

# **Dovremmo essere tuttə femministə. Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità**

*di Loretta Fabbri, Francesca Bracci, Nicolina Bosco\**

*La sfera di ciò che pensiamo e facciamo  
è limitata da ciò che riusciamo a notare.  
E siccome non riusciamo a notare  
che non riusciamo a notare  
c'è poco da fare per cambiare,  
finché non notiamo come il non riuscire a notare  
modelli i nostri pensieri e le nostre azioni  
(Laing R.D., 1973)*

*First submission: 19/07/2024, accepted: 23/07/2024*

## **La disperazione non è un progetto. Desiderio di altrove**

Mentre pubblicavamo la *Call for Papers* per questo numero della Rivista *Educational Reflective Practices*, l'Italia esplodeva di indignazione di fronte al femminicidio di Giulia Cecchettin – a cui, secondo il report pubblicato dal Ministero dell'Interno, sono succeduti da gennaio a giugno 2024 diciannove omicidi volontari aventi vittime di sesso femminile consumati da partner o ex partner. Raccogliere a livello internazionale in modo sistematico e omogeneo dati statistici sui fenomeni di femminicidio e violenza patriarcale così da contrastarli e prevenirne il perpetuarsi è tra gli obiettivi dell'Agenda 2030

---

\* Oltre al merito di accogliere con curiosità e una certa dose di coraggio gli interessi e slanci di due colleghe più giovani, sono da attribuire a Loretta Fabbri i paragrafi: § *Come pensare la ricerca educativa ai tempi dei post. Visioni postqualitative e postcritiche* e § *Il contributo del Femminismo Postumano all'Educazione*. Francesca Bracci ha scritto: § *La disperazione non è un progetto. Desiderio di altrove* e § *Postdisciplinarietà e Defamiliarizzazione. Appunti per una didattica antisessista e intersezionale*. Sono redatti da Nicolina Bosco: § *Ricadute del dibattito femminista nella ricerca in pedagogia sperimentale. Interrogativi aperti* e § *Una panoramica di questo numero della Rivista Educational Reflective Practices*.

per lo Sviluppo Sostenibile. Tale traguardo coinvolge anche l'Italia dove i dati *ufficiali* su omicidi volontari e violenza di genere sono forniti da report a cura dell'Istat e del Ministero dell'Interno che vengono aggiornati con tempistiche diverse e non seguono nella stesura gli stessi criteri metodologici. A questi si affiancano monitoraggi condotti da regioni, servizi territoriali, associazioni, redazioni giornalistiche e centri di ricerca universitari<sup>1</sup>.

Nonostante permangano, nei discorsi politici e nelle rappresentazioni dei media, narrazioni *mainstream* di carattere emergenziale e improntate al sensazionalismo che continuano a ridurre il femminicidio e la violenza patriarcale a dimensione privata, passione amorosa disfunzionale o tratto abnorme di personalità individualizzate, questi fenomeni stanno acquisendo una rilevanza crescente nel dibattito pubblico che inizia a riconoscerne la determinazione politica, sociale e culturale (Lalli, 2021). Ne è aumentata la visibilità nella cronaca giornalistica, soprattutto nella versione *online* delle testate nazionali, dove è possibile rintracciare strategie retoriche di presentazione del problema che, in modo più che comprensibile, fanno leva sui numeri e su uno stile talvolta iperbolico per segnalare l'esigenza di azioni e cambiamenti più o meno radicali. Solo per citare alcuni titoli: "Femminicidi, il 2024 celebra le donne con il record di morti nei primi mesi dell'anno" (*Panorama*, aprile 2024); "Femminicidi, 120 donne uccise nel 2023: la metà dal compagno o dall'ex" (*la Repubblica*, marzo 2024); "Femminicidi, stragi senza fine: da gennaio già dieci vittime" (*La Stampa*, febbraio 2024).

Allo stesso tempo, le *routines* giornalistiche che rimangono ancorate a modalità narrative basate sulla dicotomia *maschi-autori/femmine-vittime* e su interpretazioni unilaterali – perlopiù essenzialiste – del nesso genere e violenza, tralasciando il menzionare le sue articolazioni fondanti, sembrano essere inscalfibili (Selmi & Poggio, 2019). Esse rappresentano una sorta di *iconografia dell'orrore* che privilegia criteri di notiziabilità propri della *cronaca nera popolare di intrattenimento* rispetto alla trattazione di un fenomeno la cui comprensibilità è necessariamente vincolata all'analisi dei presupposti ordinari e quotidiani sottesi alle forme di sessismo, razzismo ed eteronormatività interiorizzate e socializzate all'interno della cultura capitalista, patriarcale e suprematista bianca di cui facciamo parte.

L'attenzione mediatica continua a indugiare sugli aspetti morbosi di queste azioni violente, oltre che dilungarsi su dettagli macabri della scena del

---

<sup>1</sup> A scopo esemplificativo ne citiamo alcuni, quali l'*Osservatorio nazionale su Femminicidi, Lesbicidi, Trans\*icidi* del movimento politico transfemminista *Non Una Di Meno*; l'*Osservatorio Femminicidi* di *la Repubblica*; i monitoraggi annuali sulla *violenza di genere* realizzati dall'*Osservatorio Sociale* della Regione Toscana.

crimine, come quelli relativi al ritrovamento del cadavere. Riportiamo: “Subito dopo aver ucciso Giulia con 37 coltellate, Impagnatiello ha cercato online il risultato di Inter-Atalanta” (*il Corriere della Sera*, maggio 2024); “L’ha uccisa per strada! Accoltella a morte la moglie: raptus e orrore a Fornaci di Barga” (*La Nazione*, febbraio 2024); “Filippo Turetta: i sei minuti dell’aggressione a Giulia Cecchetti” (*la Repubblica*, novembre 2023).

Giomi & Magaraggia (2017; 2022) rilevano, inoltre, come i racconti giornalistici tendano a *deresponsabilizzare* l’autore del crimine attraverso *bias* legati a *dinamiche conflittuali nella coppia* – come la lite familiare – oppure al *tormento d’amore* – sia esso un delirio di gelosia, l’incapacità di accettare una separazione o un divorzio oppure dettato da quadri psicopatologici. Per esempio, “La denuncia tre anni fa, le liti per la figlia e la trappola: così è stata uccisa Marisa Leo” (*il Giornale*, settembre 2023); “Uccide la moglie e i quattro figli piccoli: arrestato. Era in cura per depressione” (*La Stampa*, dicembre 2023); “Soffocò la compagna con un cuscino in preda alla gelosia: va a processo” (*Il Gazzettino*, marzo 2024).

Muovendo da questo quadro, Saccà & Belmonte (2021) evidenziano che le narrative dei media *mainstream* relative ai femminicidi, con particolare riferimento a quelli perpetrati da partner o ex partner, non solo attribuiscono al *contesto* che li ha generati una funzione quasi ornamentale, ma ricorrono a una *retorica della vittimizzazione* che concorre, tra l’altro, a pregiudicare la possibilità di decostruire quell’ordine simbolico di genere basato sulla subordinazione delle donne al dominio maschile – all’interno del quale trova cittadinanza la loro morte. La costruzione della dimensione simbolica dei fenomeni di femminicidi e violenza patriarcale come problemi sociali, educativi e culturali rimane una sfida ancora incompiuta e, al contempo, urgente.

In qualità di studiose di processi di apprendimento adulto e docenti in corsi di studio che preparano a professioni educative e di insegnamento l’educazione di genere rappresenta un insieme di temi con cui, volenti o nolenti, dobbiamo fare i conti. Questi temi spaziano, solo per citarne alcuni, dall’educazione alla parità di genere nei contesti di lavoro, scolastici, sociali, familiari, all’educazione all’affettività e alla sessualità dalla prima infanzia all’adulthood, all’educazione intersezionale nel sistema universitario. Sono anche temi rispetto ai quali sono state registrate negli ultimi anni forti resistenze da parte di varie forze politiche spaventate dalle potenzialità insite in questi ambiti di mettere in discussione, decostruire e smantellare l’ordine di genere *tradizionale* con le sue rappresentazioni binarie ed eteronormative di femminilità/mascolinità e distribuzioni asimmetriche di potere. Basti pensare alle crociate che ambienti e partiti populistici di destra – come Lega Nord, Fratelli d’Italia e movimenti conservatori di matrice religiosa – portano avanti contro

lo spettro della fantomatica *ideologia gender*<sup>2</sup>. Si pensi anche agli usi politici che diversi partiti e movimenti – sulla carta appartenenti a schieramenti lontani – hanno fatto del concetto di *cancel culture*<sup>3</sup> all'interno, per esempio, del dibattito parlamentare sul disegno di legge Zan<sup>4</sup>, concorrendo a determinarne l'affossamento.

