

Decolonizzare l'insegnamento, trasformare la scuola: ripensare pratiche, istituzioni, politiche oltre la *learnification*

Decolonising Teaching, Transforming Schooling: Rethinking Practices, Institutions, and Policies Beyond Learnification

Valerio Ferrero*

Riassunto

Il saggio pone in dialogo la critica alla *learnification* con la prospettiva decoloniale, assumendo la scuola come luogo di produzione del sapere. La riduzione dell'educazione ad apprendimento orienta la formazione in senso individuale e prestazionale, oscurando i fini dell'insegnare e i criteri di legittimazione della conoscenza. L'approccio decoloniale radicalizza tale critica, mostrando i regimi di validità che ordinano contenuti, linguaggi e riconoscimenti. Decolonizzare l'insegnamento significa quindi interrogare il modo in cui la scuola seleziona e autorizza conoscenze, trasformando pratiche d'aula, assetti organizzativi e politiche educative per rendere visibili e criticabili le gerarchie epistemiche.

Parole chiave: equità; giustizia sociale; disuguaglianze; *learnification*; critica decoloniale; scuola

Abstract

The paper places the critique of *learnification* in dialogue with a decolonial perspective, treating the school as a place of knowledge production. The reduction of education to learning recasts schooling in individualised and performative terms, obscuring the purposes of teaching and the criteria of knowledge legitimation. A decolonial approach sharpens this critique by exposing the regimes of validity that organise content, language and recognition. Therefore, decolonising teaching means questioning how schools select and authorise knowledge, and transforming classroom practices, institutional arrangements and educational policies so as to make epistemic hierarchies visible and open to critique.

Key words: equity; social justice; inequalities; learnification; decolonial critique; school

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 25/05/2026

* Università degli Studi di Torino. E-mail: valerio.ferrero@unito.it.

1. Trasformare la scuola: un'urgenza in nome della giustizia sociale

La decolonizzazione dell'insegnamento non riguarda soltanto i contenuti, ma soprattutto le forme mediante cui la scuola ordina, legittima e trasmette il sapere. In un contesto segnato da crescenti disuguaglianze ed eterogeneità, la scuola resta sospesa tra promessa democratica di emancipazione e persistenza di dispositivi selettivi e gerarchizzanti. Il problema non si riduce dunque all'inclusione o all'aggiornamento dei curricula, ma impone di ripensare la questione pedagogica nella sua dimensione politica. Il saggio indaga il rapporto tra critica alla *learnification* e approccio decoloniale, considerando la scuola come intreccio tra pratiche di insegnamento, legittimazione del sapere e giustizia sociale.

La critica alla *learnification* (Biesta, 2023a; 2023b) coglie una torsione decisiva del discorso educativo contemporaneo. La riduzione dell'educazione al lessico dell'apprendimento non coincide con un innocuo slittamento terminologico, ma attenua la domanda sui fini, indebolisce la dimensione pubblica dell'insegnare e afferma un'immagine individualizzata e prestazionale della formazione. Quando prevale ciò che può essere rilevato e certificato, si eclissa la questione di ciò che è importante insegnare e delle condizioni che rendono l'educazione una pratica formativa e non una mera regolazione di risultati.

La prospettiva decoloniale (Borghi, 2020; Mignolo e Walsh, 2024) radicalizza tale diagnosi, mostrando che la rimozione dell'educativo non è mai neutrale. Curricula, pratiche didattiche e criteri di riconoscimento sono iscritti in ordinamenti epistemici storicamente determinati, entro cui agiscono forme di *epistemicidio* (de Sousa Santos, 2018), ossia cancellazioni, svalutazioni o neutralizzazioni di saperi prodotti fuori dalla matrice eurocentrica. In questo quadro, anche l'equità rinvia non soltanto alla distribuzione delle opportunità, ma ai modi in cui la scuola riconosce le differenze, accredita voci, disciplina gli accessi alla conoscenza e definisce ciò che conta come sapere legittimo.

