo in 11 a casa. Le bollette sono molto alte. Stiamo ancora pagando i debiti delle altre nostre attività di ristorazione fallite. Siamo passati ai mercati contadini perché ci sono molte meno spese generali ... La mia famiglia e io dobbiamo prendere la decisione egoistica di usare a proprio vantaggio lo sfruttamento dei lavoratori e degli animali. Nel libero mercato americano, è l'unico modo che abbiamo per sopravvivere.

Il caso di Marie evidenzia quindi che sussistono ostacoli complessi all'attuazione di cambiamenti su scale multiple (ad esempio, individuale, prassi commerciale, capitalismo neoliberale), che devono essere affrontati criticamente in qualsiasi CFSE inter-specie.

In conclusione, ho attinto a dei dati etnografici per esplorare come le pedagogie interdisciplinari che abbracciano un approccio intersezionale potrebbero fornire agli studenti le competenze necessarie per adottare delle prospettive di giustizia alimentare inter-specie. Come evidenziano i casi di Shelly, Lisa e Marie, alcuni allievi hanno cambiato in modo significativo alcune delle loro opinioni sui sistemi alimentari globali e locali, riconoscendo la complessità dei modi in cui le oppressioni animali, ambientali e umane si intersecano. Inoltre, a causa delle esperienze vissute durante il corso, alcuni studenti si sono sentiti in dovere di apportare dei cambiamenti al proprio comportamento personale che ritengono maggiormente in linea con i propri impegni per la giustizia. Eppure, per una serie di ragioni, non tutti i corsisti hanno sperimentato trasformazioni epistemologiche, ontologiche ed etiche così significative. Come già indicato altrove, (Lloro-Bidart 2018b), alcuni hanno notato che l'acquisto di cibo equosolidale o biologico è troppo costoso, altri sono rimasti attaccati a certi alimenti per preferenze di gusto o per significato culturale, e altri hanno notato che non sapevano cosa fare e se avrebbero potuto fare la differenza. Sono necessarie pertanto ulteriori ricerche per indagare il modo in cui diversi gruppi di studenti rispondono e apprendono da pedagogie esplicitamente intersezionali, in particolare quelle che lavorano per un cambiamento socio-ecologico trasformativo.

### **Bibliografia**

Ackerman Z. - Musil R. K. - McAuliffe E. - Brunson E. - Reynolds L., *Fowl matters: Public health, environmental justice, and civil action around the broiler chicken industry*, Rachel Carson Council, Bethesda MD 2017.

Adams C. J., *Sexual politics of meat: A feminist-vegetarian critical theory*, Continuum Press, New York NY 1990/2015.

Adams C. J. - Donovan J., *Animals and women: Feminist theoretical explorations*, Duke University Press, Durham NC 1995.

Adams, C. J. - Gruen, L., *Ecofeminism: Feminist intersections with other animals & the earth*, Bloomsbury, New York NY 2014.

American Society for the Prevention of Cruelty to Animals, *What is ag-gag legislation?*, 2017, Consultato all'indirizzo <https://www.aspc.org/animal-protection/public-policy/what-ag-gag-legislation>

Andrzejewski J. - Pedersen H. - Wicklund F., *Interspecies education for humans, animals, and the earth*, in J. Andrzejewski - M. P. Baltodano - L. Symcox (Eds.), *Social justice, peace, and environmental education*, Routledge, New York NY 2009, pp. 136-154.

Bowles S. - Gintis H., *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, New York NY 1976.

Bullard R. D., *Dumping in Dixie: Race, class, and environmental equality*, 3rd ed., Westview Press, Boulder CO 1990/2000.

Carastathis A., *The concept of intersectionality in feminist theory*, in "Philosophy Compass", IX, 5, 2014, pp. 303-314.

Carrington C., *Feeding lesbian families*, in C. Counihan - P. Van Esterik (Eds.), *Food and culture*, 3rd ed., Routledge, New York NY 2013, pp. 187-210.

Carson R., *Silent spring*, Houghton Mifflin, New York 1962/2002.

Center for Constitutional Rights, *Ag gag across America: Corporate backed attacks on activists and whistleblowers*, Center for Constitutional Rights and Defending Rights and Dissent, New York NY 2017.

