

Oltre il canone eurocentrico: prospettive decoloniali per una didattica della differenza e della pluralità

Beyond the Eurocentric Canon: Decolonial Perspectives for a Pedagogy of Difference and Plurality

*Antonio Sacristano**

Riassunto

Il presente contributo analizza la necessità di ripensare i processi educativi contemporanei alla luce delle sfide poste dalla decolonizzazione della didattica, dall'intersezionalità e dall'etica della cura. Muovendo dalla critica alla "colonialità del sapere" e al canone eurocentrico, l'articolo esplora come le gerarchie epistemiche consolidate agiscano come dispositivi di esclusione all'interno delle istituzioni formative. Attraverso una riflessione teorica che intreccia pedagogia critica e prospettive post-coloniali, viene proposta una transizione da ontologie nozionistiche a ontologie relazionali, capaci di valorizzare l'interdipendenza e la pluralità. Un focus specifico è dedicato alla decostruzione del "curricolo nascosto" e alla trasformazione delle pratiche valutative standardizzate, spesso veicolo di violenza epistemica, verso modelli ecologici e formativi. L'etica della cura viene qui declinata come postura politica e "infrastruttura di resistenza", essenziale per riconoscere la vulnerabilità come risorsa e per promuovere una giustizia cognitiva e affettiva. In conclusione, il lavoro delinea la figura del docente come facilitatore di processi di "disimparaggio", prefigurando l'aula come un laboratorio di democrazia cognitiva volto alla trasformazione sociale.

Parole chiave: Decolonizzazione della didattica; Intersezionalità; Etica della cura; Giustizia cognitiva; Pedagogia critica; Epistemologie situate.

Abstract

This article examines the imperative to rethink contemporary educational processes in light of the challenges posed by the decolonization of teaching, intersectionality, and the ethics of care. Starting from a critique of the "coloniality of knowledge" and the Eurocentric canon, the paper explores how established epistemic hierarchies function as exclusionary devices within formal educational institutions. Through a theoretical reflection that intertwines critical pedagogy and post-colonial perspectives, the study proposes a transition from

* Università degli Studi di Parma. E-mail: antonio.sacristano@unipr.it, antonio.sacristano1@gmail.com.

notion-based ontologies to relational ontologies capable of fostering interdependence and plurality. Specific focus is placed on deconstructing the “hidden curriculum” and transforming standardized assessment practices – often vehicles of epistemic violence – into ecological and formative models. The ethics of care is presented here as a political posture and an “infrastructure of resistance,” essential for recognizing vulnerability as a resource and promoting cognitive and affective justice. Ultimately, the work outlines the role of the teacher as a facilitator of “unlearning” processes, envisioning the classroom as a laboratory of cognitive democracy aimed at radical social transformation and authentic institutional change.

Keywords: Decolonizing education; Intersectionality; Ethics of care; Cognitive justice; Critical pedagogy; Situated epistemologies.

Articolo sottomesso: 14/04/2026, accettato: 11/06/2026

1. Introduzione: Mettere in discussione il centro. Per una genealogia della decolonizzazione didattica

Il panorama educativo contemporaneo si trova oggi dinanzi a una sfida che non riguarda esclusivamente l’efficacia delle strategie didattiche o l’aggiornamento dei toolkit pedagogici, ma interroga le fondamenta stesse del sapere istituzionalizzato. In un’epoca segnata da flussi migratori strutturali, dall’inasprimento delle disuguaglianze e dalla crisi dei modelli universalistici, emerge con urgenza la necessità di affrontare ciò che diversi studiosi definiscono come la “colonialità del sapere” (Quijano, 2000). Il canone educativo occidentale, pur presentandosi sotto le vesti della neutralità e dell’universalità, agisce spesso come un dispositivo di esclusione che marginalizza ontologie, linguaggi e storie non conformi alla matrice eurocentrica. Tale eredità coloniale non è un residuo del passato, ma una forza viva che modella i curricula, le pratiche valutative e le gerarchie simboliche all’interno delle nostre istituzioni formative.

Come ricordato recentemente da Gramigna e Bastianoni (2025), la matrice coloniale dell’educazione si radica storicamente in un’antropologia asimmetrica che legittima la propria presunta superiorità su un’idea monolingua e monoculturale di “Civilizzazione”. Questo impianto produce una vera e propria “rete avvolgente e costringente” – per usare una rilettura di impronta heideggeriana – tesa a catturare, imbrigliare e infine operare una sistematica cancella-

zione del valore conoscitivo ed epistemico dei saperi radicati nelle culture marginalizzate. La formazione civilizzatrice di stampo occidentale si è strutturata sulla certezza etnocentrica del progresso lineare, riducendo l'alterità a materiale estrattivo o a mero folklore. Risulta pertanto indispensabile riprendere la severa lezione decoloniale di Aimé Césaire, per il quale una civiltà che si dimostra strutturalmente incapace di risolvere i problemi generati dal suo stesso funzionamento è, per definizione, una civiltà decadente e indifendibile. Trasferito sul terreno pedagogico, ciò impone di demitizzare l'assoluto dominio eurocentrico, riconoscendo che l'universalismo astratto delle nostre istituzioni ha spesso operato mediante la soppressione attiva delle differenze.

