

SAGGI – ESSAYS

REALIZZAZIONI POSITIVE DELLA DIFFERENZA.
PRATICHE SITUATE E APPRENDIMENTI QUOTIDIANI

POSITIVE MAKING OF DIFFERENCE.
SITUATED PRACTICES AND EVERYDAY LEARNING

Loretta Fabbri e Martina Capaccioli (Università di Siena)¹

L'articolo esplora alcune questioni che interessano il rapporto tra processi educativi e dibattiti sfidanti sulle concettualizzazioni del costrutto di differenza. Vogliamo adottare una prospettiva in linea con le studiose che si stanno occupando di individuare alternative a quel sedimentato processo cognitivo che associa al concetto di differenza una logica binaria di inferiorizzazione ed esclusione. Le posizioni di queste studiose si concentrano su epistemologie performative, materiali e situate delle differenze, con il potenziale di aprire spazi di frontiera dove avvicinarsi a una loro costruzione positiva. L'ipotesi che sosteniamo vede le teorizzazioni sulle pratiche e sull'apprendimento situato come prospettive che possono avvicinare la ricerca educativa a tali architetture concettuali.

The article examines the connection between educational processes and the challenging debates surrounding the conceptualization of difference. We want to adopt a perspective in line with the scholars who are working to identify alternatives to the sedimented cognitive process that associates the concept of difference with a binary logic of inferiorization and exclusion. The scholars' positions focus on performative, material, and situated epistemologies of differences, with the potential to open up frontier spaces where

¹ L'articolo è frutto della collaborazione delle due autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Loretta Fabbri è autrice del paragrafo 3 e Martina Capaccioli è autrice dei paragrafi 1, 2 e 4.

we can approach their positive construction. The hypothesis we support sees theorizations on practices and situated learning as perspectives that can bring educational research closer to such conceptual architectures.

1. Introduzione: sfide e possibilità

L'assunto da cui muoviamo è quello secondo cui le questioni che interessano come misurarsi e affrontare il nostro rapporto con le differenze si riflettono su tutta la ricerca educativa.

Oggi, gli studi sull'educazione si situano in un territorio dove differenza e complessità si intrecciano (Bracci, 2024; Braidotti, 2022; 2024; Fabbri, Bracci & Bosco, 2024) e spingono la pratica della ricerca a riconsiderare come produrre conoscenze utili ai processi di cambiamento (Fabbri, Bracci, Bosco & Capaccioli, 2023; Fabbri et al., 2024). Ad esempio, l'attenzione che il costrutto di intersezionalità (Anthias & Yuval-Davis, 1992; Crenshaw, 1989; Hill Collins, 2022) ha guadagnato all'interno del campo degli studi sull'educazione ha posto in primo piano l'esigenza di pensare all'apprendimento come a un processo influenzato dalle interazioni tra le molteplici variabili che compongono forme sempre più complesse di differenza.

Dentro la prospettiva intersezionale, la complessità è affermata a partire da una logica che dimostra come considerare singolarmente aspetti differenziali tra cui genere, origine etnica, orientamento sessuale e così via, non consenta di cogliere nella loro interezza le dinamiche che coinvolgono i fattori di facilitazione o di limitazione dell'esperienza di apprendimento (Bianchi, 2024). Lo specifico di questa traiettoria risiede nel tentativo di superare i limiti di quell'approccio additivo, basato sulla sola somma delle molte dimensioni della differenza, per affrontare pluralità più complesse, a partire dall'idea che ogni punto di intersezione tra più differenziali produca esperienze ed effetti situati, distinti e singolari (Crenshaw, 1989; Hughes & Lury, 2013).

Quella intersezionale è una delle risposte che le epistemologie femministe – nere, decoloniali, postumane – hanno elaborato per fornire coordinate di navigazione utili a problematizzare le cornici

di senso che esercitano la loro egemonia quando andiamo a rappresentare e analizzare le sfide educative poste dalla pluralità contemporanea.

