

Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale

di *Davide Zoletto*

Riassunto

Il contributo si sofferma inizialmente sulla rilevanza di un approccio riflessivo nella ricerca pedagogica in contesti educativi ad alta complessità socioculturale. Ci si focalizza poi su alcuni aspetti centrali di una prospettiva critica di tipo postcoloniale, cercando di evidenziare l'importanza che una riflessività postcoloniale può assumere oggi nell'ambito della pedagogia interculturale. Infine, il contributo evidenzia brevemente le sfide che, in questa prospettiva, un approccio intersezionale pone alla ricerca pedagogica in contesti ad alta complessità socioculturale.

Parole chiave: Riflessività, postcoloniale, intersezionalità, pedagogia interculturale, complessità socioculturale

Postcolonial reflexivity and educational research in socio-culturally complex contexts

Abstract

The paper will start by presenting the relevant role that reflexivity plays in educational research within socioculturally complex educational contexts. It will then continue on, focusing on some key aspects of a postcolonial critical perspective and trying to underline how a postcolonial reflexivity can be relevant today in intercultural education. To conclude, the paper will briefly present how intersectionality challenges educational research within socioculturally complex contexts.

Keywords: Reflexivity, postcolonial, intersectionality, intercultural education, sociocultural complexity

First submission: 07/03/2023, *accepted:* 17/04/2023

Available online: 24/07/2023

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2023

Doi: 10.3280/erp1-2023oa15883

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Riflessività nei contesti educativi ad alta complessità

Uno degli ambiti della ricerca pedagogica contemporanea nei quali il tema della riflessività emerge come particolarmente rilevante dal punto di vista, a un tempo, epistemologico e operativo è probabilmente quello, molto articolato e diversificato, della ricerca educativa in contesti ad alta complessità socioculturale (per una panoramica dei diversi approcci/temi di ricerca in quest'ambito, si vedano ad esempio Agostinetti, 2022; Burgio, 2022; Catarci, Macinai, 2015; Fiorucci, 2020, Fiorucci, Pianto Minerva, Portera, 2016; Ongini, 2019; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015).

In tale ambito, la rilevanza di una postura riflessiva per chi opera pedagogicamente (come docente, come educatore, come ricercatore) emerge ad una pluralità di livelli. Uno dei più significativi appare quello che, usando le parole di Gayatri Chakravorty Spivak (1999), potremmo chiamare l'«imperativo di re-immaginare» gli altri, noi stessi, i contesti entro cui operiamo: per cercare di ridurre – nel limite del possibile – i rischi di alimentare inconsapevolmente una costruzione/ rappresentazione stereotipata dell'altro, alla quale pare corrispondere peraltro una costruzione/ rappresentazione altrettanto stereotipata di noi stessi e delle nostre pratiche, anche educative. È un rischio che appare particolarmente grande laddove il lavoro di ricerca pedagogica/educativa si confronta quotidianamente con un'eterogeneità che risulta sempre più difficile ridurre a chiavi di lettura monodimensionali e riduttive.

Un tale processo di costruzione inconsapevole dell'altro espone la ricerca pedagogico-educativa in contesti complessi al rischio non solo di non riuscire a corrispondere alla concretezza (potremmo dire: “fenomenologica”) dei vissuti delle persone in formazione, in qualunque età e contesto della vita. Tale processo di costruzione dell'altro pare – come conseguenza – esporci anche al rischio di non poter progettare e mettere in campo interventi (progetti, percorsi) che possano effettivamente provare a orientare pedagogicamente tale complessità. Anche perché, cadendo in letture appunto monodimensionali e riduttive, diviene particolarmente difficile cogliere la natura intrinsecamente relazionale delle differenze anche culturali (Appadurai, 2012, pp. 20-26), nonché i processi di co-evoluzione delle differenze stesse e dei contesti entro i quali esse emergono: si riduce così quasi inevitabilmente anche la nostra possibilità di leggere la complessità di tali contesti educativi e di rispondervi con quella pluralità di azioni/livelli che un approccio sistemico richiede (per un tentativo di contestualizzazione recente, cfr. Zoletto, 2022).