Decolonizzare l'insegnamento significa perciò assumere la trasformazione della scuola come compito pedagogico e politico, intervenendo sulla pratica d'aula, sulla dimensione organizzativa e istituzionale e sulle politiche educative. Il saggio colloca la propria analisi a questo triplice livello, mostrando come l'approccio decoloniale possa radicalizzare la critica alla *learnification*.

2. In antitesi alla rimozione dell'educativo: la critica alla *learnification*

Se decolonizzare l'insegnamento significa porre in questione le forme mediante cui la scuola seleziona, ordina e trasmette il sapere (Absolon, 2019; Charles, 2019), occorre anzitutto interrogare il regime pedagogico entro cui tali operazioni risultano ovvie. La questione riguarda non solo i contenuti esclusi o

marginalizzati, ma anche il linguaggio mediante cui l'educazione è descritta, giustificata e resa governabile. Prima di chiedersi quali saperi la scuola autorizzi, è necessario comprendere in quale lessico essa pensi se stessa, quali problemi tale vocabolario consenta di formulare o contribuisca a disattivare.

Su questo piano, acquisisce rilievo la critica alla *learnification*. La riconduzione dell'educazione al lessico dell'apprendimento riconfigura il discorso pedagogico, incidendo sul modo in cui sono pensati fini, contenuti e forme dei processi formativi (Corbi e Oliverio, 2013). Tale slittamento oscura ciò che la decolonizzazione dell'insegnamento impone di riportare in primo piano, ossia i saperi trasmessi, i criteri che li autorizzano e le gerarchie che ne regolano la circolazione.

Come ha mostrato Gert Biesta (2006), il lessico dell'apprendimento tende ad affermarsi anche in virtù della sua apparente neutralità: esso sembra descrivere processi senza prescrivere fini, registrare dinamiche senza prendere posizione sul loro senso. Proprio questa duttilità ne mostra però il limite: quanto più tale logica si estende, tanto più si riduce la possibilità di nominare ciò che nell'educazione eccede la pura acquisizione, ossia la selezione di un contenuto, l'esposizione a un mondo comune, l'assunzione di una responsabilità rispetto alla direzione del formare.

Il linguaggio dell'educazione è stato rimpiazzato ampiamente da un linguaggio dell'apprendimento. Questo nuovo linguaggio dell'apprendimento sostiene certamente l'espressione di idee e intuizioni difficili da articolare con il solo linguaggio dell'educazione, ma rende più difficile enucleare e comprendere concetti relativi a ciò che caratterizza e dovrebbe riguardare l'educazione (p. 14).

Tradotta prevalentemente nei termini dell'apprendere, l'educazione rischia di essere ricompresa entro una grammatica dell'adattamento e dell'ottimizzazione, in cui il problema dell'insegnare perde consistenza.

Questa torsione comporta un indebolimento della scuola come spazio pubblico. Quando il discorso si organizza attorno all'apprendimento, essa è descritta come luogo di accompagnamento di traiettorie individuali, più che come luogo in cui si definiscono contenuti, criteri e orientamenti che riguardano la vita comune, anche perché «il linguaggio dell'apprendimento rende difficile affrontare le questioni di scopo, di contenuto e di relazione» (Biesta, 2010, p. 5). Si attenua non soltanto il ruolo del docente, ma la possibilità di pensare l'insegnamento come atto di scelta e di responsabilità rispetto a che cosa insegnare, in quale forma e in vista di quali fini.

In questo spostamento, muta anche la semantica dell'equità: nel paradigma della *learnification*, essa è ricodificata entro una razionalità meritocratica e neo-

liberista (Delahunty, 2025; Säfström and Månsson, 2022), che la riduce all'accesso individuale alle opportunità e alla loro conversione in risultati. La riuscita viene così attribuita al soggetto, mentre le disuguaglianze tendono a essere naturalizzate (Duggan, 2012; Goudarzi et al., 2022). Rimane invece opaco il carattere non neutrale dell'ordine che definisce opportunità e risultati e che universalizza criteri di valore, forme di soggettività e gerarchie di legittimazione storicamente situate. L'equità si configura così come regolazione delle differenze, più che come critica dell'ordine che le istituisce.

