

# Il contributo delle visioni femministe decoloniali alla ricerca educativa

di *Martina Capaccioli*

## Riassunto

Quali sono gli interrogativi epistemologici e metodologici che gli studi femministi decoloniali possono porre alle scienze dell'educazione? Questa la domanda di ricerca da cui prendono avvio le riflessioni proposte nel presente contributo. Il lavoro si posiziona dentro una filiera multidisciplinare che raccoglie a) le sollecitazioni provenienti da alcune delle principali voci che offrono letture decoloniali degli studi femministi e b) quelle traiettorie di analisi emergenti che stanno coniugando la ricerca educativa con le sollecitazioni provenienti da queste studiose. L'ipotesi è quella secondo cui il pensiero femminista decoloniale possa fornire chiavi interpretative e strategie d'azione per pensare a traiettorie d'indagine e modelli di intervento educativi che tematizzano i limiti dell'oggettività e dell'universalità delle categorie interpretative dominanti prodotte dal pensiero occidentale.

**Parole chiave:** ricerca educativa, epistemologie marginali, femminismo decoloniale, pensiero pluriversale.

## Decolonial feminist views' contribution to educational research

### Abstract

What are the epistemological and methodological questions that decolonial feminist studies may pose to the educational sciences? This research question leads to the reflections proposed in this contribution. The paper is positioned within a multidisciplinary trajectory that brings together (a) the solicitations coming from some of the leading voices offering decolonial readings of feminist studies and (b) those emerging lines of analysis that combine educational research with the stimuli from these scholars. The hypothesis is that decolonial feminist studies can provide interpretive keys and action strategies for thinking about inquiry trajectories

*Educational Reflective Practices* (ISSNe 2279-9605), 1/2024

Doi: 10.3280/erp1-2024oa18299

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>

and educational intervention models that thematize the limits of objectivity and universality of the dominant interpretive categories produced by Western thinking.

**Keywords:** educational research, marginal epistemologies, decolonial feminism, pluriversal thinking.

*First submission:* 11/07/2024, *accepted:* 15/07/2024

## Introduzione

Questo articolo si ancora alle riflessioni proposte da quelle linee di pensiero emergenti che, all'interno del dibattito sugli studi sull'educazione, si stanno occupando di tematizzare il contributo che le epistemologie marginali (hooks, 1990) possono fornire all'analisi dei processi di apprendimento e formazione nei vari contesti di vita e di lavoro (Cfr. Bracci, 2024; Burgio, 2022; Fabbri, 2024; Muraca, 2017; Zoletto, 2023). Con epistemologie marginali si vuol fare riferimento ad un ampio movimento multiprospettico che, pur nell'eterogeneità del campo, vede l'intrecciarsi di voci impegnate nella messa in discussione dell'oggettività e dell'universalità delle categorie interpretative dominanti prodotte dal pensiero occidentale e moderno<sup>1</sup>.

Avvicinarsi a questi punti di vista può significare aprire uno spazio di riflessione dove mettere in luce i limiti di quella visione sistemica del mondo che prevede un unico protagonista e motore della società: il soggetto occidentale (Borghini, 2020). E che per contrapposizione definisce gli "altri non-occidentali" come subordinati secondo una logica etnocentrica. Suggestisce di discutere e tematizzare i rischi dell'affermarsi di questo immaginario simbolico e materiale come elemento sempre più familiare, uguale solo a se stesso e ritenuto necessario ad ogni pratica socioculturale (Braidotti, 2013).

Le linee di ricerca che in ambito educativo stanno dialogando con questi posizionamenti si interrogano su quale sia l'idea a cui facciamo riferimento quando parliamo di soggetto che apprende (È un uomo? Una donna? A quale

---

<sup>1</sup> Tra le epistemologie marginali è possibile comprendere le visioni femministe e intersezionali (Crenshaw, 1989; 2017; hooks, 2015; Davis, 1981; Anthias & Yuval-Davis, 1992), quelle postcoloniali (Fanon, 1952; 1961; Spivak, 1988; 1999; Said, 1979; 1993; Bhabha, 1994) e decoloniali (Quijano, 2014; Dussel, 2014; Lugones, 2010), gli studi sulla *Critical Race Theory* (Delgado & Stefancic, 2012) e sulla *Whiteness* (Du Bois, 2010, Bonilla-Silva, 2014; Feagin, 2020). Sono ambiti di ricerca che, con accenti diversi, contribuiscono nell'espone i meccanismi che si situano alla base del sistema di discriminazioni, più o meno implicite, incorporato nel tessuto sociale del presente.