Una specifica attenzione riflessiva di questo tipo è emersa, non a caso, nell'ambito dei cosiddetti studi postcoloniali, ovvero in quell'ambito di ri-

cerche che si caratterizza per il tentativo di acquisire e mantenere una consapevole prospettiva critica nei confronti dei presupposti epistemologici che soggiacevano alle relazioni coloniali con l'altro/a (Mellino, 2005). Da un punto di vista pedagogico, è un ambito di studio che, da un lato, cerca di esplicitare come tali presupposti fossero alla base anche dei discorsi e delle relazioni educativi emersi nel contesto coloniale, nonché come essi rimangono troppo spesso alla base, seppur in modo implicito, di alcune nostre relazioni/pratiche educative odierne; dall'altro lato, e come conseguenza di tale consapevolezza, una prospettiva postcoloniale, anche in ambito pedagogico, cerca di maturare, anche nella ricerca e nell'intervento educativi, una consapevole distanza critica rispetto a tali presupposti.

Riflessività in prospettiva critica postcoloniale

Autori e autrici come, ad esempio, Edward Said e la già menzionata Spivak hanno fornito argomenti ed esempi per supportarci nel tentativo di maturare e mantenere questa prospettiva critica (cfr. ad esempio Zoletto, 2017).

Spivak, in particolare, ha spesso toccato anche temi e problemi di carattere pedagogico, soprattutto per quanto concerne quei contesti e quelle relazioni educativi che, nei Nord come nei Sud del mondo, sono caratterizzati da forme di eterogeneità tanto diverse, quanto sempre situate socialmente e storicamente.

Una delle riflessioni di fondo a cui Spivak non cessa di rinviarci è, in questo senso, quella relativa alla difficoltà di aprire degli spazi – anche di carattere educativo – nei quali possa esservi una effettiva possibilità di parola/espressione per gruppi e persone che siano state storicamente e socialmente (e/o siano attualmente) vittime di processi e situazioni di marginalizzazione ed esclusione. Il tema – presente in modo trasversale nell'opera spivakiana – è ben sintetizzato dall'icastico e significativo titolo di uno degli interventi più noti dell'autrice, ovvero: *Can the subaltern speak?* (Spivak, 1988).

Non è questa la sede per ricostruire la ramificata rete di riferimenti da cui emerge la riflessione spivakiana – che, fra l'altro, in particolare per quanto riguarda in questo caso la nozione di «subalterno», ci porterebbe anche fino all'opera di Gramsci (Guha, Spivak, 2002; Spivak, 2012, pp. 1-34). Quello che ci si propone qui di evidenziare è la possibile rilevanza in prospettiva specificamente pedagogico-interculturale della postura critica-riflessiva alla quale ci invita Spivak.

Ilan Kapoor – autorevole studioso di *development studies* ed egli stesso punto di riferimento in tale ambito per una prospettiva di tipo postcoloniale

– in un suo influente saggio sul tema ha usato il termine «iper-auto-riflessività» (2004, p. 627) per descrivere la postura suggerita da Spivak (ma si vedano anche, per un denso e articolato sviluppo pedagogico delle posizioni spivakiane, anche in relazione al medesimo tema, le riflessioni di Vanessa Andreotti, 2011, pp. 37-56). Lo stesso Kapoor ha ricostruito la chiave di lettura teorico-critica di Spivak – che emerge trasversalmente in una molteplicità di testi dell'autrice – declinandola a partire da tre domande/problemi che paiono poter costituire altrettante guide preziose per attivare/sostenere una postura critico-riflessiva postcoloniale: «chi è il soggetto che rappresenta?»; «perché rappresentare?»; «rappresentare chi?» (Kapoor, 2004, pp. 628, 632, 636).