Ripensare la didattica in chiave decoloniale non significa semplicemente aggiungere contenuti "esotici" o multiculturali ai programmi esistenti, operando una sorta di maquillage inclusivo che lascia intatti i rapporti di forza. Al contrario, implica una decostruzione radicale dei rapporti di potere che sottendono la produzione e la trasmissione della conoscenza (Mignolo, 2011). Come suggerito dalla Call di questo numero, la decolonizzazione della didattica invita a passare da una logica puramente nozionistica a una fondata sulla relazione e sull'interdipendenza, riconoscendo che ogni atto educativo è intrinsecamente politico e situato. In questo senso, l'educazione diventa una "pratica della libertà" (Freire, 1970), un processo volto a smantellare quelle strutture mentali che naturalizzano l'inferiorità di determinati gruppi sociali in base all'origine, alla classe o al genere.

Tuttavia, affinché tale smantellamento non si riduca a un'adesione puramente formale o a una declinazione astratta, è necessario decodificare i dispositivi materiali e quotidiani attraverso cui la matrice coloniale si perpetua nelle istituzioni formative contemporanee. La "colonialità del sapere" (Quijano, 2000) non opera infatti nel vuoto, bensì si incarna in una precisa architettura burocratica e curricolare. Nelle aule scolastiche e accademiche, questa dinamica si manifesta attraverso la rigida parcellizzazione positivista delle discipline, la pretesa di un'asetticità emotiva dell'insegnamento e l'imposizione di un canone che riduce le produzioni teoriche non occidentali o marginalizzate a meri oggetti di studio folkloristici ed estrattivi, privandole della dignità di soggetti epistemici legittimi. Come evidenziato nel dibattito nazionale recente da Sala (2024), l'istituzione educativa riproduce il privilegio eurocentrico non solo attraverso le omissioni programmatiche del "curricolo nullo", ma anche e soprattutto mediante la disciplina dei corpi, dei linguaggi e delle posture comunicative richieste all'interno della relazione asimmetrica d'aula. In tal senso, l'atto stesso di fare ricerca e didattica richiede uno smascheramento radicale della presunta neutralità e asetticità delle nostre scelte metodologiche e contestistiche. Come argomentato da Muraca (2021), ogni percorso di elaborazione

e trasmissione della conoscenza si traduce inevitabilmente in un intervento politico sulla realtà, capace di agire in direzione di una maggiore giustizia sociale oppure, al contrario, della conservazione delle egemonie esistenti. Ne deriva la responsabilità etica, per i docenti e i ricercatori, di esercitare un'interrogazione permanente sulla propria prassi, rifiutando i regimi di verità della modernità che sanciscono storicamente il primato incondizionato della teoria astratta sulle pratiche e sui saperi situati. Decolonizzare la didattica assume così la fisionomia di un'opzione dialogica esigente, un processo di co-teorizzazione fondato su alleanze trasversali che contesta le gerarchie stabilite tra i gruppi umani e i loro rispettivi paradigmi conoscitivi.

L'obiettivo di questo contributo è esplorare come le prospettive decoloniali, intrecciate alle lenti dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989) e dell'etica della cura, possano offrire strumenti operativi per una "didattica della differenza". Non si tratta di una celebrazione retorica della pluralità, ma di un impegno pedagogico volto a interrogare le "gerarchie epistemiche" che ancora oggi posizionano certi saperi come centrali e altri come periferici o "subalterni". Come sottolineato da De Piccoli e Rollero (2024), l'approccio intersezionale si configura come una disposizione metodologica ed epistemologica irrinunciabile per decostruire i modelli categoriali rigidi e universali imposti dal pensiero egemonico. Esso permette di mappare la complessità delle interazioni sociali senza ridurle a casistiche isolate, svelando le asimmetrie sistemiche e situando l'analisi all'interno delle concrete dinamiche istituzionali. La lente intersezionale diviene qui un dispositivo analitico essenziale per comprendere come gli assi di oppressione e marginalizzazione – legati alla classe sociale, al genere, dallo status migratorio e dalle varietà linguistiche – si co-determinino simultaneamente nel generare traiettorie di esclusione scolastica o di canalizzazione precoce.

La cura, in questa cornice, non deve essere intesa come una dimensione puramente affettiva o privata, ma come una responsabilità politica distribuita (Tronto, 1993) che riconosce la vulnerabilità e l'interdipendenza come tratti costitutivi dell'umano e della giustizia sociale.