Il limite di tale impianto emerge quando l'equità assume funzione regolativa, anziché divenire criterio in grado di esporre a critica l'assetto educativo. Ciò che resta sottratto all'interrogazione non è solo la distribuzione delle opportunità, ma il regime entro cui acquistano senso (Delahunty, 2024), a partire da domande che riguardano quali apprendimenti siano ritenuti desiderabili, quali competenze siano giudicate rilevanti, quali esiti costituiscano una prova di riuscita. L'equità tende pertanto a coincidere con una più efficiente amministrazione di possibilità già date, senza incidere sui presupposti epistemici e simbolici che ne orientano la definizione e che conferiscono ad alcune forme di sapere maggiore autorevolezza, visibilità, legittimità.

Su questa soglia di opacità, il lessico dell'apprendimento rivela la propria insufficienza nel concentrarsi su acquisizioni ed esiti, oscurando il carattere storicamente situato dei contenuti trasmessi e dei criteri che ne autorizzano la circolazione. La *learnification* non ridefinisce così solo il vocabolario dell'educazione, ma delimita anche ciò che può ancora divenire oggetto di controversia. In questo snodo, la prospettiva decoloniale è decisiva, riportando al centro la questione dei saperi, delle gerarchie che li ordinano e delle condizioni della loro trasmissione.

3. La prospettiva decoloniale per contrastare le derive della *learnification*

La critica alla *learnification* illumina una torsione del discorso educativo che investe non solo il lessico, ma la sua grammatica concettuale. Il problema non è l'apprendere in sé, bensì la riscrittura dell'educazione nei termini di acquisizione, competenza e prestazione, come se il suo significato si esaurisse in ciò che il soggetto incorpora e mostra. In questa riconfigurazione, si attenua la possibilità di interrogare criticamente i saperi, i criteri che li autorizzano e l'ordine entro cui acquistano evidenza.

Anche quando tale riduzione è tematizzata, può restare intatta una naturalizzazione più profonda: i saperi continuano a essere assunti come dati, mentre resta sullo sfondo il processo storico e politico attraverso cui alcuni si affermano come legittimi (Apple, 2003; Gitlin et al., 2005). Da sola, la critica alla

learnification rischia così di fermarsi alla diagnosi dell'acquisizione individuale, senza discutere il regime di validità che la precede e ne orienta oggetti, linguaggi e criteri di riconoscimento.

La prospettiva decoloniale introduce uno scarto decisivo, già solo sostenendo che «l'apprendimento nella sua forma più potente [possa] davvero essere liberatorio» (bell hooks, 2020, p. 34). La questione non consiste solo nel riaprire il problema di ciò che si insegna, ma soprattutto nel riconoscere che non tutti i saperi entrano nella scuola con lo stesso statuto (Gozzelino, 2023; Sleeter, 2010): alcuni operano come forme legittime di conoscenza, capaci di definire ciò che conta come realtà, razionalità e sapere; altri compaiono come materiali da integrare o rappresentare, ma non come principi attraverso cui interpretare il mondo. La differenza cruciale non è tra presenza e assenza, ma tra ciò che struttura il campo del sapere e ciò che vi compare in posizione subalterna.

Si chiarisce così il limite della *learnification*: quando il sapere è trattato soprattutto come contenuto da acquisire, tende a figurare come neutro, poiché ci si concentra sui modi in cui il soggetto lo apprende (Brunila, 2019). Questa neutralità è però costruita. Le conoscenze non circolano nelle stesse condizioni: alcune godono di un'autorità già riconosciuta, mentre altre sono segnate da una presunzione di minorità epistemica. Come sostiene Grosfoguel (2007; 2011), la critica decoloniale non riguarda solo l'esclusione di contenuti, ma la pretesa universalistica di un ordine epistemico eurocentrico e occidentale assunto come misura neutrale del sapere. Il lessico dell'apprendimento lascia in ombra questa asimmetria, concentrandosi sul soggetto che acquisisce più che sulle condizioni che stabiliscono che cosa debba essere appreso.