Nell'introduzione alla traduzione italiana del libro "Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo" di Donna J. Haraway (2023), Rosi Braidotti fa notare come l'autrice cerchi di stabilire forme di intersoggettività che consentano di postulare comuni orizzonti all'interno della diversità, di avvicinarsi all'altro/a senza oggettivarlo/a o ridurlo/a a livelli di alterità antagonista, di creare comunità di soggetti scissi e nomadi, a partire dal rispetto delle differenze (p. 24). Il lavoro di studiose come Haraway e Braidotti – insieme a molte altre – si concentra nell'individuare griglie di riferimento alternative, con l'obiettivo di compensare le abituali categorie conoscitive e rimediare al sistema di rappresentazioni che siamo soliti/e utilizzare per rendere conto della complessità che caratterizza la vita quotidiana (Barad, 2007; Braidotti, 2024; Haraway, 1988).

La critica è a quel modo sistemico di leggere la realtà che abbiamo assimilato in maniera prescrittiva dalla nostra cultura di appartenenza: si tratta di un modello interpretativo discorsivo-materiale attraverso il quale le società occidentali hanno governato processi sociali, di apprendimento e pratiche quotidiane, a partire dall'assunto secondo cui l'apparato occidentale di produzione della conoscenza potesse essere assunto come sistema applicabile universalmente (Borghi, 2020; Braidotti, 2014).

Una particolare forma di rappresentazione storico-locale, etnocentrica e razzializzante che si è autodefinita come risposta univoca ai processi di interpretazione dell'esperienza, ma dalla quale risulta impossibile cogliere l'intrecciarsi dei piani non-lineari che la caratterizzano (Mignolo & Walsh, 2018).

In questo quadro, il pensiero femminista ci suggerisce che se non è possibile pensare all'apprendimento senza chiamare in causa le questioni legate alle differenze e ai differenziali di potere, allora occorre rivolgersi all'esterno, a tutto ciò che è stato tenuto ai margini delle idee dominanti sulla natura dei processi educativi (Bracci, 2024; Fabbri et al., 2024; hooks, 1990; 2020).

2. I volti della differenza

Il costrutto di differenza è strettamente legato ai modi in cui costruiamo le nostre identità e attribuiamo significato alla nostra esperienza e a quella degli/delle altri/e, così come alle forme in cui si strutturano le relazioni che viviamo quotidianamente (Colombo, 2020).

Affrontare il tema delle differenze significa posizionarsi all'interno di una delle diversificate prospettive che forniscono i riferimenti concettuali con cui riflettere sulle condizioni che consentono lo sviluppo di forme di pensiero capaci di tematizzare le pluralità che caratterizzano l'ordinario delle persone (Amiriaux & Fabbri, 2020).

Il nostro collocamento si ancora a visioni decoloniali e femministe (Anzaldúa, 2022; Borghi, 2020; hooks, 1990), cioè a quelle visioni impegnate a costruire traiettorie di riconoscimento, comprensione e decostruzione «delle strutture gerarchiche di razza, di genere, dell'eteropatriarcato e di classe che continuano ad avere il controllo sulla vita, sulla conoscenza e sul pensiero» (Mignolo & Walsh, 2018, p. 17).

bell hooks (2024) sostiene che il generare alternative decoloniali debba passare per l'atto di ricordare il passato, anche quando l'obiettivo è quello di dare vita a nuovi modi di immaginare e realizzare il futuro (p. 14). Così, l'analisi decoloniale delle ragioni storico-sociali che hanno contribuito a definire e consolidare i processi di costruzione della differenza ci porta a prestare attenzione al modo in cui il pensiero moderno ha teorizzato la sua idea di questo costrutto (Mignolo & Walsh, 2018). La differenza, secondo questa prospettiva, è stata uno degli elementi principali attraverso cui l'Occidente moderno ha dato origine al sistema di produzione di materiali gerarchie di potere e classificazioni – razziali, di genere, epistemologiche, ecc. – tutt'oggi vigente (Borghi, 2020; Mignolo & Walsh, 2018).

L'assunto che ha guidato questo processo è stato quello secondo cui alcune specifiche caratteristiche differenziali potessero essere assunte e fissate come norma, rispetto alla quale ciò che non era collocabile all'interno del suo perimetro dovesse essere inteso

come subalterno (Borghi, 2020; Mignolo & Walsh, 2018; Said, 1979; Spivak, 1988).