Nel corso dell'articolo, verranno analizzate le tensioni tra il curriculum formale e le identità plurali che abitano le classi, proponendo una riflessione che connetta la giustizia sociale alla trasformazione delle pratiche didattiche. La sfida consiste nel transitare verso "epistemologie situate" (Haraway, 1988) che valorizzino la pluralità dei punti di vista senza cadere nel relativismo, ma promuovendo una democrazia cognitiva capace di integrare i saperi marginalizzati. In ultima analisi, decolonizzare la didattica significa trasformare la scuola e l'università in spazi di autentico riconoscimento e cura, dove la pluralità non sia un problema da gestire, ma la condizione stessa della possibilità di un apprendimento che sia realmente inclusivo, equo e trasformativo.

2. Cornici teoriche in dialogo: Intersezionalità e l'architettura del sapere coloniale

Il superamento del canone eurocentrico richiede un'analisi che non si limiti alla superficie dei contenuti disciplinari, ma che penetri nell'architettura stessa dei processi di apprendimento. In questa prospettiva, l'intersezionalità non deve essere intesa meramente come un'addizione di variabili sociodemografiche, bensì come una "lente euristica" (Crenshaw, 1989) capace di svelare come il potere si distribuisce e si riproduce all'interno dei contesti educativi. Se la decolonizzazione punta a scardinare il privilegio epistemico del Nord globale, l'intersezionalità permette di osservare come tale privilegio si intrecci sistematicamente con le dimensioni del genere, della classe sociale e dell'abilità (Collins, 2019). Per trasformare questa cornice euristica in un dispositivo analitico ed empiricamente operante – superando un piano puramente dichiarativo – occorre mappare i vettori di disuguaglianza materiale e simbolica che si co-determinano simultaneamente nelle routine scolastiche e accademiche ordinarie. Nei contesti educativi reali, l'intersezionalità smette di essere un'astrazione filosofica e si manifesta nella concretezza di micro-pratiche escludenti e dinamiche di marginalizzazione: si pensi a come lo status migratorio e la mancata padronanza della lingua standard si saldino strettamente alle barriere di classe, traducendosi in fenomeni sistematici di canalizzazione precoce verso percorsi professionalizzanti o in diagnosi stereotipate di vulnerabilità cognitiva che ricalcano asimmetrie abiliaste ed etnocentriche. Come rilevato da Sala (2024), una didattica intersezionale esige il passaggio a una "pedagogia impegnata" in cui la destrutturazione delle oppressioni investe la rinegoziazione dei codici comunicativi legittimi, la valorizzazione dei repertori espressivi e linguistici transculturali dei discenti e il pieno riconoscimento dei loro corpi all'interno dello spazio asimmetrico dell'aula. Tale postura impedisce alle istituzioni educative di scivolare in forme di inclusione puramente neoliberali e di facciata, volte a incorporare formalmente le diversità per scopi di posizionamento istituzionale senza metterne in discussione le asimmetrie materiali, i meccanismi di sfruttamento simbolico e le persistenti logiche di esclusione (Oswin & Mills, 2025).

Tuttavia, il dibattito contemporaneo suggerisce che la decolonizzazione non sia un processo concluso con la fine formale degli imperi, ma una lotta continua contro la "colonialità del potere" che persiste nelle strutture curriculari (Bhambra, 2014). Nelle istituzioni formative, questa colonialità si manifesta attraverso quello che viene definito "estrattivismo della conoscenza", ovvero la tendenza a studiare le culture non occidentali come oggetti di analisi folkloristica, privandole della loro dignità di soggetti produttori di teoria. Come sottolineato da Ndlovu-Gatsheni (2018), la sfida è ripristinare la "sovranità epistemica" dei discenti, permettendo loro di vedersi riflessi nei saperi che consumano, non come

eccezioni, ma come parte integrante della storia umana. I meccanismi concreti attraverso cui la colonialità del sapere continua a operare in modo silente ma pervasivo si annidano nella gerarchizzazione burocratica dei programmi di studio e nella compartimentazione rigida delle discipline di stampo squisitamente positivista ed eurocentrico. Questo impianto istituzionale impone il pensiero lineare, astratto e logocentrico come l'unico criterio universale di validazione e accesso alla verità, declassando sistematicamente a forme inferiori, pre-scientifiche o puramente aneddotiche i saperi narrativi, comunitari, olistici e incarnati. L'estrattivismo si compie così nella riduzione delle epistemologie altre a semplici capitoli aggiuntivi di un multiculturalismo di facciata, un maquillage superficiale che lascia intatta la struttura monologica del potere istituzionale. Questo controllo esercitato dall'architettura del sapere coloniale non investe unicamente la gerarchia dei contenuti, ma satura la gestione dei tempi e dei ritmi scolastici. L'imposizione di una temporalità lineare, rigidamente standardizzata e schiacciata sulle scadenze della performance quantitativa, opera infatti una profonda ingiustizia epistemica, in quanto nega e penalizza la legittimità di temporalità altre, ecologiche e relazionali, connesse ai percorsi di autoriflessione e ai vissuti biografici dei discenti marginalizzati (Sovová & Jehlička, 2025).