Va certamente evidenziato come le riflessioni di Spivak (pur nel loro carattere spiccatamente teorico-critico) muovano spesso da (e dialoghino con) temi/questioni fortemente radicati in situazioni educative molto specifiche: nei diversi Sud del mondo entro cui Spivak è attiva (ad esempio nel suo lavoro con le insegnanti, cfr. Spivak, 2005), oppure nei contesti universitari statunitensi entro cui l'autrice insegna (com'è noto, Spivak è professoressa alla Columbia University di New York). E va altresì rilevato che anche la rielaborazione di Kapoor ha come principale riferimento il già richiamato campo dei *development studies*, nonché l'azione di chi opera professionalmente in tale settore (ad esempio nella progettazione di interventi di sviluppo nel contesto delle attività delle organizzazioni non governative). Tuttavia, le linee che emergono dal lavoro di Spivak – e le declinazioni propostene da Kapoor – sembrano poter offrire alcune piste interessanti anche per chi è chiamato ad agire in chiave pedagogico-interculturale – e quindi, come si è suggerito, con una mirata attenzione critico-riflessiva, anche orientata in direzione postcoloniale – nei contesti ad alta complessità socioculturale del nostro Paese.

Riconoscere la propria posizione di privilegio

Partendo dalla prima domanda – «Chi è il soggetto che rappresenta?» – Kapoor sintetizza efficacemente il cuore della riflessione critica spivakiana: l'analisi di Spivak ci ricorda che «la nostra interazione con, e la nostra rappresentazione del, [soggetto] subalterno [...] sono determinate dalla nostra posizione storica e geografica di privilegio [...] Quando il soggetto che fa ricerca disconosce, ingenuamente o consapevolmente, la propria complicità o finge di non avere alcune “determinazione geo-politica”, finisce di fatto per fare l'opposto rispetto a ritrarsi: ribadisce piuttosto il proprio privilegio» (Kapoor, 2004, p. 633).

Sullo sfondo della postura (auto)critica di Spivak ci sono senz'altro – come osservato anche da Kapoor – le riflessioni di Said sull'orientalismo (Said, 1999), nonché una precisa consapevolezza che da tali riflessioni emerge: ovvero, che i saperi che hanno come oggetto i diversi Sud del mondo hanno concorso e concorrono a riprodurre anche le relazioni *fra* quei Sud e gli altrettanto diversi Nord del pianeta.

Sia Spivak che Kapoor, del resto, non esitano a riconoscere di ricoprire essi stessi una posizione di privilegio: un privilegio che emerge – come ci insegnano da tempo gli studi sull'intersezionalità (McCall, 2005; Valentine, 2007) – da un intreccio (“intersezione”, appunto) di quelli che Kapoor (2004, p. 630) definisce «posizionamenti» legati ad aspetti storici, geografici, sociali. Ai quali potremmo aggiungere, pensando in particolare al *nostro* posizionamento come ricercatori, insegnanti, educatori (al maschile), anche il ruolo giocato dagli aspetti di genere.

Al fine di evidenziare come le riflessioni critiche di Spivak possano risultare preziose anche in ambito pedagogico (e segnatamente pedagogico-interculturale), può essere utile partire dal modo con cui lo stesso Kapoor ci mostra come anche il campo dei *development studies* – per quanto animato da nobili intenzioni – non possa chiamarsi fuori da una sorta di «complicità» con i presupposti teorici su cui si basavano le relazioni di potere in epoca coloniale (e su cui, come già ricordato, si basano purtroppo a tutt'oggi a volte alcune loro sopravvivenze nel mondo contemporaneo).

Osserva infatti Kapoor come il lavoro nell'ambito dello sviluppo corra inevitabilmente il rischio di «posizionarci all'interno di un “discorso sullo sviluppo” nel quale la superiorità del Nord sul Sud viene data per scontata» (ivi, p. 629). Per questa ragione, prosegue lo studioso, «i nostri incontri con, e le nostre rappresentazioni dei, ‘soggetti’ con i quali lavoriamo [...] vengono codificati o incorniciati nei termini di una dicotomia noi/loro in cui “noi” aiutiamo/sviluppiamo/civilizziamo/rafforziamo [*empower*] “loro”» (ibid.; cfr. anche Kapoor, 2002, 2005).

Come ci «posizioniamo» nel discorso pedagogico?