classe sociale appartiene? È eterosessuale? È bianco?), su come le nostre colusioni con le pratiche di razzializzazione, incorporate nelle esperienze quotidiane, influenzano gli apprendimenti e i modi con cui vengono indagati, su quale sia il ruolo delle dinamiche di potere dentro tali processi, sul perché siano coinvolte queste dimensioni e come contenerle (Bracci, 2024; Fabbri, 2024; Fabbri *et al.*, 2023).

All'interno di questo scenario, l'obiettivo è quello di esplorare quali indicazioni e contributi possono emergere dall'analisi del pensiero femminista decoloniale (Anzaldúa, 2015; Borghi, 2020; Lorde, 1984; Lugones, 2010) per comprendere come facilitare traiettorie di sviluppo emergenti e non universali, situate e non neutrali, plurali e non binarie, in contesti educativi e di apprendimento.

Prima di entrare nel cuore delle riflessioni proposte si ritiene significativo seguire l'esempio di Stephen Brookfield (2003) ed esplicitare le contraddizioni che possono originare dalla lettura che una giovane ricercatrice bianca e occidentale può fornire del lavoro di studiose femministe decoloniali. Brookfield (2003) mette in guardia sul fatto che

tentativi ben intenzionati degli accademici bianchi di celebrare le posizioni intellettuali dei non bianchi possono facilmente inasprirsi fino a puzzare di colonialismo benigno e di falsa empatia. [...] I tentativi dei bianchi di ampliare la gamma dei discorsi sull'educazione degli adulti possono anche servire perversamente a sottolineare la legittimità implicita dell'eurocentrismo, collocando le posizioni divergenti come alternative. Poiché un'alternativa esiste solo in relazione a un centro, i tentativi di celebrare una gamma di tradizioni razzializzate che includono il centro bianco eurocentrico saranno sempre visti come altri esotici, mai come la naturale corrente principale (p. 213).

Per queste ragioni è importante riconoscere che il bagaglio occidentalocentrico che chi scrive si porta sulle spalle influenza inevitabilmente i processi di costruzione delle categorie interpretative con cui si attribuisce significato al mondo e con cui viene costruito il proprio approccio alla ricerca (Brookfield & Hess, 2021; Fabbri *et al.*, 2023; Paxton, 2010). Al fine di cercare di ridurre l'impatto di forme di colonizzazione epistemica e di interpretazioni cognitivamente cieche, i seguenti paragrafi cercheranno di evidenziare soprattutto le parole delle studiose chiamate in causa (Brookfield, 2003).

## **Colonialità di genere e decolonialità femministe**

Le visioni decoloniali si inseriscono all'interno della geografia di prospettive che hanno dato il proprio contributo per portare alla luce come modernità

e colonialismo ci hanno consegnato un orizzonte epistemico generatore di alterità dualistiche ed escludenti, che respinge «l'ibridità, la molteplicità, l'ambiguità, e la contingenza delle forme concrete della vita» (Castro-Gomez, 2014, p. 97).

La significatività di questo campo di studi è strettamente legata alle sue origini. Infatti, questa linea di pensiero, che nasce negli anni Novanta del XX secolo in America Latina, ritaglia da tale specificità una particolare ottica il cui punto di partenza è la messa in discussione di quel sistema-mondo che ci condiziona materialmente nel rischiare di riprodurre logiche di marginalizzazione e discriminazione situate, che spesso agiscono in maniera tacita e “normalizzata” nelle nostre pratiche quotidiane (Bonilla-Silva, 2014; Essed, 1991).

Questo viene fatto rivendicando uno spostamento del punto di vista che restituisca rilevanza alle conoscenze prodotte in quel territorio divenuto primo laboratorio del colonialismo (Muraca, 2017). Così, la prospettiva decoloniale si vuole caratterizzare come traiettoria che lavora alla formulazione di nuove proposte per decostruire i presupposti coloniali, utilizzando linguaggi, riflessioni, epistemologie e pratiche fino a quel momento marginalizzate, escluse o rese invisibili (Dussel, 2014; Borghi, 2020).