La scuola e l'accademia, storicamente, hanno operato secondo un modello di "universalismo astratto" che, pur dichiarandosi inclusivo, ha teso a normalizzare il soggetto bianco, maschio, cisgender e abile come l'unico produttore e destinatario legittimo di conoscenza. Questa dinamica produce quella che Santos (2014) definisce come "epistemicidio": la soppressione attiva e la svalutazione dei saperi prodotti dalle popolazioni colonizzate o dai gruppi marginalizzati. Educare alla complessità significa, dunque, opporsi a questa cancellazione, riconoscendo che la "differenza" non è un attributo ontologico del discente, ma il risultato di posizionamenti sociali e storici prodotti da dispositivi di potere (Foucault, 1975). In tal senso, la didattica deve farsi "critica" e "posizionata", rifiutando l'illusione di una conoscenza che guarda dal nulla (la "visione dall'alto" criticata da Haraway). Assumere un posizionamento critico e situato implica riconoscere, sul piano epistemologico e metodologico, che l'atto educativo e l'atto della ricerca non sono mai neutrali o asettici, ma costituiscono a tutti gli effetti un intervento politico orientato o alla conservazione delle egemonie esistenti o alla trasformazione sociale (Muraca, 2021). Il contrasto all'epistemicidio richiede pertanto un'opzione dialogica esigente, capace di de-strutturare l'idea che l'istituzione debba semplicemente assimilare le differenze entro un canone preesistente, favorendo invece processi di co-teorizzazione e co-costruzione in cui le culture messe ai margini divengono lenti interpretative cruciali per decodificare le stesse contraddizioni della modernità occidentale.

Un punto di forza critico in questa riflessione è il concetto di “pedagogia impegnata” (engaged pedagogy) proposto da bell hooks (1994), che trova oggi nuova linfa nelle riflessioni sulla giustizia sociale di Gorski (2018). Per hooks, la decolonizzazione della didattica non può prescindere da una prassi che metta al centro il benessere del discente e la sua capacità di agire come soggetto critico. Insegnare a “trasgredire” i confini del canone significa creare uno spazio d'aula in cui la pluralità delle voci non sia tollerata, ma diventi il perno attorno a cui ruota la costruzione della conoscenza. Questo approccio si scontra inevitabilmente con le resistenze di un sistema valutativo standardizzato, il quale, basandosi su test e parametri uniformi, tende a premiare la conformità al modello egemone, punendo chi porta con sé i “saperi situati” (Haraway, 1988).

La sfida epistemologica posta dalla decolonizzazione invita inoltre a rivalutare il rapporto tra ontologia e gnoseologia. Mentre il modello occidentale si è strutturato sulla separazione netta tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto, le prospettive decoloniali suggeriscono una transizione verso “ontologie relazionali” (Escobar, 2018). In tali modelli, l'apprendimento non è un'acquisizione solipsistica di nozioni, ma un processo di interdipendenza tra esseri umani, comunità e ambiente. Inserire queste prospettive nella didattica significa promuovere una giustizia cognitiva che riconosca la legittimità di paradigmi non estrattivi. Ricerche recenti (Battiste, 2013; Zembylas, 2021) evidenziano come la decolonizzazione richieda anche un “disimparare” (unlearning) attivo: i docenti devono essere formati a riconoscere i propri bias coloniali e a trasformare l'aula in un laboratorio di resistenza e cura radicale. Solo attraverso questo ribaltamento prospettico la pluralità smette di essere un dato statistico da gestire e diventa una risorsa epistemica per abitare la complessità del presente.

3. L'etica della cura come prassi decoloniale: verso una responsabilità pedagogica collettiva

Se la decolonizzazione e l'intersezionalità forniscono la cornice analitica per identificare le esclusioni, l'etica della cura (Care Ethics) costituisce la dimensione operativa per trasformare i contesti educativi in spazi di giustizia. In ambito pedagogico, la cura è stata storicamente vittima di una doppia marginalizzazione: da un lato è stata relegata a una funzione ancillare o confinata nella sfera privata e “femminilizzata” dell'affettività; dall'altro è stata interpretata in chiave paternalistica, come intervento riparatorio su un soggetto fragile. Tuttavia, la ricerca contemporanea (Tronto, 2013; Mortari, 2022) suggerisce un ribaltamento radicale: la cura è un'attività ontologica fondamentale che sorregge il tessuto sociale e, di conseguenza, ogni processo di apprendimento. Nel qua-

dro di una didattica della differenza, “aver cura” significa riconoscere la vulnerabilità non come un deficit individuale del discente, ma come la condizione umana universale che richiede una risposta istituzionale e relazionale situata.