Poggio & Della Giusta nell'editoriale del quotidiano *Domani* pubblicato il 25 novembre 2023 in concomitanza delle mobilitazioni di piazza a seguito del femminicidio di Giulia Cecchettin ricordano che sia proprio l'ordine simbolico dominante a costituire il terreno privilegiato di cultura della violenza di genere. Le studiose provocatoriamente sostengono che “per chi governa questo paese il sistematico stillicidio di donne sia un costo tutto sommato accettabile per garantire la persistenza del vecchio e rassicurante modello patriarcale. E in fondo ha una sua intrinseca utilità, perché ricorda a Giulia,

---

<sup>2</sup> L'espressione *ideologia gender* o *teoria del gender* indica un dispositivo retorico che ha lo scopo di delegittimare sia gli studi di genere come ambito di ricerca e di intervento sia le istanze antisessiste, antidiscriminatorie e di riconoscimento portate avanti da movimenti femministi e minoranze (Garbagnoli, 2014). L'*ideologia gender*, come formulata dai/dalle suoi/sue detrattori/detrattrici, sarebbe all'origine di un progetto – dal sapore complottista – di diffusione di omosessualità, transessualità, perversione sessuale, avente l'obiettivo di minare alla base la famiglia *naturale* normo-costituita e i ruoli di genere per giungere ad annientare una volta per tutte le differenze sessuali.

<sup>3</sup> Cannito, Mercuri, & Tomatis (2022) riportano la definizione che il 30 novembre 2021 ha formulato Alessandro Barbano – giornalista di *Il Mattino* e *Il Messaggero* – di *cancel culture* in un servizio che il TG1 dedicò proprio a questo tema a seguito della pubblicazione da parte dell'Unione Europea delle linee guida a uso interno di Commissari e Commissarie – #UnionOfEquality. *European Commission Guidelines for Inclusive Communication*. Le autrici sostengono che l'intervento di Barbano metta bene in luce le specificità del caso italiano nell'uso di questo concetto: *è un'ideologia che si è affermata in Occidente e che ha dentro di sé una grande promessa: l'idea di un mondo pacificato e senza violenza. Si realizza in tutti gli ambiti della vita, dalla politica alle relazioni civili, all'arte, alla storia, alla memoria, quindi è un'ideologia totalitaria e si realizza eliminando le differenze che sarebbero fonte di discriminazione e di potere. Ma eliminando le differenze si approda a una neutralità nella quale si perde ogni identità. È quello che è accaduto con i regimi: i cittadini dei regimi erano soggetti senza identità. È anche quello che accade con la cultura del gender, che è parte di questa ideologia: promette una eguaglianza al prezzo di una neutralità che esclude il maschile e il femminile. Ma dentro la storia del femminile c'è una storia di trecento anni di diritti. Immaginate cosa può essere una società che abolisce le sue differenze storiche e culturali: è una società che non ha più nessuna identità.*

<sup>4</sup> Il disegno di legge Zan – *Misure di prevenzione e contrasto della discriminazione e della violenza per motivi fondati sul sesso, sul genere, sull'orientamento sessuale, sull'identità di genere e sulla disabilità* – è stato proposto nel 2020 dal deputato Alessandro Zan del Partito Democratico. Questo prevedeva la modifica di due articoli del codice penale (604-bis e 604-ter) e ampliava la *legge Mancino* inserendo accanto alle discriminazioni per razza, etnia e religione anche quelle per disabilità, sesso, orientamento sessuale e identità di genere. Approvato con diversi emendamenti alla Camera nel novembre 2020, è stato affossato al Senato nell'ottobre 2021 attuando la cosiddetta *tagliola* che ne ha bloccato l'iter legislativo.

e a tutte le altre, qual è il loro posto nella società. Qual è il nostro posto in questa società”.

## **Postdisciplinarietà e Defamiliarizzazione. Appunti per una didattica antisessista e intersezionale**

Questo momento storico segnato dal prepotente ritorno di atteggiamenti patriarcali e di suprematismo ci spinge ad attuare *posizionamenti critici* delle nostre soggettività che coniughino pratiche di conoscenza situata e trasformativa con nuove forme di responsabilità epistemiche ed etiche (Rich, 1987; Braidotti, 2020). Rendere conto delle proprie collocazioni – incarnate, situate, relazionali, tecno-mediate e affettive – implica analizzare concretamente le nostre storie di apprendimento, appartenenze scientifiche e culturali, caratteristiche genealogiche e dimensioni geopolitiche così da provare a esprimere narrazioni generative che sappiano produrre saperi adeguati *nel e per* il mondo e trovare un equilibrio in termini temporali e spaziali tra il *non più* e il *non ancora*.

Di qui, la convinzione, espressa da Braidotti (2020, 2022a) – insieme a molte/i altre/i studiose/i – secondo cui le università debbano correre il rischio della complessità contro semplificazioni populiste e assumersi la responsabilità – di foucaultiana memoria – di *svelare la verità del potere* per essere all’altezza delle contraddizioni della tarda postmodernità. Ciò comporta una duplice sollecitazione. La prima invita a coltivare approcci più *affettivi* all’educazione e, allo stesso tempo, *radicali* alla disciplinarietà e all’università – anche come modalità per resistere al modello aziendale dell’istruzione superiore (Braidotti, 2022a; Halberstam, 2022). La nostra attenzione è rivolta all’esigenza di assumere la *postdisciplinarietà* come principio trasformativo cruciale per pratiche educative situate che producano resoconti cartografici e prospettici delle proprie collocazioni – da intendersi come composizioni di soggettività trasversali collettive, assemblaggi, sé espansi e coscienze distribuite non cartesiane – che ci radichino, come docenti e studenti/studentesse, nel mondo che desideriamo conoscere (Lykke, 2018; Braidotti, 2020). Del resto, la *postdisciplinarietà* – a differenza della *multi*, *trans* e *interdisciplinarietà* basata su collaborazioni inedite tra quadri disciplinari che si relazionano sinergicamente tra loro – indica modalità più trasgressive di produzione del sapere accademico impegnate a destabilizzare e interrompere il potere egemonico delle distinzioni disciplinari e delle gerarchie gnoseologiche che strutturano le divisioni accademiche tra scienze umane, sociali e naturali (Lykke, 2018).

L'invito è a dar luogo, attraverso un lavoro collettivo, a conversazioni trasversali tra diversi approcci a questioni di interesse comune, inquadrare in modi non binari. La sfida consiste nel divenire comunità attive – un *noi* incarnato e situato – *in grado di e disposto a* impegnarsi sul versante affermativo di un presente che appare negativo e conflittuale.

Le implicazioni che ne conseguono nella didattica universitaria sono riconducibili:

- a modalità cooperative di costruzione e condivisione del sapere (Fabbri, 2007; Fedeli & Taylor, 2024);
- al superamento della relazione binaria tra studenti/studentesse e docenti così da facilitare l'emergere di soggettività più ampie e processuali, in quanto intrinsecamente connesse;
- alla necessità di aprirsi – attraverso una didattica partecipativa e non gerarchica – alla presa in carico delle componenti non umane, tecnologiche, animali e aliene, che funzionano come forze eterogenee in grado di radicare le pratiche educative nel mondo nel suo complesso (Strom et al., 2018);
- a supportare – attraverso didattiche antisessiste e intersezionali – lo sviluppo di competenze di pensiero critico-riflessivo e alternative creative di ciò che stiamo per diventare.