Stabilire cosa è norma passa da forme di ragionamento che operano per contrapposizioni dualistiche o binarie in cui le differenze sono costituite da due opposti mutuamente esclusivi e contrapposti. Nei sistemi binari opera una logica di disuguaglianza in cui uno degli opposti è contraddistinto da caratteristiche positive e di superiorità rispetto all'altro (Braidotti, 2014).

Un secondo fondamento che caratterizza questa modalità di classificazione si basa sull'idea che le differenze siano degli attributi da considerarsi in modo monolitico: è la natura omogenea e rigida della differenza che consente di distribuire e separare gerarchicamente persone, forme di conoscenza, luoghi di enunciazione (Bhabha, 1994; Castro-Gomez, 2014).

In un'ottica femminista e decoloniale l'essenzializzazione e i riduttivismi prodotti da questi riferimenti sono sopravvissuti (Mignolo & Walsh, 2018) fino al presente attraverso la ricorsività di discorsi, narrazioni, norme, costruzioni di senso e sistemi di azione che nel tempo si sono autoalimentati e radicati nella quotidianità delle pratiche di vita (Borghi, 2020; hooks, 2024; Said, 1979).

All'interno di questo panorama, se si pensa alle storie di apprendimento e alle pratiche educative, allora, il rischio è quello di rimanere invischiati/e in quelle rappresentazioni parziali, eccessivamente semplificatorie ed etnocentriche che studiose come hooks (1990; 2024), Haraway (1988; 2023) e Braidotti (2014; 2022; 2024) mettono in discussione perché si collocano all'interno di riferimenti che non consentono di attribuire un significato alla realtà, se non all'interno di dicotomie e gerarchizzazioni (Bracci, 2024).

Allinearsi con il pensiero di studiose femministe e decoloniali significa raccogliere gli stimoli di quella famiglia di studi che si sta interrogando su quali siano le condizioni che consentono di pensare alle differenze in modo positivo (Braidotti, 2024). Quando Rosi Braidotti utilizza questo aggettivo incoraggia ad aprire un dibattito per mettere in discussione quel meccanismo del pensiero che spinge a ritenere che essere differenti, in molti contesti, significhi valere meno (Braidotti, 2024, p. 17).

La ricerca di figurazioni alternative (Braidotti, 2024) prende avvio dalla tematizzazione di una visione della differenza come significante aperto, costituito da rappresentazioni complesse e multiformi (Castro-Gomez, 2014; Gilroy, 1993; Said, 1979). Le modalità con cui costruire la differenza vengono rinegoziate come esito di espressioni emergenti, che sfuggono a etichette specifiche e processi di predeterminazione.

Mettere l'accento sulla molteplicità instabile è una delle risposte che le epistemologie femministe decoloniali hanno elaborato per formulare orizzonti che sappiano riconoscere e affrontare i paradossi, le contraddizioni e le discriminazioni del presente. Ad assumere rilevanza è l'aspetto dinamico delle differenze, che vengono intese come processi in costante movimento, come fenomeni mai finiti e prodotti di contatti, incontri e fusioni (Gilroy, 1993).

Alle categorie chiuse, ai monolitismi, si contrappone la non unitarietà delle realizzazioni ibride (Anzaldúa, 2022; Haraway, 2023). Una concezione delle differenze ibrida e soggetta a processi di rielaborazione pone le condizioni per considerare gli aspetti materiali e performativi che ne determinano le forme concrete (Barad, 2007; Colombo, 2020). Dentro queste comprensioni è possibile concentrarsi su costellazioni emergenti di pratiche in cui sono implicati discorsi, significati, affetti, regole, ma anche corpi, artefatti, risorse materiali e condizioni strutturali. È l'interazione di tutte queste forze ciò che consentirebbe a determinate differenze – e non ad altre – di prendere forma come fatti sociali reali e vincolanti per l'esperienza (Colombo, 2020).

Il punto di svolta risiede nel ventaglio di possibilità che si aprono a una rappresentazione ibrida e processuale della differenza. Se, da un lato, possono essere reiterate rappresentazioni negative, utilizzate per giustificare esclusioni e discriminazioni, dall'altro lato, le differenze hanno la possibilità di divenire terreni dal potenziale sovversivo (hooks, 2024). In questo caso, ciò significa affermarsi come una risorsa (Colombo, 2020), uno strumento di emancipazione, resistenza e decostruzione che consente alle persone di utilizzare creativamente identificazioni, opposizioni e alleanze – generate all'interno di relazioni di potere provvisorie, contestabili e aperte – per adattare alle esigenze contingenti dell'azione situata (Colombo, 2020; Lorde, 1984).