Corman L., *Ideological monkey wrenching: Nonhuman animal politics beyond suffering*, in D. Nibert (Ed.), *Animal oppression and capitalism*, volume 2 *The oppressive and destructive role of capitalism*, Praeger Press, Santa Barbara CA 2017, pp. 252-269.

Corman L. - Vandrovcová T., *Radical humility: Toward a more holistic critical animal studies pedagogy*, in A. Nocella II - J. Sorenson - K. Socha - A. Matsuoka (Eds.), *Defining critical animal studies: An introduction to an intersectional social justice approach to animal liberation*, Peter Lang, New York NY 2014, pp. 135-157.

Darst R. G. - Dawson J. I., *Putting meat on the (classroom) table: Problems of denial and communication*, in T. Lloro-Bidart - V. S. Banschbach (Eds.), *Animals in environmental education: Interdisciplinary approaches to curriculum and pedagogy*, Palgrave Macmillan, London UK 2019.

Deckha M., *The salience of species difference for feminist theory*, in "Hastings Women's Law Journal", XVII, 1, Article 2, 2006, pp. 1-38.

Deckha M., *Disturbing images: PETA and the feminist ethic of animal advocacy*, in "Ethics & the Environment", XIII, 2, 2008, pp. 35-76.

Deckha M., *The subhuman as an agent of violence*, in “Journal of Critical Animal Studies”, VIII, 3, 2010, pp. 28-51.

Deckha M., *Toward a postcolonial, posthumanist feminist theory: Centralizing race and culture in feminist work on nonhuman animals*, in “Hypatia”, XXVII, 3, 2012, pp. 527-545.

Deckha M., *Animal advocacy, feminism, and intersectionality*, in “Deportate, Esuli, Profughe”, XXIII, 2013, pp. 48-65.

Di Chiro G., *Teaching urban ecology: Environmental studies and the pedagogy of intersectionality*, in “Feminist Teacher”, XVI, 2, 2006, pp. 98-109.

Dinker K. G. - Pedersen H., *Critical animal pedagogies: Re-learning our relations with animal others*, in H. E. Lees - N. Noddings (Eds.), *Palgrave international handbook of alternative education*, Palgrave Macmillan, London UK 2016, pp. 415-430.

Donovan J. - Adams C. J., *The feminist care tradition in animal ethics*, Columbia University Press, New York NY 2007.

Edwards B. - Ladd A. E., *Environmental justice, swine production and farm loss in North Carolina*, in “Sociological Spectrum”, XX, 3, 2001, pp. 263-290.

Emerson R. M. - Fretz R. I - Shaw L. L., *Writing ethnographic fieldnotes*, University of Chicago Press, Chicago IL 1995.

Feliz Brueck J., *Veganism in an oppressive world: A vegans of color community project*, Sanctuary Publishers, Cheyenne WY 2017.

Food Empowerment Project, *Factory farm workers*, 2018, consultato all'indirizzo <http://www.foodispower.org/factoryfarm-workers/>

Freeman C., *This little piggy went to press: The American news media's construction of animals in agriculture*, in N. Almiron - M. Cole - C. Freeman (Eds.), *Critical animal and media studies: Communication for nonhuman animal advocacy*, Routledge, New York NY 2015, pp. 169-184.

Gray T. - Birrell C., *“Touched by the Earth”: A place-based outdoor learning programme incorporating the arts*, in “Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, XV, 4, 2015, pp. 330-349.

Greger M. - Koneswaran G., *The public health impacts of concentrated animal feeding operations on local communities*, in “Farm Community Health”, XXXIII, 1, 2010, pp. 73-382.

Guthman J. (2008a), *Bringing good food to others: Investigating the subjects of alternative food practice*, in “Cultural Geographies”, XV, 4, pp. 431-447.

Guthman J. (2008b), *Neoliberalism and the making of food politics in California*, “Geoforum”, XXXIX, pp. 1171-1183.

Hancock A., *Intersectionality: An intellectual history*, Oxford, New York NY 2016.

Harper, A. B., *Race as a “feeble matter” in veganism: Interrogating whiteness, geopolitical privilege, and consumption philosophy of cruelty-free products*, in “Journal of Critical Animal Studies”, VIII, 3, 2010, pp. 5-27.

Harper A. B., *Going beyond the normative White “post-racial” vegan epistemology*, in P. Williams-Forsen - C. Counihan (Eds.), *Taking food public: Redefining foodways in a changing world*, Routledge, New York NY 2012, pp. 155-174.