Rachele Borghi (2020) sottolinea come

la prospettiva decoloniale non dice al mondo occidentale guardate anche noi, fateci parlare, prendeteci in considerazione [come sembrerebbe fare Gayatri Chakravorty Spivak (1988) nel suo celebre “*Can the Subaltern Speak?*”]. Farlo sarebbe rimettere al centro l'Occidente della formula *The west and the rest*. No. Le teorie decoloniali parlano, dicono, affermano, enunciano, denunciano. Se si rivolgono all'Occidente è per dirgli: «Ehi, ti svelo un segreto, non ci sei solo tu...» (p. 72).

È uno scenario che ci invita a porsi di fronte alle contraddizioni, alle distorsioni che risiedono tacitamente nei consolidati processi di produzione della conoscenza (Fabbri, 2024).

Dentro il *framework* decoloniale le posizioni femministe puntano i riflettori sull'analisi delle modalità con cui le strutture coloniali hanno influenzato, e continuano a influenzare, il dibattito sulle questioni di genere (Borghi, 2020; Lugones, 2010). Ad esempio, Maria Lugones (2010), con il costrutto di colonialità di genere, esplora i meccanismi che hanno consentito al sistema di oppressione coloniale di subalternizzare le donne attraverso i processi combinati di razzializzazione, colonizzazione, esplosione capitalistica ed eterosessualismo (Lugones, 2010, p. 747). In altre parole, la colonialità di genere «è ciò che si trova nell'intersezione di genere/classe/razza come costrutti centrali del sistema di potere mondiale» (Lugones, 2010, p. 746) e deve essere necessariamente compresa attraverso un'analisi intersezionale

(Crenshaw, 2017) che prenda in considerazione come queste diverse forme di oppressione si intersecano, si rafforzano a vicenda e agiscono insieme.

L'invito che ricercatrici, ricercatori e *practitioners* impegnati nella costruzione di traiettorie di apprendimento ed emancipazione all'interno di setting educativi possono cogliere da questa traiettoria è quello di riconoscere la complessità dei propri oggetti di studio e intervento. Consente di problematizzare teorie e metodologie che hanno coniugato modelli educativi secondo una sola delle categorie che contribuiscono a definire l'identità delle persone e le discriminazioni che agiscono sulle loro storie, sulle loro esperienze e sui loro corpi (Anthias & Yuval-Davis, 1992; Crenshaw, 2017; hooks, 2015; Lorde, 1984; Lugones, 2010).

Quando Maria Lugones (2010) afferma che «il sistema di genere non è solo gerarchico ma anche razzialmente differenziato» (p. 748) sta parlando anche di come gli stessi studi di genere siano «impregnati di una colonialità tanto più difficile da individuare quanto più nascosta dall'idea dell'unità e omogeneità delle donne come gruppo, senza razza e senza classe» (Borghi, 2020, p. 128). Audre Lorde (1984) si chiede «cosa significa quando gli strumenti del patriarcato razzista sono usati per esaminare i frutti di quello stesso patriarcato?» (p. 112). E subito dopo si risponde: «significa che solo i più esigui margini di cambiamento sono possibili e consentiti» (p. 112).

È un aspetto che riguarda anche le pedagogie femministe. Chi si occupa di processi educativi chiamando in causa l'epistemologia femminista potrebbe correre il rischio di produrre quadri teorici, pratiche di ricerca e di intervento riduttivi, che derivano dal pensare alla donna come a un soggetto universale (Bracci, 2024; Fabbri, 2024). Avvicinarsi al pensiero femminista decoloniale ci invita a mettere in discussione l'assolutizzazione di una parte del femminismo nato in occidente, evidenziando come questa visione non possa essere associata indistintamente a tutti i contesti di vita. Questo perché ogni posizionamento - in questo caso quello di studiosi bianche, occidentali, accademiche e benestanti - influenza il nostro modo di vedere il mondo, di immaginarlo, di pensare il processo di emancipazione (Borghi, 2020, p. 150) e non è generalizzabile (Lorde, 1984; Crenshaw, 2017; hooks, 2015). Da un punto di vista decoloniale, gli studi femministi sono pensati come una pratica che punta i riflettori su quella teoria contenuta nei testi che provengono dai margini (hooks, 1990) perché mette in luce gli effetti che le dinamiche di potere hanno sui processi di costruzione della conoscenza (Borghi, 2020; Braidotti, 2013; Fabbri, 2024).