Assumere una postura di cura in contesti decoloniali implica, in primo luogo, il riconoscimento delle “ferite epistemiche” (Mignolo & Walsh, 2018). Tali ferite sono il prodotto di un sistema che, attraverso il “curricolo nullo” – ovvero ciò che viene deliberatamente omesso – nega le radici identitarie e le memorie storiche degli studenti non conformi al canone. La cura diventa così una pratica di “resistenza affettiva” e politica. Non si tratta solo di accoglienza superficiale, ma di una riprogettazione radicale degli spazi, dei tempi e dei ritmi della didattica. Questo significa decostruire la logica neoliberale della “performance” a tutti i costi, che frammenta la soggettività, per consentire la fioritura di identità plurali in un ambiente sicuro (brave space). In questo senso, la cura si intreccia indissolubilmente con il concetto di interdipendenza: l’aula smette di essere un aggregato di individui atomizzati in competizione tra loro per trasformarsi in una “comunità di cura” dove il sapere viene co-costruito attraverso il dialogo e il mutuo riconoscimento (Bozalek et al., 2014). Questa destrutturazione dei ritmi neoliberale della performance richiede l’introduzione di una “temporalità altra” e non lineare all’interno della prassi didattica. Come evidenziato dalle recenti riflessioni di Sovová e Jehlička (2025) in merito ai conflitti tra i tempi della produzione standardizzata e i tempi ecologici della cura, l’istituzione scolastica compie un’ingiustizia epistemica quando impone scadenze rigide e accelerazioni burocratiche che calpestano i ritmi soggettivi di elaborazione e autoriflessione dei discenti, specialmente di coloro che provengono da background marginalizzati. Una pedagogia della cura decoloniale rivendica pertanto il diritto a una temporalità dilatata, relazionale e situata, intesa come presupposto ontologico per un apprendimento significativo e non alienante.

Dal punto di vista metodologico, l’approfondimento di questa prospettiva richiede l’adozione della ricerca-azione (Action Research) orientata alla giustizia sociale. Essa si pone come lo strumento privilegiato per superare la separazione tra ricercatore e “oggetto” della ricerca, tipica di una scienza coloniale di stampo estrattivo. Promuovere forme di indagine partecipativa significa riconoscere i discenti come co-autori del processo conoscitivo, legittimando quelli che vengono definiti “saperi ai margini”. Pratiche di design didattico inclusivo, che integrano linguaggi multimodali, narrazioni autobiografiche e saperi non lineari, permettono di scardinare il primato del testo scritto eurocentrico. Valorizzare l’oralità, la gestualità, il corpo e l’esperienza vissuta non è un ripiego didattico, ma un atto di giustizia cognitiva che restituisce dignità a ontologie relazionali spesso silenziate dal logocentrismo occidentale. La Ricerca-Azione orientata alla giustizia sociale non si configura come un mero espediente meto-

dologico, bensì come un dispositivo politico esigente volto a ridistribuire radicalmente il potere relazionale ed epistemico nello spazio dell'aula. Attraverso percorsi partecipativi di co-ricerca e indagine situata, l'asimmetria tradizionale tra il docente-ricercatore (visto come unico depositario della razionalità scientifica) e la classe viene problematizzata in favore di una co-teorizzazione orizzontale. Come teorizzato da Muraca (2021), questo approccio si fonda su un "sentipensare" pedagogico che legittima l'interconnessione profonda tra l'elaborazione intellettuale e la dimensione corporea, affettiva e comunitaria, offrendo un'alternativa concreta alle pratiche estrattive della conoscenza occidentale. In questa cornice, l'*agency* dei discenti viene attivata e promossa in modo sostanziale: gli studenti transitano da destinatari passivi di un curriculum eterodiretto a co-progettisti attivi della propria traiettoria formativa. Essi acquisiscono la consapevolezza di poter intervenire criticamente sulla realtà circostante, trasformando l'aula in un laboratorio di emancipazione in cui le micro-scelte quotidiane producono un impatto tangibile sulla giustizia sociale del proprio contesto (Storato, 2024).

L'esercizio della cura collettiva richiede, infine, una profonda e sistematica revisione della formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio. Come evidenziato da Puig de la Bellacasa (2017), la cura non è un sentimento spontaneo, ma un "lavoro" complesso che implica attenzione etica, responsabilità politica e competenza tecnica. Gli insegnanti devono essere messi in condizione di sviluppare una "riflessività critica" e una "vigilanza epistemica" che permetta loro di intercettare le proprie micro-esclusioni quotidiane e i pregiudizi impliciti. La formazione non può dunque limitarsi alla trasmissione di tecniche di gestione della classe, ma deve configurarsi come un percorso di "disimparaggio" (un-learning) dei modelli coloniali introiettati. Solo trasformando le istituzioni educative in vere e proprie "infrastrutture di cura" – intese come reti di supporto, ascolto e riconoscimento reciproco – sarà possibile passare da una didattica della trasmissione a una pedagogia della trasformazione. Questa postura permette di abitare la complessità del presente senza soccombere alle logiche della standardizzazione, della misurazione quantitativa e del controllo tecnocratico, ponendo al centro la soggettività e il benessere collettivo come finalità ultime dell'educare.