Harris C. E. - Barter B. G., *Pedagogies that explore food practices: Resetting the table for improved eco-justice*, in “Australian Journal of Environmental Education”, XXXI, 1, 2015, pp. 12-33.

Hesser L., *The man who fed the world*, Durban House, Dallas TX 2006.

Hribar C., *Understanding confined animal feeding operations and their impact on communities*, in “Environmental Health”, National Association of Local Boards of Health, 2010. Consultabile all’indirizzo [https://www.cdc.gov/nceh/ehs/docs/understanding\\_cafos\\_nalboh.pdf](https://www.cdc.gov/nceh/ehs/docs/understanding_cafos_nalboh.pdf)

Humes B., *Moving toward a liberatory pedagogy for all species: Mapping the need for dialogue between humane and anti-oppressive education*, in “Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy”, IV, 1, 2008, pp. 65-85.

Hursh D. W. - Henderson J. A. - Greenwood D., *Environmental education in a neoliberal climate*, in “Environmental Education Research”, XXI, 3, 2015, pp. 299-318.

Jones S. R. - Abes E. S., *Enduring influences of service-learning on college students’ identity development*, in “Journal of College Student Development”, XXV, 2, 2004, pp. 149-166.

Kahl D. H., *Connecting autoethnography with service-learning: A critical communication pedagogical approach*, in “Communication Teacher”, XXIV, 4, 2010, pp. 221-228.

Kahn R., *Towards an animal standpoint: Vegan education and the epistemology of ignorance*, in E. Malewski - N. Jaramillo (Eds.), *Epistemologies of ignorance in education*, Information Age, Charlotte NC 2011, pp. 53-70.

Kim C. J., *Dangerous crossings: Race, species, and nature in a multicultural age*, Cambridge University Press, Cambridge MA 2015.

Ko A. - Ko S., *Aphro-ism: Essays on pop culture, feminism, and black veganism from two sisters*, Lantern Books, New York NY 2017.

Lam P., *Did you know? These 8 vegan foods contain palm oil*, “One Green Planet”, 4 settembre 2013, Consultabile all’indirizzo <http://www.onegreenplanet.org/vegan-food/did-you-know-these-8-vegan-foods-contain-palm-oil>

Linné T., *Tears, connections, action! Teaching critical animal and media studies*, in N. Almiron - M. Cole - C. Freeman (Eds.), *Critical animal and media studies: Communication for nonhuman animal advocacy*, Routledge, New York NY 2015, pp. 251-264.

Linné T. - Pedersen H., *“Expanding my universe”: Critical animal studies education as theory, politics, and practice*, in J. Sorenson (Ed.), *Critical animal studies: Thinking the unthinkable*, Canadian Scholars Press, Toronto ON 2014, pp. 268-283.

Lloro-Bidart T., “*Culture as ability*”: *Organizing enabling educative spaces for humans and animals*, in “*Canadian Journal of Environmental Education*”, XX, 2015, pp. 93-108.

Lloro-Bidart T. (2017a), *Neoliberal and disciplinary environmentality and ‘sustainable seafood’ consumption: Storying environmentally responsible action*, in “*Environmental Education Research*”, XXIII, 8, 2017, pp. 1182-1199.

Lloro-Bidart T. (2017b), *When ‘Angelino’ squirrels don’t eat nuts: A feminist posthumanist politics of consumption across southern California*, in “*Gender, Place, & Culture: A Journal of Feminist Geography*”, XXIV, 6, 2017, pp. 774-793.

Lloro-Bidart T. (2018a), *A feminist posthumanist ecopedagogy in/for/with animalscapes*, in “*Journal of Environmental Education*”, XLIX, 2, pp.152-163.

Lloro-Bidart T. (2018b), *A feminist posthumanist multispecies ethnography for educational studies*, in “*Educational Studies*”, LIV, 3, 2018, pp. 253-270.

Lloro-Bidart T. (2018c), *Cultivating affects: A feminist posthumanist analysis of invertebrate and human performativity in an urban community garden*, in “*Emotion, Space, and Society*”, XXVII, 2018, pp. 23-30.

Lloro-Bidart T. - Finewood M., *Looking outward and inward: What feminist theory offers the environmental studies and sciences*, in “*Journal of Environmental Studies and Sciences*”, VIII, 2, 2018, pp. 141-152.