## **A partire dall'esperienza per trovare “la luce nell'oscurità”**

Gli strumenti di intervento e decostruzione che emergono dalle riflessioni

delle femministe decoloniali sono eterogenei come eterogenee sono le loro storie ed esperienze di vita. Proprio queste esperienze divengono primo dispositivo per costruire la decolonialità femminista e le sue azioni (Lorde, 1984; Hooks, 1990). I corpi di queste scienziate hanno abitato lo spazio del margine, della frontiera, degli interstizi ed è da queste posizioni che hanno trasformato situazioni di svantaggio in punti di vista produttori di sapere (Borghi, 2020). Solo per fare due esempi tra i tanti, si pensi a Gloria E. Anzaldúa, scrittrice chicana e teorica femminista-queer nata nel Sud del Texas, che delinea il suo pensiero a partire dalle triplici forme di discriminazione subite in quanto donna lesbica di origini messicane, vissuta in luoghi dove la supremazia bianca era la norma. Oppure a Audre Lorde, poetessa e teorica femminista nera e queer, che ha scritto il suo saggio “*Gli strumenti del padrone non smantellano mai la casa del padrone*” (1984) a seguito della sua partecipazione ad un convegno distinto da una rimarcata sottorappresentazione delle voci nere femministe e queer.

Queste autrici parlano di loro stesse per descrivere un impianto epistemologico. E spesso non scrivono da una singola posizione disciplinare (Anzaldúa, 2015). Anzaldúa (2015) spiega così il suo approccio:

nel tradurre in azione il legame di alcune immagini e concetti e il mio vissuto e la mia psiche, fondo narrazione personale e discorso teorico, abbozzi autobiografici e prosa teorica. Creo un genere ibrido [...]. È un modo di inventare e produrre conoscenza, significato e identità attraverso le iscrizioni del sé (p. 49)

Raccogliere il contributo metodologico delle teorizzazioni femministe decoloniali invita a dare valore all’esperienza situata, ai vissuti, alle teorie e alle pratiche incarnate, e collocarsi all’interno di quella tradizione che porta al centro il loro ruolo nei processi di apprendimento e costruzione della conoscenza (Fabbri, 2007; Leave, 2019; Lave & Wenger, 1991).

Così come all’interno del dibattito sugli studi sull’educazione alcuni filoni di ricerca stressano una visione dell’apprendimento di tipo relazionale, costruttiva, sociale e legata a processi di partecipazione ad attività inscritte all’interno di comunità o aggregazioni informali (Fabbri, 2007; Leave, 2019; Lave & Wenger, 1991; Bracci, 2017), anche il pensiero femminista decoloniale evidenzia la forza dell’interdipendenza, della comunità, della relazione tra forze differenti nella promozione del cambiamento (Lorde, 1984). I processi di costruzione di una conoscenza emancipativa sono pensati come processi di elaborazione collettiva. L’apprendimento che porta al cambiamento si tematizza come un’attività sociale. Non si tratta di processi individuali, ma di traiettorie entro le quali mappare i terreni di connessione materiale dove

scoprire, riconoscere e nominare, da diversi punti di comunità marginalizzate, modi alternativi di vedere il mondo (Anzaldúa, 2015; hooks, 2015).

Il pensiero femminista decoloniale apre un dibattito in cui si sollecita a interrogare i territori della conoscenza situata a partire da forme di pensiero che sappiano farsi carico dell'ambiguità e del conflitto che abita identità individuali e di gruppo complesse, multiple, dissonanti, non ordinarie: «a volte ciò che cresce attorno a un fastidio o una ferita può produrre una perla di grande intuizione, una teoria» (Anzaldúa, 2015, p. 44). Ferita (Anzaldúa, 2015), dolore (Hooks, 1990), rabbia (Lorde, 1984) sono tre modi per parlare di quel complesso luogo di enunciazione da cui possono originare le vie teoriche, metodologiche e pratiche che lavorano sui processi di decostruzione dei presupposti che sostengono e alimentano sistematicamente l'egemonia di un modello socio-culturale di elaborazione della conoscenza basato su assunti etnocentrici e razzializzanti.