In una prospettiva controegemonica (Bianchi e D'Antone, 2024; Burgio, 2022), decolonizzare l'insegnamento significa intervenire non solo sui contenuti, ma sui criteri che ne regolano la legittimazione, nella consapevolezza che «parlare oltre i confini della differenza è un intervento radicale» (bell hooks, 2022, p. 233). Non si tratta di sostituire un canone con un altro, ma di discutere il principio per cui alcuni saperi funzionano come misura implicita degli altri (Gozzelino e Mohamed, 2024; Vázquez, 2015). L'idea di pluriversalismo (Grosfoguel, 2012), in dialogo con il pensiero pedagogico e femminista di bell hooks (2024), indica la possibilità di far entrare in conflitto criteri diversi di verità, autorità e interpretazione del mondo; mostra così che la riduzione dell'educazione ad acquisizione individuale depolitizza la selezione dei saperi (Dusi, 2024), presentando come ovvio il prodotto di una gerarchia epistemica.

La decolonizzazione designa dunque una trasformazione delle condizioni che definiscono ciò che è riconosciuto come riferimento conoscitivo a scuola, anche perché, come afferma bell hooks (2022) in riferimento alla sua esperienza,

Laddove venivano offerti modi di pensare alternativi, chi studiava poteva impegnarsi nell'insurrezione della conoscenza soggiogata. È stato quindi possibile apprendere idee libertarie in un contesto creato allo scopo di socializzarci ad accettare il dominio (p. 32).

In questo passaggio, anche l'equità cambia statuto: non designa un principio di compensazione interna a un assetto dato, ma rinvia ai criteri tramite cui la scuola riconosce i soggetti, ordina i saperi e autorizza ciò che vale nello spazio educativo (Eriksen and Svendsen, 2020; Maldonado-Torres et al., 2023). La prospettiva decoloniale sposta l'attenzione dalle opportunità ai regimi di validità, dalle distribuzioni ai principi di legittimazione: l'equità riguarda la possibilità di criticare le norme implicite che stabiliscono quali contenuti, linguaggi e forme di elaborazione possano aspirare al riconoscimento. Essa torna così a qualificarsi come categoria pedagogica e politica, investendo non solo gli esiti, ma le condizioni stesse di intelligibilità e autorevolezza che strutturano l'esperienza scolastica.

Ne deriva una diversa lettura delle disuguaglianze, intese non come *deficit* individuali o scarti nei risultati, ma come effetti delle logiche implicite con cui la scuola riconosce, classifica e valuta (Erickson, 2020). Codici linguistici, attese comportamentali, modelli di partecipazione e criteri di legittimazione favoriscono chi si avvicina alla norma culturale dominante e penalizzano chi se ne discosta. Tale norma appare neutra proprio perché coincide con la misura dominante (Zajda et al., 2008). La prospettiva decoloniale radicalizza così la critica alla *learnification*: ridurre l'educazione ad acquisizione individuale oscura le condizioni strutturali della disparità e attribuisce al soggetto gli effetti di un ordine educativo selettivo e gerarchizzato.

4. Trasformare la scuola tra critica alla *learnification* e approccio decoloniale

Disapprendere la *learnification* (Gregory and Laverty, 2017) e assumere l'approccio decoloniale significa sottrarre la trasformazione della scuola ai registri dell'adattamento e dell'enunciazione programmatica. Non è sufficiente denunciare la riduzione dell'educazione ad acquisizione individuale né aggiungere contenuti nuovi, se restano intatti i criteri che stabiliscono ciò che conta come valido, formativo e misurabile. Trasformare la scuola significa intervenire sui *fattori non tradizionali di disuguaglianza* (Ferrero, 2023), ossia sulle logiche interne mediante cui la scuola seleziona, classifica e differenzia.

Un primo livello riguarda la pratica d'aula, in cui la riduzione dell'educazione a competenza, prestazione e *output* prende forma nei dispositivi quoti-

diani (organizzazione delle attività, tempi di parola, richieste legittime, definizione della partecipazione adeguata). Una prospettiva decoloniale esige non solo di includere differenze, ma di mettere in questione la norma implicita che stabilisce quali codici linguistici, stilistici e argomentativi risultino scolasticamente validi (McNeal and Elbow, 2017; Steele, 2018). Occorre riconoscere il valore epistemico di esperienze di confine, appartenenze plurali e narrazioni biografiche, elaborando consegne che non chiedano soltanto di riprodurre un sapere dato, ma permettano di esplicitare da quale posizione lo si incontra e quali assenze esso produca. Risulta centrale la visione di Gloria E. Anzaldúa (2015), secondo cui «connettere esperienze personali e realtà sociali produce autostoria», ossia «un modo di inventare e produrre conoscenza, significato e identità tramite gesti di autoposizionamento e autorappresentazione» (p. 6).