Muovendo da questo quadro, la seconda sollecitazione ha a che fare, specificatamente, con la pratica metodologica della *defamiliarizzazione* – ripresa negli ultimi decenni anche dalle teorie femministe e dagli studi post-coloniali – come strumento pedagogico per incoraggiare i soggetti del sapere – noi *in primis* – a prendere le distanze dalle visioni normative di sé a cui siamo abituate/i. Essa rappresenta una modalità per analizzare le nostre implicazioni nei rapporti di potere e per *disapprendere i propri privilegi* (Gayatri Spivak, 1990; Braidotti, 2022a). La *disidentificazione* dai modelli dominanti di formazione del soggetto rappresenta un modo per decolonizzare il nostro immaginario, coltivando maggiore autonomia verso gli assi e le istituzioni del potere nella nostra società. Questi, per esempio, possono includere: il sistema di genere con le sue rappresentazioni binarie di femminilità e mascolinità; il privilegio bianco e le gerarchie razzializzate – criticate dai discorsi postcoloniali (Gilroy, 2000) e antirazzisti (Wynter 2015). Tali *disidentificazioni*, che in questi casi restano dentro i confini dell'antropomorfismo, avvengono lungo gli assi del *divenire-donna* – sessualizzazione – e del *divenire-altro* – razzializzazione.

Queste sollecitazioni – in qualità di docenti e facilitatrici di processi di apprendimento adulto – ci hanno spinto ad aprire linee di indagine per esplorare come:

- *disimparare i nostri privilegi* tra cui *habitus* mentali eurocentrici, umanisti e antropocentrici attraverso gesti di *defamiliarizzazione* e *disidentificazione*;
- accrescere la consapevolezza delle forme di razzismo e sessismo che abbiamo inevitabilmente interiorizzato attingendo al costrutto di *autocoscienza femminista rivoluzionaria* (Hooks, 2000, 2010) che le pedagogie femministe *accademizzate* hanno rischiato di privare della sua radicalità.

Non si tratta di assumere la posizione – consolidata nella letteratura sull'apprendimento adulto – secondo cui senza sviluppare consapevolezza dei propri quadri di riferimento e di come questi modellino le nostre pratiche didattiche e educative, ci siano poche probabilità di favorire cambiamenti profondi ed epistemologici in altre persone (Taylor, 2009). La posta in gioco consiste nel mettere a punto un approccio inclusivo caratterizzato da una tendenza al pacifismo ontologico, vale a dire un approccio che non ricerca le colpe della propria disgrazia nelle sole circostanze esterne, come l'incendio nel bosco. Braidotti (2022a) sostiene che “il fascismo vada depistato non solo negli/nelle altri/e, ma dentro noi stessi/e. *Il fascista in noi* è un'entità totalitaria che dissolve le connessioni relazionali e instilla intolleranza e odio, prediligendo la ricerca del capro espiatorio invece della comprensione adeguata delle nostre condizioni. Contrastare *il fascismo in noi* significa riconoscere e denunciare il proprio attaccamento alle identità dominanti e alle strutture di potere” (p. 189).

Non è bastevole credere con forza che l'educazione abbia il compito di rivelare la diversità del mondo e dissolvere la coltre bianca, eurocentrica e patriarcale che ha soffocato gli anni e la cultura passati, né è sufficiente cercare di opporre resistenza radicale alle forme con cui il dominio si manifesta cercando di costruire soluzioni collettive che funzionino e contribuiscano a rendere il mondo più equo, inclusivo e socialmente coeso. Ciò che vorremmo evitare è di indugiare nell'immagine delle *brave donne bianche* che, non senza pretese autocelebrative, dalle aule di quel luogo di privilegio di classe che rimane l'accademia, ritengono prioritario prendere ipocrite distanze dalla propria *bianchezza* così come dal sessismo che caratterizza il tessuto sociale, contestuale e organizzativo in cui si realizza la vita quotidiana.

Realizzare progetti trasformativi, radicali e decoloniali che affermino positivamente le differenze tra persone marginalizzate che vivono lungo molteplici assi di disuguaglianza, richiede di decolonizzare il nostro pensiero rispetto alle forme di sessismo, razzismo, elitarismo di classe che abbiamo inevitabilmente interiorizzato e a cui siamo state socializzate/i nell'ambito della cultura capitalista, patriarcale e suprematista bianca di cui facciamo parte.

Dietro queste considerazioni echeggiano le parole di bell hooks che nel volume *Feminism is for Everybody* (2015) ha messo in evidenza come dagli anni Ottanta la legittimazione accademica del pensiero femminista, benché cruciale per la sua affermazione, abbia creato un gergo elitario interessato a produrre teorie comprensibili agli/alle *addetti/e ai lavori*. L'autrice insiste nel pericolo che il pensiero femminista *accademizzato* possa essere privato di ogni radicalità e si allontani da pratiche di autocoscienza e introspezione collettiva senza le quali diviene perlopiù impossibile misurarsi con il sessismo interiorizzato a cui tutti/e siamo stati/e socializzati/e. Questo è particolarmente rilevante per chi, come noi, fa parte di fasce di donne bianche privilegiate con alta scolarità che ha rischiato di sottovalutare le conseguenze della focalizzazione femminista sulla conciliazione, sulla riforma, sul careerismo e della sua accademizzazione.

## **Come pensare la ricerca educativa ai tempi dei post. Visioni postqualitative e postcritiche**

Ci sono degli incontri scientifici che diventano così significativi da costringerti a ripensare le premesse con cui interpreti e stai nel mondo. Ho sempre pensato che l'epistemologia che ci costruiamo, a cui aderiamo o che contrastiamo sia parte determinante della nostra identità personale e scientifica. Ho investito buona parte del mio lavoro nella ricerca di una identità scientifica che non fosse definita dai paradigmi neo-positivisti e sperimentalisti. La domanda, fin dai tempi del dottorato, a metà anni Ottanta, era anche identitaria: che tipo di conoscenze produce una ricercatrice di pedagogia? La risposta della mia comunità scientifica di appartenenza rimandava ad un dispositivo interessante, che se letto alla luce degli studi postdisciplinari (Pernecy, 2019) quasi visionario, da rappresentare oggi una vera e propria pratica interdisciplinare, un esempio per prefigurare un dire postdisciplinare.

I problemi, i temi complessi richiedono letture adeguate. La consapevolezza che gli studi pedagogici non potevano essere, da soli, in grado di leggere i processi educativi spinse molti pedagogisti del Novecento a prefigurare un dispositivo interdisciplinare che consentisse l'accesso ai saperi e alle conoscenze utili.

Il dispositivo per quanto interessante risentiva dei limiti di visioni epistemologiche binarie, per esempio tra scienze pratiche (pedagogia) e scienze teoriche, tra le scienze umane e *le scienze vere e proprie*. La struttura epistemologica di scienza pratica legava gli studi pedagogici alla metafora della disciplina come cabina di regia (De Giacinto, 1977) o al modello deweyano delle scienze dell'educazione (Visalberghi, 1990). Avevo bisogno di pensare

che ricercare non dovesse significare quantificare il mondo, o filosofare l'educazione. Ho iniziato ad inseguire esperienze impegnate a costruire una base empirica agli studi pedagogici che però non facesse riferimento alle epistemologie positiviste o neopositiviste (Demetrio, 1992). In fondo i molti esami di filosofia della scienza mi avevano consentito di pensare (con Khun, 1983; Feyerabend, 2002) che la *“scienza fosse (anche) essenzialmente un'impresa anarchica”* (Feyerabend, 2002). Gli anni del dottorato, i libri letti, i confronti e i contraddittori con la comunità si studiosi, sono tra i motivi che mi hanno sollecitato a rispondere alla domanda che si chiedeva cosa sono state e cosa vogliono diventare le teorie pedagogiche, quali fossero le criticità presenti e come potevamo procedere. Nel dettaglio mi interessava studiare le procedure attraverso le quali gli studi pedagogici potevano produrre conoscenza utile ai processi di cambiamento (Fabbri, 1994).

L'incontro con le metodologie qualitative è stato estremamente importante, quasi una epistemologia affettiva e identitaria. Mi consentiva di pensare che era possibile conoscere oggetti complessi, attraversati da contraddizioni senza doverli ridurre ai minimi termini. Termini come “oggetto di indagine” diventavano estranei, il rapporto soggetto e oggetto, si trasforma in un rapporto diverso, tra soggetti che collaborano, che partecipano ad un processo di indagine dove relazionalità, fiducia, partecipazione, rispetto, diventano elementi fondanti per la costruzione di conoscenze significative (Fabbri, 2007, 2019).