Come fare a valorizzare la carica positiva (Braidotti, 2024) delle differenze? Quali strumenti abbiamo a disposizione?

La prassi decoloniale elabora alcuni indirizzi a cui poter fare riferimento. Tra questi, una proposta è quella di apprendere a collocarsi dentro pratiche di intervento che fanno leva su forme di pensiero definite come pluriversali (Anzaldúa, 2022; Borghi, 2020; Mignolo & Walsh, 2018). Il costrutto di pluriversale origina dalla messa in discussione e dalla decostruzione del paradigma universale inteso come totalità astratta, come logica unica ed esclusiva (Mignolo & Walsh, 2018).

Si tratta di una modalità conoscitiva che fa leva sull'esigenza della contaminazione e della connessione fra molteplici prospettive e fonti del sapere (Anzaldúa, 2022; Borghi, 2020). Di una visione all'interno della quale coesistono, si intrecciano e dialogano diverse visioni provenienti da più luoghi di enunciazione (Borghi, 2020). Il pensiero pluriversale tematizza strategie d'azione in cui sono proprio le differenze a divenire fonti generative per costruire nuova conoscenza (Anzaldúa, 2022; Lorde, 1984).

3. Costruzioni situate e femministe

All'interno degli studi sull'educazione e sull'apprendimento adulto, gli approcci legati ai costrutti di pratica, azione e apprendimento situato hanno significativamente contribuito a dare rilevanza alla natura sociale, contestuale, intersoggettiva e partecipativa dei processi di apprendimento (Fabbri, 2007; 2024; Gherardi & Nicolini, 2004; Lave & Wenger, 2006; Schön, 1993).

L'interesse è stato quello di comprendere come supportare, attraverso l'attivazione e la validazione dei processi di apprendimento, lo sviluppo e l'emancipazione dei singoli, delle comunità e delle organizzazioni, a partire dalla loro esperienza di attori situati.

Tra le studiosse e gli studiosi che in contesti internazionali e nazionali hanno adottato queste traiettorie (Bracci, 2017; Fabbri, 2007; Lave, 2019; Lave & Wenger, 2006; Melacarne, 2011) vi era la convinzione secondo cui le realtà educative richiedessero un impegno scientifico volto a dare rilevanza ai saperi empiricamente situati. Il dispositivo consentiva di interpretare l'apprendimento

come un'attività emergente dai contesti e chiamare in causa dinamiche ordinarie legate a dimensioni processuali, materiali, relazionali e storiche che prendono forma nella vita di tutti i giorni.

Il pensiero in pratica, la conoscenza in azione, richiedono l'esercizio artistico di forme di ragionamento multiple, che emergono da contesti situati. Si tratta di meccanismi del pensiero capaci di tematizzare gli imprevisti, e di improvvisare, di generare, non solo di validare, creativamente nuova conoscenza (Bracci, 2022; Nicolaidis, 2023).

Sono costrutti che abitiamo da alcuni anni e che ci hanno avvicinato, seppur inconsapevolmente, a un'epistemologia delle pratiche educative come realizzazioni spazio-temporali continue, processi distribuiti e creativi di co-costruzione, che non sono legati solo alle forme rappresentazionali originate dai soggetti, ma anche alla produzione della materia di corpi e azioni (Barad, 2007; Gherardi, 2022).

Questo ancoraggio scientifico ci ha legate alla ricerca di forme plurali di pensiero, non necessariamente riducibili a logiche razionaliste (Fabbri, 2024). La conoscenza che emerge dalle pratiche situate ha una forza trasformativa (Mezirow, 2003) perché incarnata in conflitti di interesse e di valore. I dilemmi disorientanti che caratterizzano il mondo pratico richiedono artisticità, intuizione ed esperienza (Fabbri, 2024).

Ad oggi, questi approcci rimangono interessanti perché, attraverso intuizioni emergenti, lavorano sulla possibilità di rendere conto della complessità, della non linearità, dell'incertezza, dell'imprevedibilità e della non familiarità che caratterizza gli scenari ad alto tasso di pluralità.