## **Sviluppare pratiche pluriversali per abitare le frontiere**

Tra i lasciti più resistenti che il progetto coloniale ha consegnato alla nostra contemporaneità vi sono quelle forme di pensiero binario (Braidotti, 2013) che spesso assimiliamo inconsapevolmente nel corso dell'esperienza (Mezirow, 2003). Si tratta di modalità essenzializzanti di ragionamento che operano per contrapposizioni dualistiche gerarchicamente organizzate, in cui un elemento è contraddistinto da caratteristiche positive mentre la sua alterità «è definita come la controparte negativa e speculare» (Braidotti, 2013, p. 18). Nella visione decoloniale i binarismi uomo/donna, ricco/povero, bianco/nero, centro/margine nascono al fine di ordinare tutto ciò che era altro dalla razionalità coloniale e bianca per invisibilizzarlo, escluderlo o marginalizzarlo.

Possono determinare il modo in cui leggiamo gli eventi durante la vita quotidiana, durante quella lavorativa come professioniste e professionisti dell'educazione oppure durante le attività di ricerca, quando siamo impegnate/i nei processi di costruzione della conoscenza in contesti educativi e di apprendimento. Se si pensa al mondo dell'educazione e della formazione altre dicotomie possono essere: teoria/pratica, educatore/educando, ricercatore/*practitioner*.

Apprendere a pensare e agire lasciandosi alle spalle logiche binarie è una delle azioni promosse come traiettoria di trasformazione decoloniale (Anzaldúa, 2015; Borghi, 2020; Bracci, 2024). I processi di decolonizzazione del pensiero che queste autrici descrivono sono metodi rigorosi che prevedono momenti di disapprendimento, coscientizzazione e trasformazione orientati

a mettere in discussione i paradigmi dominanti, i nostri privilegi, l'architettura cognitiva che sorregge i nostri posizionamenti di esclusione e marginalizzazione (Borghi, 2020; Capaccioli & Fabbri, 2024). In contesti educativi possono essere assunti come indirizzi metodologici fondati sull'idea che l'apprendimento possa portare al cambiamento e all'emancipazione quando consente anche di analizzare e mettere in discussione le implicazioni degli assunti coloniali implicitamente assimilati (Bracci, 2024; Brookfield & Hess, 2021; Fabbri, 2024).

La via di accesso per guadagnare la capacità di ragionare in modo non-binario viene vista nella possibilità di entrare in uno spazio definito come pluriversale (Grosfoguel in Borghi, 2020). Assumere uno sguardo di questo tipo pone le condizioni affinché i fenomeni vengano analizzati a partire da più prospettive aventi origini differenziate (Borghi, 2020), così da accedere a fonti e forme di sapere eterogenee. Alla base di un'idea pluriversale della conoscenza, la realtà viene costruita come caleidoscopica, come un arcipelago di punti di enunciazione che non ha né centri né periferie (Borghi, 2020, p. 39).

La differenza non deve essere solo tollerata, ma vista come una riserva di quelle necessarie polarità, tra le quali la nostra creatività può fare scintille come una dialettica. Solo allora la necessità dell'interdipendenza cessa di essere minacciosa. Solo all'interno di quella interdipendenza di forze differenti, riconosciute e uguali, il potere di cercare nuovi modi di essere nel mondo diventa generativo, e con esso il coraggio e il sostegno per agire senza modelli prestabiliti (Lorde, 1984, pp. 112-113).

Per Gloria E. Anzaldúa (2015) aprirsi a queste modalità conoscitive implica apprendere come abitare uno spazio di frontiera definito *nepantla*. Il *nepantla* è un terreno cognitivo e materiale in cui le categorie socioculturali, etniche, di genere, di classe non sono fisse ma mutevoli. Sostando in questo spazio è possibile apprendere come interpretare la realtà attraverso prospettive multiple senza scegliere da quale parte stare, accettandone le contraddizioni e i paradossi (Anzaldúa, 2015).