Si parla di una convergenza culturale in cui dovevamo dimostrare la rigidità della ricerca qualitativa di fronte a paradigmi quantitativi fortemente legittimati. Essere ricercatrici qualitative significava entrare in un'arena controversa. Combattere con poche armi contro avversari forti e potenti. Non sei una filosofa, non sei una empirica quantitativa e usi metodologie discutibili. Allora, più o meno consapevolmente, siamo state costrette a inseguire rigore, disegni di ricerca, trasformare gli strumenti di ricerca, interviste, focus-group, osservazioni e così via, in elementi empiricamente ispezionabili, nascondere tutto il resto (St. Pierre, 2014).

Intanto la “svolta riflessiva” annunciata dal libro di Donald A. Schön (1993) rappresentava una svolta epistemologica importante con cui si contestava quelle forme di razionalità tecnica che non consentono di riconoscere la complessità delle epistemologie professionali e delle pratiche organizzative. Chi ha a che fare con conflitti di valore, dilemmi disorientanti, incidenti critici non si affida alle sole conoscenze tecniche, né alla sola razionalità scientifica, ma chiama in causa altre forme di pensiero. Il pensiero in pratica, la conoscenza in azione, il pensiero in contesti ad alta densità pratica (Schön, 1993; Lave & Wenger, 2006) richiede l'esercizio artistico di razionalità/irrazionalità multiple, che emergono da contesti situati.

Cito un titolo e un articolo che aiuta sinteticamente a capire visioni post-critiche, visioni che vogliono aprire nuove possibilità: “Lavorare nell’ombra: cosa fare con i «non ancora» dati?” (Benozzo & Gherardi, 2020). Siamo qui. Gli studi di Elizabeth St. Pierre (2013; 2017), di Silvia Gherardi (2000; 2008; 2023) hanno contribuito ad aprire ad approcci non solo problematizzanti, ma creativi. Una creatività che ingloba in sé esperienze decennali di ricerche, che tematizza (cosa rara nei dibattiti scientifici) fallimenti, ipocrisie epistemologiche e metodologiche per andare da un’altra parte. E ho respirato. Ci sono degli incontri elettivi che ci autorizzano a mettere in parola bisogni e domande diffuse e diversamente distribuite in aree postdisciplinari. St. Pierre si definisce una vecchia ricercatrice qualitativa che si pone interrogativi e annuncia la svolta post-qualitativa. Appartenere ad una comunità di idee condivise da studiosi che in luoghi geografici e scientifici diversi si occupano di questioni simili, utilizzando storie epistemologiche diverse rappresenta anche un luogo di legittimazione scientifica e sociale. Ho trovato le parole per iniziare a dirlo, a dirmelo ogni giorno, dirlo con i dottorandi alle prese con il disegno di ricerca, la definizione dell’oggetto di studio, dottorande che non portano dentro la ricerca disagi, confusioni, riflessioni che nascono nel campo, ma che non sono scientificamente ritenute importanti. Portano quella grammatica della ricerca qualitativa che noi e i manuali di ricerca sociale divulghiamo. Non trovano spazio per dire cosa accade e come. Non trovano spazio per tematizzare ciò che emerge, gli imprevisti, le contraddizioni, i giochi di potere, gli apprendimenti necessari. Perché? Perché hanno interiorizzato che durante la ricerca ciò che conta è altro. Ammettere che spesso non si sa cosa fare. Questo perché credono che l’apprendimento non abbia niente a che fare con la ricerca. E le dottorande si adeguano a ciò che noi insegnamo loro.

Quando Gherardi (2016) sostiene che apprendimento, ricerca, formazione, azione sono elementi di uno stesso processo apre ad una visione metodologica in grado di tematizzare tutti gli elementi che entrano in gioco in ogni processo di costruzione della conoscenza.

Cito l’articolo che mi ha sedotta per la capacità di fare il punto su tendenze in atto usando una metafora. La metafora è quella dell’ombra (Benozzo & Gherardi, 2020). Anche questo va detto, va bene la review della letteratura, la conoscenza, ma poi c’è la passione, il richiamo elettivo ad un incontro o ad un articolo che più mi permette di costruire nuove premesse costruttive, generative (Nicolaidis, 2023; St. Pierre, 2017).

Siamo sempre dentro uno spazio postdisciplinare dentro il quale si situa chiunque pensi a partire dalle individuazioni dei limiti delle metodologie qualitative, rispetto a contesti contemporanei alle prese con interrogativi importanti. Che cosa è umano? Chi ha deciso cosa? E se dentro quell’umano ci

sono tendenze distorte evidenziate dagli studi femministi, dagli studi sul potere, dagli studi postcoloniali?

Una tradizione epistemologica espulsiva che si traduce in metodologie altrettanto espulsive.

I post, come è stato precisato, non sono un dopo, ma un futuro che assembla elementi e fenomeni emergenti adesso. Parafrasando Braidotti (2020) non siamo più dentro setting conosciuti e non sappiamo ancora cosa diventeremo. Si tratta di riflessioni che investono i processi di costruzione della conoscenza. Torniamo alla metafora presa a prestito dagli studi organizzativi. Una metafora attraverso la quale “esplorare quelle situazioni disordinate, poco chiare e indeterminate nella ricerca e nella vita professionali che possono essere descritte come «in ombra»” (Benozzo & Gherardi, 2020, p. 145).

Credo che entrare dentro una visione postqualitativa sia per molte una liberazione, la possibilità di scrivere e praticare copioni originali rispetto ai metodi qualitativi tradizionali. Leggere St. Pierre, Gherardi, Benozzo, solo per citare le più vicine, è entrare in un setting autonomo e generativo. Soprattutto siamo in una congiuntura culturale estremamente diversa. Le comunità scientifiche sono un network differenziato di teorie, metodologie, visioni. I rapporti di potere tra metodologie sono mutati. Chi lavora con i dati, lavora anche con le contraddizioni di approcci quantitativi che non rappresentano il modello epistemologico dominante (St. Pierre, 2013; Cozza & Gherardi, 2023). Che sono interrogati da mondi sempre più complessi, non raggiungibili da strumenti che perpetuano metodologie generaliste. Quali realtà indaga un questionario? Come si confronta con il paradigma postumano? O con la dimensione socio-materiale (Orlikowski, 2007; Suchman, 2007; Fenwick, 2012; Melacarne & Fabbri, 2022)?

Il paradigma postumano (Barad, 2003; Braidotti, 2020) ridefinisce l'empirismo all'interno di una prospettiva neomaterialista (Hennessey, 1993). Sottolinea la presenza di processi trasversali, la presenza di agenti non-umani e più-che-umani. In una cornice postumana il nucleo etico dei soggetti non si definisce nei termini dell'intenzionalità, ma come forze e affetti (Braidotti, 2022a; Gherardi, 2019). Braidotti nella sua proposta di accesso ad un empirismo trascendentale sottolinea il limite delle metodologie di cui ci serviamo.

Le metodologie di cui ci serviamo dovrebbero resistere alla tentazione di rifugiarsi nell'empirismo piatto e limitato, che troppo spesso si riduce alla sociologia quantitativa e al suo ricorso ai big data. L'approccio migliore consiste in una forma di empirismo dilatato, che rispetti la fenomenologia dell'esperienza, evitando di riferirsi esclusivamente ad assunti indicizzati sull'identità (Braidotti, 2022a, p. 148). Il postumano rappresenta, uno strumento di navigazione, una figurazione teorica che permette di chiamare in

causa i fenomeni materiali e discorsivi delle mutazioni innescate dagli sviluppi tecnologici, dagli studi femministi, dalle epistemologie post-coloniali.

## **Il contributo del Femminismo Postumano all'Educazione**

È dentro queste cornici di riferimento che ho incontrato gli studi femministi. Sono tra quelle scienziate il cui femminismo è stato soprattutto “politico”, una prospettiva da spendere nell’abitare e riconoscere il maschilismo nelle organizzazioni, nella carriera, nella vita sociale e personale. Come scienziata dell’educazione, come ricercatrice e docente universitaria ho ignorato per anni le mie pratiche sessiste; le mie scelte teoriche e metodologiche hanno ignorato un dibattito che investe i modi con cui costruiamo conoscenza. Ho studiato, ho indagato senza che l’epistemologia femminista penetrasse come visione senza la quale non è possibile conoscere il mondo. E questa assunzione ha rappresentato una vera e propria rivoluzione cognitiva, affettiva ed epistemologica. Gli studi femministi hanno dato un contributo fondamentale alla discutibilità del paradigma umanista e delle sue derive razionalistiche.