4. Oltre il curriculum egemone: pratiche di resistenza e giustizia cognitive

L'approfondimento delle prospettive decoloniali impone una riflessione serrata su quello che la letteratura pedagogica definisce "curriculum nascosto" (hidden curriculum). Non sono solo i contenuti espliciti a trasmettere l'eredità coloniale, ma le modalità stesse con cui la conoscenza viene validata, organizzata

e gerarchizzata (Apple, 2019). Una didattica della differenza deve, pertanto, agire su una duplice direttrice: la destabilizzazione dei canoni esistenti e la ricostituzione di spazi per “saperi altri” che sono stati storicamente silenziati o considerati privi di rigore scientifico. Tale processo di decostruzione non può limitarsi a una revisione bibliografica, ma deve penetrare i dispositivi di controllo che regolano l’esperienza scolastica: il linguaggio e la valutazione.

Uno dei nodi più critici e meno esplorati della decolonizzazione didattica risiede proprio nelle pratiche valutative. La valutazione standardizzata, spesso presentata come un dispositivo neutro, meritocratico e oggettivo, tende in realtà a riflettere i bias culturali, linguistici e di classe delle soggettività dominanti. Come evidenziato da Inoue (2015), la valutazione può trasformarsi in una forma di “razzismo linguistico” o “violenza epistemica” se non riconosce la legittimità delle varietà dialettali, dei linguaggi trans-culturali e delle forme di espressione non lineari. Imporre un unico standard di “correttezza” o di “esposizione accademica” significa spesso punire e svalutare quei discenti che operano al di fuori dei codici codificati dalla tradizione eurocentrica, scambiando una differenza di posizionamento per una carenza cognitiva. In questo senso, una didattica intersezionale propone il passaggio verso una valutazione ecologica e formativa, che non si limiti a misurare la conformità a uno standard predefinito, ma che valorizzi il progresso individuo in relazione al contesto di partenza e alle sfide specifiche affrontate dal discente. Attraverso pratiche di self-assessment (autovalutazione) e peer-review critico, i discenti possono riappropriarsi del senso del proprio percorso formativo, trasformando la valutazione da momento di giudizio terminale a strumento di emancipazione e di cura, capace di restituire al soggetto la consapevolezza della propria “sovranità cognitiva” (Ndlovu-Gatsheni, 2018). L’urgenza di istituire simili spazi co-valutativi e co-progettuali risponde a una precisa necessità gnoseologica ed etico-politica, finora rimasta ai margini del dibattito valutativo. Scardinare l’egemonia della misurazione standardizzata significa sottrarre l’atto del valutare alle logiche dell’incorporazione neoliberale, che riducono il discente a mero ingranaggio di una macchina della performance quantitativa, orientata a registrare prestazioni asettiche e a legittimare l’esclusione attraverso finzioni meritocratiche (Oswin & Mills, 2025). La tesi a sostegno di una valutazione partecipata e negoziata risiede nel superamento radicale di quella che Paulo Freire definiva “educazione depositaria”. Come chiarito da Sala (2024), la co-costruzione dei criteri di verifica e delle rubriche valutative con gli studenti non costituisce una concessione allo spontanesimo, ma un dispositivo per de-neutralizzare l’adultocentrismo istituzionale. Quando la classe partecipa alla definizione di ciò che è “significativo” apprendere e valutare, l’errore cessa di essere una colpa o una sanzione burocratica e si trasforma in una risorsa metacognitiva condivisa. Questo ribaltamento metodologico sposta l’asse della validazione dall’autorità

monologica del docente a un'alleanza pedagogica simmetrica, dove il riscontro formativo diviene una prassi di trasparenza intellettuale ed emancipazione collettiva.

Questa transizione verso una giustizia cognitiva non può però prescindere da una radicale "svolta affettiva" (affective turn) nella ricerca e nella pratica educativa. Non è possibile decolonizzare il sapere se non si procede, parallelamente, a decolonizzare le emozioni (Zembylas, 2021). Storicamente, l'ambiente accademico ha imposto una "distanza professionale" e un'asetticità emotiva che spesso mascherano e normalizzano le ferite prodotte dall'esclusione. Al contrario, una pedagogia della cura radicale invita a fare della vulnerabilità una risorsa epistemica. Riconoscere che il discente non è una tabula rasa cognitiva, ma un soggetto portatore di memorie, traumi storici e desideri di resistenza, permette di costruire una didattica "non estrattiva". In questa cornice, il docente non è più il detentore unico della verità, ma un facilitatore che esercita l'ascolto profondo e accetta di mettere in discussione il proprio posizionamento di potere. Tale postura si allinea con le teorie della giustizia affettiva, dove la cura collettiva diventa il prerequisito ontologico per abitare la complessità del presente. Creare "ecologie dell'affetto" (Bozalek et al., 2021) significa celebrare la pluralità non come dato statistico da gestire, ma come condizione necessaria per una democrazia reale e per una didattica che sia, finalmente, pratica di liberazione e cura per il mondo.