Il *nepantla* è lo spazio di mezzo, il luogo e il simbolo della transizione. Nel *nepantla* capiamo che le realtà collidono [...]. Lacerate tra le possibilità, cerchiamo di trovare una qualche armonia tra i remolinos [vortici] di visioni del mondo molteplici e conflittuali: dobbiamo imparare a integrare ognuna di queste prospettive (Anzaldúa, 2015, pp. 66-67).

Il costrutto di *nepantla* ci può aiutare a pensare che forme nuove di costruzione della conoscenza possano essere plausibili, e che non necessariamente annullino quelle consolidate perché si posizionino al loro fianco. «Da quel momento in poi vedi il mondo con due insiemi di occhi, con una visione duplice» (Anzaldúa, 2015, p. 106). Aiuta a pensare che è possibile svincolare le identità da significati che non possono più contenerle e dividerle. Che dal disorientamento che questo provoca possa emergere creatività e trasformazione (Anzaldúa, 2015).

Vivendo in una società multiculturale non facciamo che sconfinare nei reciproci mondi. Esistiamo nelle tasche l'una dell'altra, occupiamo i territori l'una dell'altra, viviamo in stretta prossimità e intimità l'una dell'altra a casa, a scuola e al lavoro. Siamo vicendevolmente complici - noi e loro (Anzaldúa, 2015, p. 150).

Non significa solo apprendere a riconoscere e accettare le differenze tra le proprie modalità di significazione e le modalità utilizzate da altre persone, ma entrare in connessione con più prospettive, più categorizzazioni identitarie e saper navigare in mezzo a questi mondi (Anzaldúa, 2015).

Chiamando in causa il costrutto di rizoma di Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980), dal quale riprende alcune analogie, Anzaldúa descrive le forme di pensiero che prendono vita nel *nepantla* attraverso la metafora dell'albero della vita. L'immaginario della sua conformazione rappresenta le eterogenee sfaccettature e ramificazioni che possono comporre le prospettive con cui leggere la realtà (Anzaldúa, 2015). È una figura non lineare che enfatizza la molteplicità e la connettività tra i suoi elementi. Offre un modo più flessibile e inclusivo di immaginare e pensare relazioni, strutture e processi (educativi), proponendo una visione della conoscenza, delle identità e della realtà che è dinamica, interconnessa e in continua evoluzione.

## Aperture conclusive

In questo articolo sono state prese in esame alcune questioni connesse ai processi di apprendimento e di produzione della conoscenza che consentono lo sviluppo di forme di pensiero capaci di tematizzare le pluralità e le differenze che caratterizzano la vita quotidiana delle persone. La lente attraverso cui sono state approfondite le riflessioni proposte si ancora ai contributi di studiose che si sono impegnate a costruire prospettive e linee di ricerca che hanno dato vita al femminismo decoloniale (Anzaldúa, 2015; Borghi, 2020; hooks, 1990; 2015; Lorde, 1984; Lugones, 2010).

Chiedersi in che modo queste linee di pensiero possano contribuire dentro il dibattito sugli studi dell'educazione ha consentito di esplorare traiettorie, pratiche e strumenti che dessero rilevanza ai saperi empiricamente situati, a quelli incarnati nell'esperienza e a modelli di ricerca/intervento pluriversali, cioè capaci di connettere e far coesistere una molteplicità di conoscenze, valori, identità e pratiche in modo non lineare e potenzialmente contraddittorio (Bracci, 2024; Fabbri, 2024).

Soprattutto, avvicinarsi al pensiero femminista decoloniale significa – in primo luogo per chi scrive – fare i conti con i condizionamenti etnocentrici, di genere, di classe che implicitamente agiscono all'interno dei sistemi di azione a cui prendiamo parte (Lugones, 2010). I temi introdotti dalle epistemologie femministe decoloniali pongono interrogativi complessi, domande aperte che ci invitano alla partecipazione a un confronto con quelle voci che dai margini portano alla luce le nostre distorsioni coloniali (hooks, 1990).