Una prospettiva critica di questo tipo appare, da un lato, pienamente coerente con le già ricordate analisi saidiane sull'orientalismo: infatti, come ha a suo tempo ben sintetizzato Jim Clifford, «se l'orientalismo [...] ha una struttura, questa consiste nella tendenza a dicotomizzare il continuum umano nell'opposizione noi-loro e a essenzializzare l'“altro” che ne risulta» (Clifford, 1999, p. 296).

Dall'altro lato, la riflessione di Kapoor pare avvicinarsi in modo altrettanto coerente ad alcune considerazioni sviluppate in ambito esplicitamente pedagogico: nello specifico, nel contesto delle questioni emergenti nella formazione di insegnanti chiamati a operare in contesti scolastici ad alta complessità socioculturale. Il riferimento è in questo caso all'opera di un'autorevole ricercatrice come Christine Sleeter (2010, p. 117), che ha richiamato l'attenzione sui pericoli di concentrare il nostro sguardo (e la nostra attenzione di ricerca e intervento) solamente sulle allieve, sugli allievi, sulle famiglie, sulle comunità che costruiamo/rappresentiamo come "altre" (per un approfondimento, anche in prospettiva postcoloniale, si veda il già menzionato Zoletto, 2017, p. 62). Uno sguardo di questo tipo – se può forse permetterci di individuare a volte eventuali bisogni specifici e di mettere in campo risposte mirate – ci espone al tempo stesso quasi inevitabilmente a un pericolo assai serio, non dissimile da quello contro cui ci mettevano in guardia, *mutatis mutandis*, le riflessioni (auto)critiche di Spivak e Kapoor: ovvero, al pericolo di collocare la nostra azione di ricerca/intervento (di "posizionarci" direbbero, appunto, Spivak e Kapoor) all'interno di un "discorso pedagogico" basato su una dicotomia noi/loro che non problematizza l'intersezione di aspetti storici, sociali, di genere, culturali a partire dai quali si producono le posizioni dei diversi soggetti (allieva, allievo, famiglia, insegnante, ricercatore) coinvolti nella relazione educativa.

D'altra parte, come nota ancora lucidamente Kapoor a proposito del campo dei *development studies*, non è sempre facile modificare tali presupposti che troppe volte paiono ancora alla base dei nostri discorsi, delle nostre pratiche, delle nostre modalità di relazione con l'altro, in particolare in contesti ad alta complessità/eterogeneità socioculturale. Modificare la relazione noi/loro «non è una solamente una questione semantica o di buone intenzioni», osserva Kapoor (2004, p. 629). Diviene essenziale – quando incontriamo l'altro nei diversi Sud del mondo (ma potremmo dire, forse: anche quando incontriamo l'altro negli ambienti educativi odierni ad alta complessità socioculturale) – esaminare quello che Kapoor definisce «il bagaglio che ci posiziona in tale modalità [di relazione] noi/loro» (*ibid.*).

I rischi delle «scienze dell'immigrazione»

In altri termini – se proviamo a trasferire quest'analisi nell'ambito pedagogico, e nella relazione educativa tra docente e allievi, tanto più in contesti ad alta complessità socioculturale – dovremmo fare tesoro di un'indicazione che ci veniva dalla già menzionata Sleeter a proposito del lavoro, appunto di tipo *riflessivo* (o «iper-auto-riflessivo» come direbbe Kapoor, riprendendo

Spivak), che siamo chiamati a compiere su di noi (ricercatori, educatori, insegnanti): ovvero l'invito ad esaminare noi stessi e il nostro modo di insegnare «come culturalmente costruiti» (Sleeter, 2010, p. 117).