Quando si parla di studi femministi, soprattutto in accademia o nelle società scientifiche, diventano subito visibili diverse tipologie di sentimento che il solo termine suscita. Assistiamo soprattutto ad atteggiamenti ostili, sottovalutanti, scettici.

Che cosa ha a che fare il femminismo con i contesti scientifici? A differenza del linguaggio proprio dei *Gender Studies* degli anni Ottanta, gli studi femministi hanno un linguaggio e una concettualizzazione determinata, impegnata e trasversale. Scienziate sociali, filosofe e pedagogiste procedono sapendo di dover gestire una lotta teorica e epistemologica rilevante. Non interessa essere scientificamente corrette o rassicuranti.

Da tempo si è aperto un dibattito che investe uno spazio potenzialmente postdisciplinare (Pernecky, 2019) sollecitato, in particolare, proprio dagli studi femministi, dove si dibattono le categorie di soggetto e agentività (Barad, 2003; Bennett, 2010).

“Il femminismo non è (solo) umanesimo”: questo è il titolo del primo capitolo del terzo volume di Rosi Braidotti (2023). È un libro dedicato agli studi femministi postumani. Braidotti scrive che uno dei punti di partenza del femminismo postumano sia la riesamina e la valutazione critica delle radici maschiliste dell’umanesimo eurocentrico e dei suoi presupposti filosofici (Braidotti, 2023, p. 27).

Questioni che riguardano la ricerca di un nuovo modo di costruire e interrogare i diversi territori della conoscenza. Gli studi femministi sono una

pratica critica fondata sulla consapevolezza dei molteplici “differenziali di potere” che invadono e distorcono i processi di costruzione di conoscenza.

Svelare e mettere in parola un disagio epistemico e sociale causato da vere e proprie distorsioni epistemiche, socio-linguistiche e psicologiche (Mezirow, 2003) per arrivare ad attivare logiche post-critiche di sviluppo: questo è il grande contributo trasformativo degli studi femministi.

Questi studi si collocano in un orizzonte molto vasto, “femminismo è la lotta per l’emancipazione di coloro che si collocano su molteplici assi di discriminazione e disuguaglianza”. Dal versante epistemologico, in discussione è un assunto che utilizziamo come fondamento del sapere, perché ritenuto universale. Scienze umane e umanesimo si fondano su una figurazione dell’umano che gli studi femministi riconoscono come vera e propria distorsione (Haraway, 1988).

L’anima critica si pone una domanda e si apre al dubbio. Chi o cosa conta come umano nel mondo contemporaneo? (Braidotti, 2022, p. 7). Come possiamo tematizzare la critica all’ideale umanistico di Uomo come misura universale di tutte le cose? L’immaginario culturale che sostiene l’Uomo come misura di tutte le cose (bianco, occidentale, abile, eterosessuale) è inconsapevole perché legato ad apprendimenti taciti, e utilizzato in situazioni di uso? È anche inconsapevolmente perseguito quando lavoriamo in mondi scientifici prevalentemente maschili dove nessuno sembra accorgersi della arroganza di un genere che ha sedimentato più potere, più visibilità?

Ciò che più resiste al cambiamento sono proprio le convinzioni assimilate inconsapevolmente, o in realtà siamo di fronte all’assunzione intenzionale di assunti convintamente ritenuti valevoli al di là del bene e del male, al di là del maschile e femminile perché universalmente validi?

C’è sapore di lotta in quelle epistemologie postumane che urlano basta? Che denunciano quelle epistemologie ipocrite, performanti dominate da un maschile agito? Che parlano di come la cultura patriarcale ha invaso la dimensione personale, i vissuti personali?

Sì, tanta. Le discriminazioni sono situate a più livelli della vita professionale e personale. La problematizzazione del modo in cui le categorie di genere, che poi secondo la logica intersezionale (Crenshaw, 1989; Hill Collins 2022) si accompagnano alle discriminazioni razziali e di classe, concorrono a ridefinire di che cosa ci occupiamo e che cosa escludiamo.

Gli studi femministi hanno una evidente e radicale origine critica. Hanno discusso le pratiche di esclusione e il carattere discriminatorio della razionalità scientifica e filosofica. Contemporaneamente sono portatori di visioni diverse, piuttosto che alternative. Hanno contribuito a delineare forme di ragione compatibili alle nuove consapevolezze e soprattutto capaci di indicare strade promettenti, altri costrutti di obiettività. La “teoria del punto di vista

femminista” (Harding, 1987; Braidotti, 2023) è basata su un approccio materialista, situato che rende conto e si assume la responsabilità, anche per la produzione del sapere. È intersezionale, dà precedenza alla conoscenza e al suo rapporto con l’esperienza vissuta, in particolare, con la conoscenza dei gruppi oppressi (Lund, 2023).

L’obiettività ha a che fare con le diverse declinazioni del potere, chi si trova al centro dei paradigmi dominanti ha un diverso posizionamento rispetto a coloro che si trovano ai margini (Braidotti, 2023, p. 146). Al riguardo la pedagogia degli oppressi di Freire ha delineato la forza epistemica di chi è in posizione periferica e marginale, un maggiore livello di obiettività (Freire, 1970). Chi parte dai margini (hooks, 1995) ha un’esperienza più diretta delle contraddizioni che caratterizzano quelle forme di conoscenza disincarnate e generaliste. La conoscenza scientifica è diversamente incarnata e l’obiettività ha a che fare con l’economia razzializzata della scienza (Braidotti, 2023) e del suo razzismo intrinseco. Le donne sono soggetti dimenticati dentro quei costrutti di razionalità e scientificità assunti come rappresentativi dell’umano. La prospettiva femminista introduce una dimensione che si apre al futuro. Questa visione dichiara la volontà politica ed epistemica di andare “*contro la scienza normale*” evidenziando i pericoli conoscitivi di pratiche conoscitive parziali e conniventi con distorsioni sociolinguistiche rilevanti. Non si tratta di un movimento che vuole essere, per usare un’espressione di Kuhn (1983) utilizzata a proposito del principio di verificaione, una tracheotomia per permettere alla razionalità scientifica di respirare ancora. Ma di una svolta epistemologica.

Non avevo capito le implicazioni degli studi femministi per i processi di costruzione della conoscenza, sottovalutato la portata epistemologica della pedagogia degli oppressi, interpretata solo come pedagogia emancipativa, militante, ma che poco aveva a che fare con i processi di costruzione della conoscenza. Da un punto di vista metodologico un empirismo basato sull’esperienza.

L’empirismo carnale [...] è anche il punto di partenza delle riflessioni femministe su come i soggetti minoritari costruiscono visioni alternative dell’intera umanità. Il femminismo postumano 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).

Hanno ideato una metodologia per estrarre sapere e conoscenza a partire dai resoconti empirici di realtà vissuta. Le pratiche di autocoscienza militante richiamano tutte quelle traiettorie metodologiche che individuano nell’esperienza il sapere generativo della conoscenza (Nicolaidis, 2023).

È attraverso i processi di riflessione critica che l'esperienza lavoro, l'esperienza personale diventano contesti di costruzione della conoscenza (Schön, 1993; Marsick, Maltbia, 2009). Il dispositivo dell'autocoscienza rientra a pieno titolo nelle prospettive di ricerca postqualitative. Così come il carattere situato del sapere femminista (Haraway, 1988) chiarisce e illumina il carattere situato, per esempio, sottolineato dagli studi sull'apprendimento (Lave, & Wenger, 2006; Lave, 2019; Fabbri, 2007). Questa sottolineatura è estremamente rilevante perché ha a che fare con l'ontologia stessa delle ragioni che costituiscono i processi educativi.

L'educazione non è qualcosa che serve a qualcos'altro. È molto di più.