## Riferimenti bibliografici

- Anthias, F., & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.
- Anzaldúa, G.E. (2015). *Light in the Dark/Luz en lo Oscuro. Rewriting Identity, Spirituality, Reality*. Durham: Duke University Press (trad. it. *Luce nell'oscurità/Luz en lo oscuro. Riscrivere l'identità, la spiritualità, la realtà*. Meltemi, Milano, 2022).
- Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture*. London-New York: Routledge.
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists. Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America* (4th ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Bracci, F. (2024). Epistemologia postumana della pratica trasformativa. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (Eds.). *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani. Junior Conference*, (pp. 544-551). Lecce: PensaMultimedia.
- Braidotti R. (2013). *The posthuman*. New York: John Wiley and Sons (trad. it. *Il postumano*. Vol 1. *La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, DeriveApprodi, Roma, 2014).
- Brookfield, S. (2003). The praxis of transformative education. *African American Feminist Conceptualizations. Journal of Transformative Education*, 1(3), pp. 212-226. Doi: 10.1177/1541344603001003003.
- Brookfield S.D., & Hess M.E. (2021). *Becoming a White Antiracist. A Practical Guide for Educators, Leaders and Activists*. Sterling: Stylus.

- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Capaccioli, M., & Fabbri, L. (2024). Coltivare sguardi pluriversali. Esperienze didattiche in corso. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(1), pp. 72-85.
- Castro-Gomez, S. (2014). Scienze sociali, violenza epistemica e il problema dell'invenzione dell'altro. In G. Ascione (Ed.). *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti* (pp. 97-117). Salerno: Edizioni Arcoiris.
- 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.
- Crenshaw, K.W. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. New York: The New Press.
- Davis, A.Y. (1981). *Women, Race & Class*. New York: Random House. (trad. it. *Donne, razza e classe*. Edizioni Alegre, Roma, 2018).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Les Éditions de Minuit (trad. it. *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, Orthotes, Napoli-Salerno, 2017).
- Delgado, R., Stefancic, J., & Harris, A. (2012). *Critical Race Theory: An Introduction* (2nd ed). New York: NYU Press.
- Du Bois, W.E.B. (2010). *Sulla linea del colore. Razza e democrazia negli Stati Uniti e nel mondo*. Bologna: il Mulino.
- Dussel, E. (2014). Sistema-mondo e transmodernità. In G. Ascione (Ed.). *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, (pp. 45-72). Salerno: Edizioni Arcoiris.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. London: SAGE.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Bracci, F., Bosco, N., & Capaccioli, M. (2023). Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia & Vita*, 81(2), pp. 25-34.
- Fabbri, L. (2024). Gli artefatti sociomateriali come paradigmi educativi. In J. Magrini, & M. Parente (Eds.). *Educazione zerosei: Sistema integrato e poli per l'infanzia. Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana* (pp. 108-115). Firenze: Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil (trad. it. *Pelle nera, maschere bianche*, Marco Tropea, Milano, 1996).
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Paris: Maspero (trad. it. *I dannati della terra*. Einaudi, Torino, 2007).
- Feagin, J. R. (2020) *The White Racial Frame. Centuries of Racial Framing and Counter-Framing* (3rd ed.). New York-Abingdon: Routledge.
- hooks, b. (1990). *Yearning. Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston: South End Press.

- hooks, b. (2015). *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. New York-Abingdon: Routledge.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life. Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson, Trento, 2006).
- Lorde, A. (1984). *Sister Outsider. Essay and Speeches*. New York: Crossing Press (trad. it. *Sorella outsider. Scritti politici*. Meltemi, Milano, 2022).
- Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), pp. 742-759. Doi: 10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Muraca, M. (2017). Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali. *Civitas Educationis*, 7(1), pp. 133-150.
- Paxton, D. (2010). Transforming White Consciousness. In V. Sheared, J. Johnson-Bailey, S.A.J. Colin III, E. Peterson, S.D. Brookfield, & Associates (Eds.). *The Handbook of Race and Adult Education* (pp. 119-131). San Francisco: Jossey-Bass.
- Quijano, A. (2014). Colonialità del potere ed eurocentrismo in America Latina. In G. Ascione (Ed.). *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti* (pp. 73-96). Salerno: Edizioni Arcoiris.
- Said, E.W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Said, E.W. (1993). *Culture and Imperialism*. New York: Knopf.
- Spivak, G.C. (1988). *Can the Subaltern Speak?*. London: Macmillan.
- Spivak, G.C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University (trad. it. *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*. Meltemi, Roma, 2004).
- Zoletto, D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 139-150. Doi: 10.3280/erp1-2023oa15883.