Facendo ancora una volta riferimento (con Kapoor) a Spivak, dovremmo imparare a guardare a quella che l'autrice bengalese chiama «macchina dell'insegnamento [*teaching machine*]» (Spivak, 1993; Kapoor, 2004, p. 632), e alle modalità sempre situate con le quali tale “macchina” agisce nei diversi contesti anche del presente. Si tratterebbe, ad esempio, di prendere consapevolezza di come certe rappresentazioni dell'altro/a siano costruite anche a partire dal foucaultiano nesso di sapere/potere sul quale si basano gli sguardi disciplinari (e i relativi correlati metodologici) con i quali operiamo, anche pedagogicamente. Il che ci chiederebbe di prendere altresì consapevolezza di come tali forme di sapere/potere siano connesse anche alle caratteristiche, ancora una volta storiche e sociali, delle istituzioni a partire dalle quali agiamo. Un impegno questo non facile, certo, che però oggi può avvalersi di riflessioni e strumenti teorico-pratici consapevolmente ispirati a una precisa consapevolezza critica di tipo postcoloniale – anche con esplicito riferimento alle riflessioni spivakiane – come quelli, ad esempio, proposti da Vanessa Andreotti nel suo già ricordato *Actionable postcolonial theory in education* (2011, cfr. soprattutto la parte terza del volume).

Nel caso specifico della ricerca e dell'intervento pedagogici sviluppati entro contesti ad alta complessità socioculturale, uno dei rischi sempre presenti è quello di adottare come unico o prevalente punto di vista – sia disciplinare che metodologico – quello emergente da quelle che Abdelmalek Sayad (2002, pp. 161-185) ha chiamato “scienze dell'immigrazione”.

È un tema che possiamo cogliere già riflettendo sui termini che utilizziamo nelle nostre attività di ricerca e intervento. Quali parole usare, ad esempio per indicare le allieve e gli allievi figli di genitori migranti? E quali per indicare le scuole e le classi nelle quali è presente una percentuale significativa di queste allieve e questi allievi?

Già le ministeriali *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri* si chiedevano, molto opportunamente, «chi sono gli alunni di origine straniera» (MIUR, 2014, p. 4) e ci raccomandavano, non a caso, di distinguere fra alunni nati in Italia e neoarrivati, ma anche fra una pluralità di «locuzioni che indicano particolari situazioni» (ivi: 5). In modo ancora più esplicito, a distanza di otto anni, i recenti *Orientamenti Interculturali*, hanno dedicato una specifica attenzione al lessico che impieghiamo, dal momento che «si nota ormai una palese incongruenza nell'utilizzo di termini che hanno a che fare con la condizione giuridica (alunni stranieri/alunni di cittadinanza non italiana): più passa il tempo e meno si riesce a leggere e a misurare la presenza delle nuove generazioni che hanno una storia migratoria usando

queste definizioni» (MI; 2022, pp. 14-15). Gli *Orientamenti* propongono – fin dal titolo – di impiegare la locuzione «alunni provenienti da contesti migratori»; e, soprattutto, sottolineano come sia importante che «il mondo della scuola rifletta, e lo faccia anche con gli studenti, sulle parole che vengono utilizzate fuori e dentro la scuola a proposito di immigrazione, e sorvegli i significati che ne vengono più o meno consapevolmente veicolati» (*ivi*, p. 15).

Le sfide dell'intersezionalità

Lavorare sulle parole è, certo, un passo imprescindibile, ma dobbiamo rimanere comunque consapevoli che anche modificare le parole potrebbe non essere sufficiente se, come ci ricordava Kapoor, non ci rendiamo conto di essere posizionati entro un discorso che veicola determinate relazioni di sapere/potere, depositatesi storicamente e socialmente. Ritroviamo qui ancora una volta l'importanza di una postura riflessiva di tipo anche postcoloniale, come quella a cui si cercato di fare riferimento nel presente contributo.

Non è un caso che, a proposito delle appena richiamate “scienze dell’immigrazione” – e quindi, forse, potremmo aggiungere: anche delle scienze dell’educazione che si focalizzano sull’immigrazione – il già ricordato Sayad osservi che «tutto questo discorso, che si crede sia stato prodotto sugli immigrati e per gli immigrati, in realtà è soltanto il discorso della società (nazionale) di fronte agli immigrati di cui ha bisogno» (Sayad, 2002, p. 164). Fra gli altri aspetti, una delle implicazioni di questo assetto discorsivo è il fatto – su cui Sayad richiama con forza l’attenzione – che sembra venire meno in questo modo la possibilità di cogliere il punto di vista della società di emigrazione: Sayad parla, non a caso, della quasi impossibilità di una «scienza dell’emigrazione e degli emigrati (cioè la scienza delle società d’emigrazione)» (*ibid.*).