Ridurre i processi educativi a dispositivi per raggiungere buoni obiettivi è riduttivo. L'educazione è una pratica, è un territorio, una visione dentro la quale e con la quale il postumano trova spazi di espansione, riconoscimento, azione, legittimazione attraverso ciò che il caso, il disordine, la progettazione, l'improvvisazione ci consentono di creare, ciò che ancora non c'è, portandosi dietro contraddizioni, pause, privilegi, povertà, materialità e immaterialità delle storie presenti e passate. Se dovessimo discutere di una epistemologia delle pratiche educative sicuramente una domanda da farsi è chiedersi quali sono le conseguenze che il postumano ha sulle scienze dell'educazione e sulle pratiche educative. E prima ancora chiedersi quali sono i costrutti che abbiamo già abitato, seppur inconsapevolmente, che ci avvicinano al paradigma postumano? L'apprendimento situato (Lave, & Wenger, 2006) è uno di quei concetti distribuiti nella ricerca educativa a partire, almeno per quanto mi riguarda, dal libro scritto da Lave e Wenger (2006), dal titolo "*Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*". L'apprendimento veniva presentato in tutta la sua situatività e aveva a che fare con la partecipazione a delle pratiche culturali, materiali, corporee (Lave, & Wenger, 2006; Fabbri, 2007). L'apprendimento situato fa esplodere il carattere contestualizzato dei processi di comprensione e di costruzione della conoscenza. Quello che mi interessa evidenziare è la sottolineatura del carattere immersivo dei processi di apprendimento. Chi apprende si immerge dentro forme di partecipazione sociale (Lave, & Wenger, 2006; Fabbri, 2007). Dentro i contesti materiali che ridefiniscono ciò che studiamo e come lo studiamo. Soprattutto si apprende attraverso la partecipazione differenziata a comunità di pratica (Wenger, 2006; Fabbri, 2007). La pratica viene definita al di là di ogni dicotomia natura/cultura, teoria/pratica, immateriale/materiale. La pratica è tutto ciò che succede in un contesto e include aspetti materiali, immateriali, espliciti, impliciti.

A livello internazionale la famiglia di studi sulle scienze dell'educazione da alcuni anni sta raccogliendo le sollecitazioni che provengono dalla pro-

spettiva postumana. Cosa significa per gli studi sull'educazione familiarizzare con il framework teorico e metodologico del paradigma postumano? Come possiamo tradurre empiricamente alcune traiettorie utili per indagare e sperimentare pratiche educative postumane? Se si pensa agli studi sull'infanzia, un esempio emblematico può essere tratto da uno studio di Margaret Somerville (2016) dove si esplorano le risposte di bambine e bambini durante le loro intra-azioni (Barad, 2003) con la natura. Il progetto su cui si basa la ricerca di Somerville prevedeva che i partecipanti fossero coinvolti in attività libere vicino ad uno stagno: vengono contattati uccelli o insetti, si interagisce con fango, acqua e pietre, o con bastoni e suoni. L'autrice punta i riflettori verso il flusso e gli intrecci di tutte queste cose, sottolineando come i bambini e le bambine fossero diventati un tutt'uno con tali elementi. E come i processi di apprendimento emergessero come uno dei risultati della formazione di reti fra questi agenti (Barad, 2003). Il tentativo era quello di mappare il nuovo rispetto ad alcune pratiche educative dell'infanzia, si cerca di distinguere il "vecchio nuovo" da un "nuovo nuovo" (Spivak in Somerville, 2016, p. 1163). Così, le esperienze analizzate invitano a pensare che le parole dei bambini e delle bambine non sono separabili dalla materialità situata dell'acqua, del torrente, dei bastoni, delle formiche con cui giocano, e dall'azione dei corpi umani e non-umani (Somerville, 2016). Siamo in presenza di una performance (Barad, 2003) continua del mondo nella sua intelligibilità inferenziale.

Sono visioni epistemologiche che consentono di radiografare i corpi dentro i quali si situano le epistemologie, di pensare agli studi epistemologici come performance (Spivak, in Demaria p. 80) che emergono dagli assemblaggi tra umani, non-umani e più-che-umani.

Il postumano rappresenta, uno strumento di navigazione, una figurazione teorica che permette di chiamare in causa i fenomeni materiali e discorsivi delle mutazioni innescate dagli sviluppi tecnologici, dagli studi femministi, dalle epistemologie post-coloniali (Braidotti, 2020). Quello che per ora possiamo dire è che queste domande innescano percorsi di ricerca che vogliono portare alla luce il potenziale positivo della convergenza postumana e offrire strumenti per affrontarla affermativamente (Braidotti, 2022).

## **Ricadute del dibattito femminista nella ricerca in pedagogia sperimentale. Interrogativi aperti**

Le prospettive fino ad ora affrontate aiutano a delineare la questione scientifica che viene argomentata in questo paragrafo: qual è il contributo

degli studi femministi alla realizzazione della ricerca in pedagogia sperimentale? L'implementazione della ricerca, letta in chiave sperimentalista (Becchi, 1996), intreccia alcuni interrogativi che si agganciano alla prospettiva del femminismo postumano (Braidotti, 2022), oggetto di analisi dell'intero contributo, per provare a delineare alcune potenziali linee epistemologico-metodologiche. La riflessione attorno al tema del postumano, dei saperi e delle soggettività assume rilevanza all'interno di un dibattito multidisciplinare (Katila, Meriläinen & Bell, 2023) e multi-prospettico (Fabbri & Bracci, 2021; Bracci & Fedeli, 2023) che può interrogare sulle modalità attraverso cui applicare le metodologie della ricerca allo studio di fenomeni educativi. Gli studi femministi possono fornire opportunità di ripensare il modo di fare ricerca poiché affrontano le questioni del dominio, del potere, delle dicotomie (Torre, Benegiamo & Dal Gobbo, 2020) - molto spesso utilizzate per interpretare il mondo - creando uno stretto collegamento tra i problemi di ricerca e il disegno di ricerca (Hesse-Biber, 2012). Ma come dialoga la pedagogia sperimentale con il femminismo postumano? Il fare ricerca nel panorama dello sperimentalismo pedagogico in Italia (Becchi, 1969) rimanda ad identità epistemiche e operative che trovano le proprie origini nei modelli storici, psicologici, medici, antropologici e filosofici entro i quali la pedagogia sperimentale ha trovato la propria dimensione e il proprio posizionamento epistemologico (Bellatalla & Genovesi, 2006). Fin dal suo esordio, è stata caratterizzata dall'assemblaggio multidisciplinare che ne ha arricchito le prassi (De Bartolomeis, 1953) e ne ha definito le modalità (Domenici, 1966) attraverso cui condurre ricerche empiriche seguendo una prospettiva positivista (Gini, 1943) e uno stile di ragionamento (Sorzio & Bembich, 2020) di tipo deterministico (La Rosa, 2012). Nel corso della sua evoluzione, l'arricchimento di metodi d'indagine differenti ha implementato i modi di pensare e di approcciarsi allo studio empirico dei fenomeni educativi, accomunati dal mantenimento di organicità e sistematizzazione nella raccolta e nell'analisi dei dati (Trisciuzzi & Corchia, 1995), oltre che nella formulazione del disegno della ricerca. La pedagogia sperimentale negli ultimi anni ha abbracciato il movimento metodologico dei mixed methods (Trincherò & Robasto, 2019; Creswell & Creswell, 2023) ed è proprio attraverso essi che la pedagogia sperimentale potrebbe dialogare con il femminismo postumano.

Ma come possono essere applicati i metodi misti della ricerca all'interno di una prospettiva femminista? I mixed methods sono caratterizzati da un paradigma pluralista in cui convergono gli assunti filosofici e i metodi di *inquiry* di entrambi i metodi qualitativi e quantitativi della ricerca (Denzin, 2012). La loro applicazione permette di collegare le metodologie quantitative al paradigma positivista e post-positivista e le metodologie qualitative al postmodernismo, poststrutturalismo, interpretativismo e al costruzionismo

(Carvalho, 2020). Seppur la coesistenza delle prospettive epistemologiche che caratterizzano le metodologie miste sembrano essere inconciliabili (Howe, 2004) l'uso e il supporto scientifico all'applicazione dei metodi misti alla ricerca educativa è cresciuto nel tempo (Creswell, 2011; Ghiara, 2020; Hodgkin, 2008). E questo perché tale movimento metodologico sembra essere in grado di assemblare due tradizioni e strategie di ricerca che si integrano, ma non si sovrappongono, che dialogano all'interno di una cornice teorica e metodologica (Castelli & Crescentini, 2014) che è multidisciplinare. In questo senso sembrano intercettare le sfide della convergenza postumana poiché permettono l'assemblaggio rigoroso dei metodi della ricerca empirica dando valore all'integrazione dei metodi nella fase di raccolta dati e in quella successiva.