Lloro-Bidart T. - Russell C., *Learning science in aquariums and on whalewatching boats: The political deployment of other animals*, in M. P. Mueller - D. J. Tippins - A. J. Stewart (Eds.), *Animals in science education: Ethics, curriculum, and pedagogy*, Springer, New York NY 2017, pp. 41-50.

Lloro-Bidart T. - Semenko K., *Toward a feminist ethic of self-care for environmental educators*, in “*Journal of Environmental Education*”, XLVIII, 1, 2017, pp. 18-25.

Lukacs, M., *Neoliberalism has us conned us into fighting climate change as individuals*, “*The Guardian*”, 17 July 2017. Consultato all’indirizzo: <https://www.theguardian.com/environment/true-north/2017/jul/17/neoliberalism-has-conned-us-into-fighting-climate-change-as-individuals>.

Lupinacci J. - Happel-Parkins A., *(Un)learning anthropocentrism: And ecojustice framework for teaching to resist human-supremacy in schools*, in S. Rice - A. G. Rud (Eds.), *The education significance of human and non-human interactions: Blurring the species line*, Palgrave Macmillan, New York NY 2015, pp. 13-30.

Maina-Okori N. M. - Koushik J. R. - Wilson A., *Reimagining intersectionality in environmental and sustainability education: A critical literature review*, in “*Journal of Environmental Education*”, XLIX, 4, 2018, pp. 286-296.

Mann S., *Pioneers of US ecofeminism and environmental justice*, in “*Feminist Formations*”, XXIII, 2, 2011, pp. 1-25.

Meek D. - Tarlau R., *Critical food systems education and the question of race*, in “*Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development*”, V, 4, 2015, pp. 131-135.

Meek D. - Tarlau R., *Critical food systems education (CFSE): Educating for food sovereignty*, in “Agroecology and Sustainable Food Systems”, XL, 3, 2016, pp. 237-260.

Miroff N., *In Colombia, a palm oil boom with roots in conflict*, “Washington Post”, 30 December 2014. Consultato all'indirizzo: [https://www.washingtonpost.com/world/the\\_americas/in-colombia-a-palm-oil-boom-has-its-roots-in-years-offighting/2014/12/29/ae6eb10c-796b-11e4-9721-80b3d95a28a9\\_story.html?utm\\_term=.24f64ccb408](https://www.washingtonpost.com/world/the_americas/in-colombia-a-palm-oil-boom-has-its-roots-in-years-offighting/2014/12/29/ae6eb10c-796b-11e4-9721-80b3d95a28a9_story.html?utm_term=.24f64ccb408)

Nicole W., *CAFOs and environmental Justice*, in “Environmental Health Perspectives”, CXXI, 6, June 2013, pp. A182-A188.

O'Flynn G., *Food, obesity discourses, and the subjugation of environmental knowledge*, in “Australian Journal of Environmental Education”, XXXI, 1, 2015, pp. 99-109.

Oakley J., *What can an animal liberation perspective contribute to environmental education?* In T. Lloro-Bidart - V. S. Banschbach (Eds.), *Animals in environmental education: Interdisciplinary approaches to curriculum and pedagogy*, Palgrave Macmillan, London UK 2019.

Oakley J. - Watson G. - Russell C. - Cutter-McKenzie A. - Fawcett L. - Kuhl, G., ... Warkentin T., *Animal encounters in environmental education research: Responding to the “question of the animal”*, in “Canadian Journal of Environmental Education”, 2010, XV, pp. 86-102.

Pedersen H., *Parasitic pedagogies and materialities of affect in veterinary education*, in “Emotion, Space, and Society”, XIV, 2015, pp. 50-56.

Pedersen H. - Stañescu V., *Series editors' introduction: What is “critical” about Animal studies? From the animal ‘question’ to the animal ‘condition’*, in K. Socha (Ed.), *Women, destruction, and the avant-garde: A paradigm for animal liberation*, Rodopi, Amsterdam 2012, pp. ix-xi.

Pollan M., *An animal's place*, “New York Times”, 10 november 2002. Consultato all'indirizzo <http://www.nytimes.com/2002/11/10/magazine/an-animal-s-place.html>

Potts A., *What is meat culture?*, in A. Potts (Ed.), *Meat culture*, Brill, Leiden The Netherlands 2017, pp. 1-30.