Non troppo familiari alla ricerca educativa, almeno in campo nazionale, sono state le letture femministe ai costrutti di situatività e di pratica (Bracci, 2024; Fabbri et al., 2024; Gherardi, 2022; Haraway, 1988). Familiarizzare con il carattere situato del sapere femminista (Haraway, 1988; 2022) chiarisce e illumina il carattere situato sottolineato dagli studi sull'apprendimento (Fabbri, 2007; Lave & Wenger, 2006). Questa sottolineatura è estremamente rilevante perché ha a che fare con l'ontologia stessa delle ragioni che costituiscono i processi educativi.

La prospettiva femminista, accanto all'idea che la conoscenza abbia a che fare con domini circoscritti e non oggettivamente astratti, introduce sfumature riflessive di carattere critico e politico. Come suggerisce Silvia Gherardi (2022) adottare una logica contingente e incorporata nelle situazioni significa prendere le distanze da un sapere universale per adottare punti di vista parziali, localizzati e critici, capaci di esprimere soggettività storiche e mutevoli nei loro resoconti incarnati di verità.

Donna Haraway (1988; 2022) sostiene che un resoconto più dettagliato e puntuale dell'esperienza richiederebbe di considerare una pluralità di prospettive e di impegnare diverse storie e posizionamenti. In particolare, sarebbero i punti di vista delle persone marginalizzate, nella loro parziale unicità, a costituirsi come osservatorio privilegiato dal quale attingere per elaborare forme di conoscenza capaci di farsi carico delle dinamiche che abitano identità multiple e, talvolta, contraddittorie.

Hanno origine forme incarnate di empirismo che possono essere assunte come punto di partenza delle riflessioni femministe su come i soggetti minoritari costruiscono visioni alternative dell'umanità (Braidotti, 2023). Il femminismo postumano – che si occupa di sfidare l'immaginario di umano veicolato dalla tradizione umanistica e ripensare a quali interpretazioni dare di questo nella nostra contemporaneità – parte da questa prospettiva e «desume, dalle esperienze di vita dei marginalizzati, una prassi politica collettivamente delineata, in grado di influenzare le trasformazioni attuali dello status dell'umano» (Braidotti, 2023, p. 147). Si tratta di traiettorie metodologiche utili alla generazione di sapere e conoscenza, a partire dai resoconti empirici di realtà vissute.

Ogni punto di vista è una realizzazione che deriva dai meccanismi di potere e dalle lotte in corso all'interno di particolari processi storici. Le possibilità e i limiti di questi fanno nascere nuovi dialoghi, interrogativi e strategie d'azione. La situatività femminista è una co-invenzione ricorsiva che si apre ad altre co-invenzioni ed emerge dai e «nei diversi processi di differenziazione, nei modelli di movimento, che costituiscono la superficie o il terreno in movimento delle figure della conoscenza» (Hughes & Lury, 2013, p. 795).

In altre parole, il pensiero femminista ricerca letture che complessifichino e problematizzino il carattere situato dell'apprendimento. Questo è certamente un fenomeno che ha a che fare con la partecipazione a delle pratiche culturali, materiali e corporee, influenzate dal contesto e dalle esperienze. Tuttavia, le teorizzazioni di Donna Haraway ci suggeriscono l'importanza di rimarcare l'influenza delle incarnazioni differenziate da genere, etnia, classe, età, orientamento sessuale, tipologie di abilità (e tutti gli altri differenziali di potere) di coloro che sono coinvolti nella produzione del sapere (Gherardi, 2022; Haraway, 1988).

Il sapere femminista, così, cerca di rompere la presa delle "verità" egemoniche, richiamando l'attenzione sulla parzialità dei modi di vedere e leggere l'esperienza e sul carattere incarnato dei processi di produzione della conoscenza. Scienze umane e umanesimo si fondano su una figurazione dell'umano che gli studi femministi riconoscono come vera e propria distorsione (Braidotti, 2014; 2022; 2024; Gherardi, 2022; 2025; Haraway, 1988). Dal versante epistemologico, in discussione è un assunto che spesso viene utilizzato come fondamento del sapere, perché ritenuto universale.