In tal senso, l'adozione del "sentipensare" (Muraca, 2021) come postura didattica ordinaria si offre come l'unica via per ricomporre la frattura positivista tra intelletto e affettività, mente e corpo, che ha storicamente caratterizzato la violenza delle istituzioni educative occidentali. La giustizia cognitiva, per realizzarsi concretamente nei contesti inclusivi, esige il riconoscimento politico dei vissuti biografici e delle ferite epistemiche degli allievi. Come documentato dalle indagini sulle dinamiche partecipative giovanili (Storato, 2024), gli studenti avvertono la forte urgenza di scardinare l'ansia da prestazione e l'appiattimento critico indotti dai dispositivi di controllo scolastico. Abitare l'aula come ecologia dell'affetto significa allora legittimare i linguaggi multimodali, le narrazioni autobiografiche e l'oralità come canali pienamente scientifici di produzione teorica. La cura radicale transita così dall'essere un'enunciazione astratta a farsi infrastruttura materiale: uno spazio sicuro in cui la parola dei soggetti storicamente silenziati viene finalmente accolta nella sua dignità teorica, trasformando l'aula in un autentico laboratorio di democrazia e trasformazione sociale.

Questo impegno si traduce concretamente nella sfida di trasformare l'aula in un laboratorio di giustizia sociale, dove la decolonizzazione della didattica non sia vissuta come un obbligo burocratico di "inclusione", ma come una revisione epistemologica che riconosce la parzialità di ogni punto di vista e la

ricchezza che deriva dall'ibridazione dei saperi. Solo superando l'autorità del canone e la gerarchia della valutazione standardizzata sarà possibile garantire quel "riconoscimento" che la Call indica come finalità ultima dell'educazione.

5. Conclusioni: Per una democrazia cognitiva e relazionale

In conclusione, l'analisi condotta ha inteso dimostrare come l'intersezionalità (Crenshaw, 1989), la decolonizzazione della didattica e l'etica della cura (Tronto, 2013) non rappresentino istanze pedagogiche isolate o puramente emergenziali, ma costituiscano dimensioni intrinsecamente interdipendenti di un unico, radicale progetto di trasformazione dell'educazione contemporanea. Educare alla complessità significa oggi abitare con postura critica la tensione insolubile tra l'esigenza istituzionale di trasmettere saperi condivisi e la necessità etica di smantellare la "colonialità del sapere" (Quijano, 2000) e quelle strutture di marginalizzazione che i canoni tradizionali hanno contribuito a naturalizzare come universali.

Il passaggio da ontologie nozionistiche a ontologie relazionali (Escobar, 2018), basate sulla relazione e sull'interdipendenza, rappresenta la sfida più ambiziosa per i sistemi formativi del XXI secolo. Tale transizione richiede un impegno che travalica la semplice revisione dei programmi; essa esige una ristrutturazione del "senso comune" pedagogico e una decostruzione dei regimi di verità che governano l'aula. La giustizia cognitiva (Santos, 2014) non può darsi senza una parallela giustizia affettiva: riconoscere la legittimità dei saperi marginalizzati significa riconoscere la dignità politica delle soggettività che li abitano. In questa cornice, la cura cessa di essere un dispositivo paternalistico per farsi "infrastruttura di resistenza", lo spazio etico in cui la vulnerabilità è il terreno comune su cui rifondare un patto educativo realmente inclusivo.

Questa riconfigurazione ontologica impedisce ai processi inclusivi di ridursi a dispositivi di assimilazione o a pratiche di incorporazione neoliberale di facciata, dove le identità plurali vengono formalmente integrate per soddisfare criteri burocratici o imperativi di immagine istituzionale, lasciando tuttavia intatte le asimmetrie materiali e le gerarchie di potere interne alla relazione educativa (Oswin & Mills, 2025). Sostenere la sovranità cognitiva e l'*agency* dei discenti significa, al contrario, muoversi verso una co-teorizzazione autentica, in cui la differenza non sia un oggetto di studio astratto o una casistica folkloristica, ma una lente interpretativa irrinunciabile per co-progettare le coordinate stesse dell'esperienza democratica in aula.

Le implicazioni di questo ribaltamento investono ogni livello della prassi: dalla necessità di una formazione docenti orientata al "disimparaggio" (Batti-

ste, 2013) dei propri bias coloniali, alla progettazione di sistemi valutativi ecologici che rifiutino la violenza epistemica della standardizzazione (Inoue, 2015). Solo attraverso una didattica che si faccia carico della pluralità in modo non gerarchico sarà possibile trasformare le aule in autentici laboratori di democrazia cognitiva.

Una siffatta prassi trasformativa richiede, a livello metodologico, l'adozione di un "sentipensare" pedagogico (Muraca, 2021) in grado di ricomporre la scissione tra intelletto e affettività, mente e corpo, valorizzando i linguaggi multimodali, l'oralità e le memorie storiche dei soggetti come fonti legittime di sapere. Al contempo, l'apertura di spazi co-valutativi e partecipativi esige la contestazione della temporalità lineare e schiacciata sulla performance quantitativa tipica dei sistemi di controllo tecnocratici, per fare spazio a temporalità altre, ecologiche e relazionali, capaci di rispettare i ritmi biografici e i bisogni autoriflessivi degli allievi (Sovová & Jehlička, 2025). È entro questa cornice temporale e metodologica negoziata che l'*agency* giovanile può emergere e strutturarsi non come semplice reazione, ma come capacità attiva di intervenire criticamente sul proprio contesto e di co-costruire un sapere situato ed emancipatorio (Storato, 2024; Sala, 2024).