Come conseguenza, un rischio molto concreto che corriamo nei nostri progetti di ricerca e intervento – anche pedagogico-interculturali – all’interno dei contesti ad alta complessità socioculturale potrebbe essere quello, già ricordato in apertura del presente contributo, di perdere contatto con la concretezza delle esperienze quotidiane (anche di formazione) delle persone che in quei contesti incontriamo, in questo caso (per restare all’esempio portato da Sayad) delle persone con retroterra migratorio.

È, in un certo senso, un pericolo simile a quello che Kapoor rilevava nell’ambito dei progetti di cooperazione allo sviluppo. In essi – così come, forse, nei nostri progetti/percorsi di ricerca e intervento in ambito interculturale – corriamo talora il rischio di rappresentare le nostre interlocutrici e i

nostri interlocutori senza «riconoscerne l'eterogeneità» (Kapoor, 2002: 638), e quindi in modo astorico, decontestualizzato.

Basti pensare, ad esempio, nei contesti educativi del nostro Paese, a un termine come quello di “seconde generazioni” che – se da un lato coglie alcuni elementi che possono corrispondere all'esperienze dei giovani nati in Italia da genitori migranti, in particolare per quanto riguarda le relazioni con i genitori stessi – dall'altro lato rischia di non dare sufficiente rilevanza alle pluralità di relazioni che collega questi giovani alle loro coetanee e ai loro coetanei (Sayad, 2006); più in generale, il termine potrebbe correre il rischio di rappresentare la componente più giovane della popolazione con retroterra migratorio come se fosse un insieme uniforme (quando non indistinto) di traiettorie tutte simili tra loro, tradendo quindi la specificità e l'eterogeneità dell'esperienze e delle posizioni di ciascuno/a di questi ragazzi e ragazze (specificità ed eterogeneità che sono ben documentate nelle ricerche svolte anche nel nostro Paese; cfr. Dalla Zuanna *et al.* 2009, Istat, 2020, nonché ad esempio, su un piano specificamente pedagogico, Granata, 2011 e Olivieri, 2018).

Anche in questo caso ritroviamo, di fatto, uno dei temi già richiamati in questo contributo, ovvero quello dell'intersezionalità. Infatti, così come la posizione di ricercatori, insegnanti, educatori emerge dall'intersezione di una pluralità di aspetti e dimensioni, altrettanto accade per la posizione dei soggetti in formazione.

Lo si è appena visto per le cosiddette “seconde generazioni”, ma potremmo menzionare molte altre situazioni: ad esempio quelle dei minori non accompagnati (Agostinetto, 2015; Traverso, 2018) o quelle delle persone con disabilità *e* con retroterra migratorio (o, per meglio dire, usando i termini di un approccio di tipo bio-psico-sociale: con diverso funzionamento *e* con retroterra migratorio) (Caldin, 2012; Colombo, Tarantino, Boccagni, 2022).

Un consapevole esercizio riflessivo – che possa emergere in particolare dal lavoro in team di docenti, educatori, ricercatori – potrebbe, forse, permettere di rinegoziare almeno a tratti le posizioni a partire dalle quali si incontrano i percorsi e i repertori (culturali, pedagogici, organizzativi) delle istituzioni educative (e di quanti vi operano) *e* dei soggetti in formazione. Le piste anche operative potrebbero essere molteplici, a partire *in primis* da una rinnovata attenzione a forme di ricerca-azione attente alla complessità anche socioculturale degli odierni contesti educativi (cfr. ad esempio Bolognesi, 2019; Bove, 2019; Zoletto, Zanon, 2019; Zoletto, 2020). E altrettanto molteplici sono oggi i repertori di progetti e percorsi che paiono essersi mossi negli ultimi anni in questa direzione (cfr. ad esempio, Fiorucci *et al.* 2021; Floreancig *et al.* 2018, 2020; Nanni, Vaccarelli, 2019). Essi testimoniano la pos-