Come possiamo tradurre queste traiettorie all'interno della ricerca educativa? Cercheremo di rispondere a questa domanda attingendo a un repertorio empirico tratto da alcuni risultati di una ricerca qualitativa sviluppata all'interno del progetto F.O.R.w.A.R.D. – Formazione, ricerca e sviluppo di strategie "Community Based" per facilitare e supportare le pratiche di convivenza nei contesti multietnici² (Fabbri & Melacarne, 2020). La ricerca – impegnata nello studio degli apprendimenti emergenti dalle situazioni di vita quotidiana che prevedono esperienze di contatto con le differenze in un quartiere ad alto tasso multietnico – ha evidenziato come una parte degli attori impegnati in traiettorie di apprendimento utili a gestire le complessità di un contesto plurale costruissero forme di conoscenza a partire dalle materializzazioni contingenti delle loro differenze. Si è potuto osservare come la multiculturalizzazione passasse da ciò che accade all'interno delle reti relazionali tra persone, oggetti, corpi e spazi. Ne sono degli

² Il progetto (ID: 859019) è stato finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

esempi le forme ibride di negozio di quartiere nate dalle sperimentazioni e dai confronti. Entrare in alcuni negozi e notare la disposizione dei prodotti significa vedere la reificazione materiale del costruito di multiculturalità, suggerendo che esistono più tradizioni alimentari che possono convivere in uno stesso spazio (Fabbri & Melacarne, 2020). E ancora, le esperienze di apprendimento e le forme di socialità generate all'interno delle reti relazionali tra persone con background migratorio che vivono il quartiere possono essere interpretate come esempio di un margine che può diventare spazio di creazione – rispetto alle forme di interazione, a quelle di occupazione dei luoghi, alle strategie per abitare un contesto di vita plurale (Capaccioli, 2024; Fabbri & Melacarne, 2020).

La chiave di lettura adottata in tutti questi casi ha consentito di lavorare con le contraddizioni e le ambiguità, di rilevare le molte storie di disapprendimento o mancato apprendimento e di radicalizzazione, ma anche di intercettare le micro-traiettorie di sviluppo, quegli spazi, che alcune definirebbero di confine, dove il potenziale della differenza diviene generativo (Braidotti, 2024; Nicolaides, 2023).

4. Conclusioni

Se si richiamano insieme le lenti interpretative utilizzate in questo articolo, al fine di ricostruire il framework concettuale dal quale abbiamo articolato le nostre argomentazioni, sarà possibile delinearne i molti punti di incontro. Una figurazione positiva delle differenze (Braidotti, 2024), il pensiero pluriversale (Mignolo & Walsh, 2018), la situatività riletta in ottica femminista (Haraway, 1988), seppur nelle loro diverse sfumature e genealogie, rientrano all'interno di una famiglia di teorie, metodologie e pratiche impegnata a offrire espressioni della differenza di tipo affermativo (Braidotti, 2024). Da questa posizione onto-epistemologica (Barad, 2007), suggeriscono originali condizioni di relazione che legano differenze, identità e apprendimento. Seguendo ancora una volta quanto teorizzato da Rosi Braidotti (2014), questi costrutti possono essere assunti come chiavi di accesso per costruire traiettorie di apprendimento che consentano di coltivare molteplici capacità

di relazione all'interno di ecologie multiple di appartenenza (Anzaldúa, 2022; Hughes & Lury, 2013).

Gli aspetti sfidanti che abbiamo cercato di tematizzare, assieme alle loro traiettorie di sviluppo, invitano chi si occupa di processi educativi a contaminare i setting di apprendimento con prospettive fluide, distribuite e capaci di problematizzare gli intricati intrecci tra complessità e dinamiche di potere presenti nei contesti educativi (Bracci, 2024; Fabbri et al., 2023). La sfida è quella di costruire dispositivi di analisi e di intervento con cui mettere in discussione l'abitudine del pensiero ad associare al concetto di differenza caratteristiche negative, decontestualizzate e generaliste. Diversamente, posizionarsi all'interno di traiettorie che indagano come avvicinarsi a una costruzione positiva delle differenze significa apprendere ad abitare uno spazio di frontiera (Anzaldúa, 2022) in cui queste, non solo vengono tollerate, ma divengono, al di là delle loro contraddizioni, risorse per l'azione. La posta in gioco è quella di entrare all'interno di arene discorsivo-materiali dentro le quali essere pronti/e a mettere in discussione le proprie convinzioni e fare i conti con i condizionamenti che, seppur in maniera tacita, possono influenzare i modi con cui dare senso alla realtà (Bracci, 2024; Fabbri, 2024; Fabbri et al., 2023).