L'integrazione dei metodi di ricerca nella prospettiva femminista fornisce una lettura complessiva ed estesa del fenomeno che si studia e, allo stesso tempo, facilita un'analisi dettagliata dei dati (Hesse-Biber, 2012). L'applicazione dei metodi misti della ricerca all'interno di una prospettiva femminista (Leckenby & Hesse-Biber, 2007) può essere considerato metodologicamente appropriato poiché la loro flessibilità legata all'indagine permette di catturare o interpretare informazioni differenti derivanti da prospettive epistemico-metodologiche differenti, ma integrabili tra loro (Lykke, 2010). Per rendere maggiormente chiara la riflessione in corso, si pensi ai metodi di ricerca applicati dapprima in maniera distinta: mentre i metodi quantitativi aiutano le ricercatrici a verificare un'ipotesi, a leggere e ad interpretare un fenomeno secondo una relazione di tipo "causa-effetto" tra le variabili studiate, i metodi qualitativi aiutano ad esplorare le rappresentazioni e i significati di chi è coinvolto nella ricerca, in relazione all'oggetto di studio. Il valore aggiunto dei mixed methods si potrebbe ricondurre invece alla possibilità di approfondire, integrare e interpretare i risultati emergenti integrando la significatività statistica con le prospettive soggettive (Miller & Gatta, 2006). Nel lavoro condotto da Lackey e Moberg (1998) l'impianto metodologico di tipo misto associato alla prospettiva femminista nello studio della sessualità delle giovani americane che abitavano in contesti urbani permise, attraverso la realizzazione di focus group, di approfondire e definire gli argomenti che sarebbero stati indagati successivamente attraverso una survey quantitativa. Allo stesso tempo, l'integrazione dei dati emergenti dalla prima e dalla seconda somministrazione, permise di comprendere i risultati e di approfondire qualitativamente alcuni aspetti indagati attraverso le scale di misura adottate. Un ulteriore esempio di studio misto realizzato attraverso una prospettiva femminista viene proposto da Caroline Criado Perez (2020). L'autrice propone un'interpretazione scientifica rispetto alla scelta di un mezzo di trasporto in condizioni climatiche avverse (quando nevicava, ad esempio) indagata rispetto al

genere. Se l'analisi statistica evidenziava delle differenze statisticamente significative tra i gruppi distinti in base al genere, la lettura qualitativa dei dati stessi permetteva di approfondire le motivazioni alla base della scelta. L'approccio femminista all'uso dei metodi misti permette di assumere una lente interpretativa che tiene conto della prospettiva riduzionista e di quella postumana (Hesse-Biber, 2010) mettendole insieme e facilitando un dialogo analitico tra i metodi e le prospettive epistemologiche che li caratterizzano. La loro implementazione permette inoltre di rileggere i dati e i risultati che sembrano dissonanti e che possono fornire invece nuovi elementi all'interpretazione dei dati raccolti (Bryman, 2008; Hesse-Biber, 2012).

## **Una panoramica di questo numero della Rivista *Educational Reflective Practices***

I contributi che costituiscono questo numero della Rivista permettono di identificare traiettorie di ricerca che intendono discutere le questioni legate alla normalizzazione di alcune categorie – quali le disparità di genere, la discriminazione delle minoranze, i processi di definizione e di strutturazione del femminile e del maschile – rilette attraverso la lente interpretativa ed epistemologica del femminismo.

Le ricerche empiriche e le riflessioni scientifiche proposte dalle autrici e dagli autori sottolineano l'esigenza di andare contro le semplificazioni interpretative utilizzate per spiegare la violenza di genere (e non solo) e sembrano piuttosto rispondere alla richiesta di assunzione di una responsabilità scientifica intenta a promuovere una didattica e una ricerca che siano antisessiste, antirazziste ed intersezionali. Già dall'elaborazione della Call ci è stato chiaro che il tema proposto e la riflessione scientifica che ne sarebbe conseguita rappresentava – e rappresenta tuttora – una sfida necessaria, accolta e presente nei contributi che costituiscono il numero. Il principale asse tematico, elemento di congiunzione dei lavori, è costituito dalla riflessione sulle dinamiche di potere e sulla *sovversione* delle logiche che lo attraversano.

Nei contributi la questione centrale ha a che fare con la *manca*za di potere o con la sua iniqua distribuzione nell'assetto sociale. La riflessione sulle dinamiche di potere che viene tematizzata nel numero e che viene letta attraverso prospettive epistemologiche differenti, viene presa in esame in relazione ai “bersagli preferiti della violenza patriarcale” – donne, persone LGBTQ+, nere, indigene (Braidotti, 2021, p.55) – e alle forme di dominio che le rendono invisibili e ne facilitano i processi di esclusione.

Il potere asimmetrico tematizzato nei lavori mette in luce le condizioni (multi-)discriminatorie a cui si è esposti quando si vivono condizioni di marginalità e riflette gli episodi di violenza che ne possono derivare.

Cosa significa essere donna al fronte, disabile, vittima di violenza o vittima di guerra? Come si apprende a comportarsi in modo maschile e femminile nei contesti educativi, sociali e organizzativi che rispecchiano la società patriarcale? Come re-immaginare una narrativa di genere nello sviluppo organizzativo? Come decolonizzare la ricerca empirica?

Queste sono solo alcune delle domande che attraversano il numero e che contribuiscono a disegnare un progetto trasformativo, radicale ed emancipativo volto ad affermare positivamente le differenze tra persone marginalizzate.

Il numero e i lavori che lo costituiscono interrogano le *consolidate* modalità attraverso cui viene costruita e diffusa la conoscenza e segnalano l'esigenza di azioni e cambiamenti radicali per delineare nuove pratiche di sviluppo nei contesti sociali, educativi e formativi.

## Riferimenti bibliografici

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), pp. 801-831.
- Bellatalla, L., & Genovesi, G. (2006). *Scienza dell'educazione: questioni di fondo* (Vol. 1, pp. V-228). Le Monnier.
- Bennett, J. (2010), *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham e London: Duke University Press.
- Benozzo, A., & Gherardi, S. (2020). Working within the shadow: what do we do with “not-yet” data?. *Qualitative research in organizations and management: An international journal*, 15(2), pp. 145-159.
- Bracci, F., & Fedeli, M. (2023). Coltivare creatività pratica e pensiero critico in Higher Education. Elementi di analisi per una geografia concettuale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, (1).
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press (trad.it., 2020, *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi).
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*, Cambridge: Polity Press (trad.it., 2022a, *Il postumano. Saperi e soggettività*. Roma: DeriveApprodi).
- Braidotti, R. (2022b). *Posthuman feminism*, Cambridge: Polity Press (trad.it., 2023, *Il postumano. Femminismo*. Roma: DeriveApprodi).
- Brookfield, S. (2003). Racializing the discourse of adult education, *Harvard Educational Review*, 73, 4, pp. 497-523.

- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S., & Hess, M. (2021). *Becoming a White Antiracist: A Practical Guide for Educators, Leaders, and Activists*. Sterling: Stylus Publishing.
- Bryman, A. (2011). *Research methods in the study of leadership*. Sage.
- Cannito, M., Mercuri, E., & Tomatis, F. (2022). *Cancel culture e ideologia gender: Fenomenologia di un dibattito pubblico*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Carvalho, I. (2022). Mixed Methods Research to understand Gender Inequality in Tourism through a Feminist Post-constructionist Lens. *Journal of International Women's Studies*, 24(1).
- Cozza, M., & Gherardi, S. (a cura di) (2023). *The Posthumanist Epistemology of Practice Theory*. Cham: Palgrave Macmillan.
- 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, pp. 139-168.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(1), pp. 269-284.
- De Giacinto, S. (1977). *Educazione come sistema*. Brescia: La Scuola SEI.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), pp. 80-88.
- Fabbri L. (1994). *Ricerca pedagogica e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*. Napoli: Tecnodid.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2019). Le metodologie attive di ricerca: che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 7-18.
- Fabbri, L., & Bracci, F. (2021). Pratiche di interculturalismo quotidiano. Etnografia di un condominio multietnico. *Rivista italiana di educazione familiare*, 19(2), pp. 107-119.
- Fedeli, M., & Taylor, E. W. (2024). Collaborative Learning and Group Work. in Coryell, J. E., Baumgartner, L. M., & Bohonos, J. W. (a cura di). *Methods for Facilitating Adult Learning: Strategies for Enhancing Instruction and Instructor Effectiveness* (pp. 117-132). San Francisco: Jossey Bass.
- Fenwick, T. (2012). Mattering of knowing and doing: Sociomaterial approaches to understanding practice. In P., Hager, A., Lee, A., Reich (Eds.). *Practice, learning and change: Practice-theory perspectives on professional learning* (pp. 67-83). Springer Netherlands.
- Feyerabend, P.K. (2002). *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Gherardi, S. (2008). Dalla comunità di pratica alle pratiche delle comunità: breve storia di un concetto in viaggio. *Studi Organizzativi*, 1, pp. 49-73.

- Gherardi, S. (2019). Theorizing affective ethnography for organization studies. *Organization*, 26(6), pp. 741-760.
- Gherardi, S. (2023) At the Crossroad of Phenomenology and Feminist New Materialism: A Diffractive Reading of Embodiment. In F.X. de Vaujany, J. Aroles, & M. Pérezts (Eds.). *The Oxford Handbook of Phenomenologies and Organization studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gherardi, S. et al. (2016). A Collective Dialogic Inquiry into Post-Qualitative Methodologies. *NSA Conference* (Helsinki, 11-13 agosto 2016).
- Gherardi, S., & Lippi, A. (2000). *Tradurre le riforme in pratica. La strategia della traslazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ghiara, V. (2020). Disambiguating the role of paradigms in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 14(1), pp. 11-25.
- Halberstam J. (2022). *L'arte queer del fallimento*, trad. it. Roma: Edizioni minimum fax.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, (14)3, pp. 575-599
- Harding, S. (1987). Is there a feminist method? In S. Harding (Ed.), *Feminism and methodology: Social science issues*, (pp. 1-13). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Hennessey, R. (1993). *Materialist Feminism and the Politics of Discourse*. Routledge.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative inquiry*, 16(6), pp. 455-468.
- Hesse-Biber, S. (2012). Feminist approaches to triangulation: Uncovering subjugated knowledge and fostering social change in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), pp. 137-146.
- Hill Collins, P. (2022). *Intersezionalità come teoria critica sociale*. Milano: UTET.
- Hodgkin, S. (2008). Telling it all: A story of women's social capital using a mixed methods approach. *Journal of mixed methods research*, 2(4), pp. 296-316.
- Hodgson, N., J. Vlieghe, & P. Zamojski (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. London: Punctum Books.
- hooks, b. (1995). *Yearning. Race, Gender, and Cultural Politics*. Turnaround Books.
- hooks, b. (2000), *Feminisms is for Everybody*, London: Pluto Press.
- hooks, b. (2010), *Teaching Critical Thinking, Practical Wisdom*, New York: Routledge.
- Garbagnoli S. (2014). "L'ideologia del genere": l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale. *AG – About Gender*, 3, 6, pp. 250-263.
- Giomi, E., & Magaraggia, S. (2017). *Relazioni Brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*. Bologna: il Mulino.
- Giomi, E., & Magaraggia, S. (2022). *Male and female violence in popular media*. London: Bloomsbury Publishing.
- Katila, S., Meriläinen, S., & Bell, E. (2023). Introduction to the handbook of feminist research methodologies in management and organization studies. In *Handbook*

- of Feminist Research Methodologies in Management and Organization Studies* (pp. 1-23). Edward Elgar Publishing.
- Khun, T. (1983). Nuove riflessioni sui paradigmi. In T. Kuhn, J.D. Sneed, & W. Stegmuller (Eds.). *Paradigmi e rivoluzioni nella scienza*, (pp. 99-122). Roma: Armando.
- Lalli, P. (2021) (a cura di). *L'amore non uccide. Femminicidio e discorso pubblico: cronaca, tribunali, politiche*. Bologna: il Mulino.
- Laing R.D. (1973). *La politica della famiglia*, trad. it. Torino: Einaudi.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life. Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lave, J., & Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Leckenby, D., & Hesse-Biber, S. N. (2007). Feminist approaches to mixed-methods research. *Feminist research practice: A primer*, 249-291.
- Lackey, J., & Moberg, D. (1998). Understanding the onset of intercourse among urban American adolescents: A cultural process framework using qualitative and quantitative data. *Human Organization*, 57(4), pp. 491-501.
- Lykke, N. (2018). *Postdisciplinarity*, in R. Braidotti e M. Hlavajova, a cura di, *Posthuman Glossary*, London: Bloomsbury Academic, pp. 332-5.
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies: A guide to intersectional theory, methodology and writing*. Routledge.
- La Rosa, V. (2012). *Linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia. Modelli temi figure* (Vol. 1). Roma: FrancoAngeli.
- Lund, R.W.B. (2023). Rethinking knowledge production through standpoint, decolonisation and intersectionality: thinking with Sandra Harding. In M. Calás & L. Smircich, (Eds.). *A Research Agenda for Organization Studies, Feminisms and New Materialisms*, (pp. 25-38). Edward Elgar.
- Marsick, V.J., & Maltbia, T.E. (2009). The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills. In J. Mezirow, & E.W. Taylor (Eds.). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, (pp. 160-171). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Melacarne, C., & Fabbri, L. (2022). Transformative learning and sociomateriality. In: A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (eds.). *The Palgrave handbook of learning for transformation*, (pp. 165-180). New York: Palgrave.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, trad. it Milano: Raffaello Cortina.
- Miller, S. I., & Gatta, J. L. (2006). The use of mixed methods models and designs in the human sciences: Problems and prospects. *Quality & Quantity*, 40, pp. 595-610.
- Nicolaidis, A. (2023). *Generative knowing: Principles, methods, and dispositions of an emerging adult learning theory*. Myers Education Press.

- Orlikowski, W.J. (2007). Sociomaterial practices: Exploring technology at work. *Organization studies*, 28(9), pp. 1435-1448.
- Pernecky, T. (Ed.). (2019). *Postdisciplinary Knowledge*. Routledge.
- Rich, A. (1987). *Blood, Bread and Poetry*, London: Virago Press.
- Saccà, F., & Belmonte, R. (2021). Il populismo e la rappresentazione della violenza di genere. Il caso dei quotidiani “*Libero*” e “*Il Fatto Quotidiano*”. In: Meo, M., & Cammarota, A. (a cura di). *Populismo e questioni di genere. Rappresentazioni, politiche, movimenti* (pp. 123-139). Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Selmi, G., & Poggio, B. (2019). Dalla parte di bambine e bambini: per il diritto ad un ‘educazione che fa la differenza. *Minori giustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia*, 3, pp. 138-146.
- Sorzio, P., & Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Roma: Carocci.
- St. Pierre, E.A. (2013). The posts continue: becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), pp. 646-657.
- St. Pierre, E.A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative research. Toward “Post Inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), pp. 2-19.
- St. Pierre, E.A. (2017). Haecceity: Laying out a plane for post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), pp. 686-698.
- Strom, K., Haas, E., Danzig, A., Martinez, E., & McConnell, K. (2018). Preparing educational leaders to think differently in polarized, post-truth times. *The Educational Forum*, pp. 259-277.
- Suchman, L.A. (2007). *Human-Machine Reconfiguration*. New York: Cambridge University Press.
- Torre, S., Benegiamo, M., & Dal Gobbo, A. (2020). Il pensiero decoloniale: dalle radici del dibattito ad una proposta di metodo. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 19(2), 448-468.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education spa.
- Visalberghi, A. (1990). *Pedagogia e scienze dell’educazione*. Milano: Mondadori.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.