sibilità di progettare percorsi, ambienti, interventi che possano provare a essere più equi ed inclusivi, anche a partire dal tentativo consapevole e pedagogicamente orientato di aprire spazi di riflessione condivisa fra tutti coloro che operano nei contesti educativi ad alta complessità.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2015). Minori stranieri non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Milano: FrancoAngeli, pp. 173-202.
- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Appadurai, A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1996).
- Bolognesi, I. (2019). Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell'insegnante in servizio in contesti multiculturali. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(1), pp. 76-89.
- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(1), pp. 59-75.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (a cura di) (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Catarci, M., Macinai, E. (a cura di) (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*. Firenze: ETS.
- Clifford, J. (1999). *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*, Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. 1988).
- Colombo, M., Tarantino, C., Boccagni, P. (2022) (a cura di). Disabilità e migrazione. Gli studi in Italia. *Mondi Migranti*, 3, numero monografico.
- Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*. Bologna: il Mulino.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Firenze: ETS.
- Fiorucci, M., Tomarchio, M., Pillera, G.C., Stillo, L. (a cura di) (2021). *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, Roma: Roma TrE-Press©.

- Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., Zoletto D. (a cura di) (2018). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Milano: FrancoAngeli.
- Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., Zoletto, D. (a cura di) (2020). *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Granata, A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Guha, R., Spivak, G.C. (2002). *Subaltern Studies. Modernità e (post)colonialismo*, Verona: Ombre corte.
- ISTAT (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. Roma: ISTAT.
- Kapoor, I. (2002). Capitalism, culture, agency: dependency versus postcolonial theory. *Third World Quarterly*, 23(4), pp. 647-664.
- Kapoor, I. (2004). Hyper-Self-Reflexive Development? Spivak on Representing the Thir World "Other". *Third World Quarterly*, 25(4), pp. 627-647.
- Kapoor, I. (2005). Participatory development, complicity and desire. *Third world quarterly*, 26(8), pp. 1203-1220.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign* 30(3), pp. 1771-1800.
- Mellino, M. (2005). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Roma: Meltemi.
- MI - Ministero dell'istruzione (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Roma: MI.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*. Roma: MIUR.
- Nanni, S., Vaccarelli, A. (2019). *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Ongini, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Said, E. (1999), *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1978).
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sayer, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1999).
- Sayad, A. (2002). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité, II: Les enfants illégitimes*. Paris: Editions Raisons d'agir (ed. or. 1991).
- Sleeter, C. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), pp. 116-119.
- Spivak, G.C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, L. Grossberg (eds). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press, pp. 271-313.

- Spivak, G.C. (1993). *Outside In The Teaching Machine*. New York: Routledge.
- Spivak, G.C. (2002). L'imperativo di re-immaginare il pianeta. *aut aut*, 312, novembre-dicembre, pp. 72-87 (ed. or. 1999).
- Spivak, G.C. (2005). Raddrizzare i torti. In N. Owen (a cura di). *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*. Milano: Mondadori, pp. 193-285 (ed. or. 2003).
- Spivak, G.C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Traverso, A. (2018) (a cura di) (2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Firenze: ETS.
- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), pp. 10-21.
- Zoletto, D. (2017). Il ruolo delle discipline umanistiche nei contesti eterogenei. Prospettive postcoloniali. *Educational Reflective Practices*, 2, pp. 57-70.
- Zoletto, D. (2020). Formarsi insieme in scuole ad alta complessità socioculturale. ricerca-azione e collaborazione fra docenti. In P. Floreancig, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (a cura di), *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli, pp. 66-74.
- Zoletto, D. (a cura di) (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.
- Zoletto, D., Zanon, F. (2019). La ricerca-azione come "risposta" alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei. Responsabilità sociale dell'università e formazione in servizio degli insegnanti. *LLL*, 11(33), pp. 16-25.