Bibliografia

- Amiroux V., & Fabbri L. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 10(1), 5-17.
- Anthias F., & Yuval-Davis N. (1992). *Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.
- Anzaldúa G.E. (2022). *Luce nell'oscurità/Luz en lo oscuro. Riscrivere l'identità, la spiritualità, la realtà*. Milano: Meltemi.
- Barad K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bhabha H.K. (1994). *The Location of Culture*. London-New York: Routledge.
- Bianchi L. (2024) (a cura di). *bell books. Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Morcelliana.
- Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.

- Bracci F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Bracci F. (2022). Creativity and educational practices. Towards a model of development of critical and creative skills. *Form@re*, 22(1), 217-228.
- Bracci F. (2024). Epistemologia postumana della pratica trasformativa. In V. Boffo, G. Del Gobbo & P. Malavasi (a cura di), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani. Junior Conference* (pp. 544-551). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Braidotti R. (2014). *Il postumano vol. I. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti R. (2022). *Il postumano vol. II. Saperi e soggettività*. Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti R. (2023). *Il postumano vol. III. Femminismo*. Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti R. (2024). *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*. Roma: Castelvecchi.
- Capaccioli M. (2024). *Lecture per divenire antirazzista. Apprendimenti e multiculturalità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Castro-Gomez S. (2014). Scienze sociali, violenza epistemica e il problema dell'invenzione dell'altro. In G. Ascione (a cura di.), *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti* (pp. 97-117). Salerno: Edizioni Arcoiris.
- Colombo E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci.
- Crenshaw K.W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-168.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2024). Transformative learning in the era of post-reflexivity. *Adult Education Critical Issues*, 4(1), 11-20.
- Fabbri L., Bracci F., Bosco N., & Capaccioli M. (2023). Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia e Vita*, 2, 25-32.
- Fabbri L., Bracci F., & Bosco N. (2024). Dovremmo essere tuttø femministø. Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità. *Educational Reflective Practices*, 14(2), 5-28.
- Fabbri L., & Melacarne C. (2020). Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana. Il caso di un quartiere multietnico. *Educational Reflective Practices*, 1(1), 18-54.

- Gherardi S. (2022). A Posthumanist Epistemology of Practice. In C. Neesham, M. Reihlen, & D. Schoeneborn (eds.), *Handbook of Philosophy of Management. Handbooks in Philosophy* (pp. 99-120). Berlino: Springer.
- Gherardi S. (2025). What is the Place of the Human Being in Practice Theories? An Answer from a Posthumanist Position. *The Journal of Practice Theory*, 1, 1-15.
- Gherardi S., & Nicolini D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Gilroy P. (1993). *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. London-New York: Verso.
- Haraway D.J. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Haraway D.J. (2023). *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo* (sesta edizione). Milano: Feltrinelli.
- Hill Collins P. (2022). *Intersezionalità come teoria critica della società*. Torino: UTET.
- hooks b. (1990). *Yearning. Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston: South End Press.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2024). *Sguardi neri. Nerezza e rappresentazione*. Milano: Meltemi.
- Hughes C., & Lury C. (2013) Re-turning feminist methodologies: from a social to an ecological epistemology. *Gender and Education*, 25(6), 786-799.
- Lave J. (2019). *Learning and Everyday Life. Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J., & Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lorde A. (1984). *Sister Outsider. Essays and Speeches*. New York: Crossing Press.
- Melacarne C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mignolo W.D., & Walsh C.E. (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Durham and London: Duke University Press.
- Nicolaides A. (2023). *Generative knowing: Principles, methods, and dispositions of an emerging adult learning theory*. Ghoram, Maine: Myers Education Press.

Said E.W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Spivak G.C. (1988). Can the Subaltern Speak?. In C. Nelson & L. Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 267-310). London: Palgrave Macmillan.