Probyn-Rapsey F. - Donaldson S. - Ioannides G. - Lea T. - Marsh K. - Neimanis A., ... White S. A., *A sustainable campus: The Sydney declaration on interspecies sustainability*, in “Animal Studies Journal”, V, 1, 2016, pp. 110-151.

Pulido L., *Rethinking environmental racism: White privilege and urban development in southern California*, in “Annals of the Association of American Geographers”, XC, 1, 2000, pp. 12-20.

Rice S., *Three educational problems: The case of eating animals*, in “Journal of Thought”, XLVIII, 2, 2013, pp. 112-127.

Rowe B., *It IS about chicken: Chick-fil-A, posthumanist intersectionality, and gastro-aesthetic pedagogy*, in “Journal of Thought”, XLVIII, 2, 2013, pp. 89-111.

Rowe B., *Challenging anthropocentrism in education: Posthumanist intersectionality and eating animals as gastro-aesthetic pedagogy*, in S. Rice - A. Rud (Eds.), *The educational significance of human and non-human animal interactions*, Palgrave Macmillan, New York NY 2016, pp. 31-49.

Rowe B. - Rocha S., *School lunch is not a meal: Posthuman eating as folk phenomenology*, in "Educational Studies", LI, 6, 2015, pp. 482-496.

Russell C. L., *'Whoever does not write is written': The role of 'nature' in post-post approaches to environmental education research*, in "Environmental Education Research", XI, 4, 2005, pp. 433-443.

Russell C. , *An intersectional approach to teaching and learning about humans and other animals in educational contexts*, in T. Lloro-Bidart - V. Banschbach (Eds.), *Animals in environmental education: Interdisciplinary approaches to curriculum and pedagogy*, Palgrave Macmillan, New York 2019.

Russell C. - & Fawcett L., *Moving margins in environmental education research*, in R. B. Stevenson - M. Brody - J. Dillon - A. E. J. Wals (Eds.), *The international handbook for research on environmental education*, Routledge, New York 2013, pp. 369-374.

Russell C. - Semenko K., *We take "cow" as a compliment: Fattening humane, environmental, and social justice education*, in E. Cameron - C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight-based oppression through critical education*, Peter Lang, New York NY 2016, pp. 211-220.

Sachs C. - Patel-Campillo A., *Feminist food justice: Crafting a new vision*, in "Feminist Studies", XL, 2, 2014, pp. 396-410.

Sha A. - Capasso C. - Belohrad V. - Godio J., *The hidden side of agribusiness: Violation of indigenous and community land rights in Southeast Asia*, in "Land Rights Now", 2016. Consultato all'indirizzo <http://www.landrightsnow.org/fr/news/2016/11/03/agribusiness-violations-land-rights-southeast-asia/>

Shiva V., *Stolen harvest*, South End Press, Cambridge MA 2000.

Singer P. - Mason J., *The ethics of what we eat*, Rodale, New York NY 2006.

Spanning R., *Animals in environmental education research*, in "Environmental Education Research", XXIII, 1, 2017, pp. 63-74.

Stovall H. A. - Baker-Sperry L. - Dallinger J. M., *A new discourse on the kitchen. Feminism and environmental education*, in "Australian Journal of Environmental Education", XXXI, 1, 2015, pp. 86-98.

Twine R., *Intersectional disgust? Animals and (eco)feminism*, in "Feminism & Psychology", XX, 3, 2010, pp. 397-406.

United States Department of Agriculture, *U.S. Food Waste Challenge*, 2018. Consultato all'indirizzo: <https://www.usda.gov/oce/foodwaste/index.htm>

Weil Z., *The power and promise of humane education*, New Society Publishers, Gabriola Island BC 2004.

Williams-Forson, P. - Wilkerson A., *Intersectionality and food studies*, in "Food, Culture, & Society", XIV, 1, 2011, pp. 7-28.

Willow A. J., *The shifting topology of environmentalism: Human-environment relationships and conceptual trends in two North American organizational histories*, in "Nature and Culture", X, 2, 2015, pp. 157-177.

Wright-Maley C., *Meet them at the plate: Reflections on the eating of animals and the role of education therein*, in "Critical Education", II, 5, 2011, pp. 1-21.

Yamashita L. - Robinson D., *Making visible the people who feed us: Education for critical food literacy through multicultural texts*, in "Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development", VI, 2, 2016, pp. 269-281.