In ultima analisi, la decolonizzazione della didattica non è una meta statica, ma un orizzonte di prassi quotidiana (Mignolo & Walsh, 2018). È un esercizio di responsabilità pedagogica distribuita che richiede la volontà politica di immaginare istituzioni educative che non siano più specchio di vecchie gerarchie, ma semi di un futuro più equo e profondamente umano. Solo abitando questa complessità, la ricerca educativa potrà onorare il suo compito più alto: contribuire alla trasformazione delle istituzioni in spazi di autentica liberazione e cura per il mondo comune.

Riferimenti bibliografici

- Apple M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). New York: Routledge. <https://www.routledge.com/9780429400384>.
- Battiste M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon: Purich Publishing.
- Bhambra G. K. (2014). *Connected Sociologies*. London: Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/uk/9781472544353>.
- Bozalek V., Ng'ambi D., Wood D., Herrington J., Hardman J., & Amory A. (Eds.). (2014). *Activity Theory, Authentic Learning and Emerging Technologies: Towards a Transformative Higher Education Pedagogy*. London: Routledge. <https://www.routledge.com/9781138587113>.

- Bozalek V., Zembylas M., Mensing-Gertig S., & Tronto J. C. (Eds.). (2021). *Care Ethics in the Age of Precarity*. London: Routledge. <https://www.routledge.com/9780367761615>.
- Collins P. H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/intersectionality-as-critical-social-theory>.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1): 139-167.
- De Piccoli N., & Rollero C. (a cura di) (2024). *Beyond Genders. Intersezionalità tra teoria e pratiche. Sguardi interdisciplinari. Vol. 2*. Torino: Università degli Studi di Torino/CIRSDe.
- Escobar A. (2018). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham: Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/designs-for-the-pluriverse>.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder and Herder.
- Gorski P. C. (2018). *Reaching and Teaching Students in Poverty: Strategies for Erasing the Opportunity Gap*. New York: Teachers College Press.
- Gramigna A., & Bastianoni P. (2025). Civilizzazione e Razzismo. La Pedagogia decoloniale di Aimé Césaire. *Studi sulla Formazione*, 28(2), 171-180. Doi: 10.36253/ssf-16730.
- Haraway D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3): 575-599.
- Hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge. <https://www.routledge.com/9780415908085>.
- Inoue A. B. (2015). *Antiracist Writing Assessment Ecologies: Teaching and Assessing Writing for a Socially Just Future*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/inoue/>.
- Mignolo W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/the-darker-side-of-western-modernity>.
- Mignolo W. D., & Walsh C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/on-decoloniality>.
- Mortari L. (2022). *La politica della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Muraca M. (2021). La dimension politica della metodologia della ricerca in educazione. Riflessioni a partire da un sentipensare popolare, femminista e decoloniale. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 10(2): 205-223.
- Ndlovu-Gatsheni S. J. (2018). *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization*. London: Routledge. <https://www.routledge.com/9781138588448>.
- Oswin N., & Mills S. (2025). Capital contradictions in the age of incorporation: Queer and trans materialism at work. *Geoforum*, 163, 104309. Doi: 10.1016/j.geoforum.2025.104309.

- Puig de la Bellacasa M. (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press. <https://www.upress.umn.edu/book-division/books/matters-of-care>.
- Quijano A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3): 533-580.
- Sala A. (2024). L'eredità pedagogica di bell hooks: per una didattica inclusiva e decoloniale. In N. De Piccoli & C. Rollero (A cura di), *Beyond Genders. Intersezionalità tra teoria e pratiche. Sguardi interdisciplinari: Vol. 2* (pp. 309-324). Torino: Università degli Studi di Torino / CIRSDe.
- Santos B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers. <https://www.routledge.com/9781612055459>.
- Sovová L., & Jehlička P. (2025). Garden time and market time: Finding seasonality in diverse food economies. *Geoforum*, 163, 104322. Doi: 10.1016/j.geoforum.2025.104322.
- Storato G. (2024). La partecipazione dei giovani in tema di pace: pratiche intersezionali situate dentro e fuori l'educazione formale. In N. De Piccoli & C. Rollero (a cura di), *Beyond Genders. Intersezionalità tra teoria e pratiche. Sguardi interdisciplinari: Vol. 2* (pp. 325-343). Torino: Università degli Studi di Torino / CIRSDe.
- Tronto J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge. <https://www.routledge.com/9780415906425>.
- Tronto J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press. <https://nyupress.org/9780814782781/caring-democracy/>.
- Zembylas M. (2021). *Affective Justice: Toward a Genealogy of Critical Pedagogies in Higher Education*. London: Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/uk/9781350212350/>.