Tale assetto emerge con forza nella valutazione, spesso agita come atto classificatorio (Hassnain, 2023; Holden, 2023). In Italia, essa continua a funzionare come verifica dell'adattamento a una norma invisibile (Peruzzo, 2023): chi si discosta dai codici formali dominanti, da traiettorie di apprendimento lineari e da modelli linguistici e culturali impliciti rischia di essere visto come meno capace o motivato. Le ricerche sugli studenti con biografia migratoria mostrano chiaramente questo scarto, anche per l'incidenza di bias linguistici, culturali e partecipativi (Triventi, 2020). In prospettiva decoloniale, trasformare la valutazione significa discuterne i presupposti e sottrarla all'equazione tra differenza e *deficit*, rendendo i criteri espliciti, negoziabili e sensibili alla pluralità dei modi in cui un sapere può essere argomentato, tradotto e rielaborato. Rubriche, prove, *feedback* e autovalutazione possono così divenire dispositivi di chiarificazione, anziché strumenti di conferma della distanza da una norma culturale non dichiarata.

Il secondo livello riguarda la singola istituzione e ha portata politica. La scuola non è un contenitore di pratiche d'aula, ma produce cultura, regola aspettative, definisce identità e modella implicitamente la popolazione studentesca desiderata. La *governance* non è mai neutra (Awaachia'ookaate' and Chang, 2020), ma organizza il rapporto tra conoscenza, potere e soggettività. Offerta formativa, progettazione, priorità e identità di istituto possono generare selezione implicita e marginalizzare chi non corrisponda al profilo atteso. Il ripensamento decoloniale non dipende quindi da sensibilità personali o iniziative episodiche, ma riguarda il modo in cui l'istituzione rende riconoscibili, discutibili e condivisi i propri criteri pedagogici. Tempi, spazi, risorse, progettualità, valutazione e collegialità diventano luoghi in cui si decide quali saperi entrano nella cultura scolastica, con quale autorità e con quale statuto.

In Italia, questo piano è particolarmente rilevante: l'autonomia scolastica ha aperto spazi di flessibilità e progettualità, ma non implica di per sé una direzione pedagogicamente orientata all'equità (Attinà, 2024). Se non sorretta da

una cultura organizzativa matura e da una visione pedagogica esplicita, può tradursi in adattamento competitivo al contesto (Boarelli, 2019), in ricerca di reputazione e in rincorsa a risorse e progetti esterni, senza porre in discussione i criteri che incidono sulla qualità e sulla giustizia dei percorsi. Decolonizzare la scuola significa quindi sottrarre l'autonomia alla sua lettura gestionale e riconoscerne il carattere epistemico e politico.

Ne discende il rilievo della *leadership* educativa. La figura dirigenziale non deve essere pensata come *manager* dell'efficienza, ma come soggetto capace di interpretare l'autonomia per generare coesione e giustizia (Khalifa et al., 2019; Lopez, 2021). In una scuola attraversata da tensioni sociali, culturali e politiche, la *leadership* è cruciale per costruire visioni condivise, promuovere autovalutazione collettiva, alimentare collegialità e creare alleanze con il territorio. Essa diventa così un nodo mediante cui la scuola può configurarsi come istituzione pubblica orientata all'equità (Biesta, 2004). Dirigenza e lavoro collegiale sono quindi strategici per decidere se la scuola si pensi come organizzazione selettiva o come contesto riflessivo capace di trasformare le proprie *routine* in pratiche di giustizia.

Il terzo livello riguarda le politiche educative. Nel quadro internazionale, l'equità è assunta come obiettivo centrale dei sistemi educativi, chiamati a garantire un'istruzione inclusiva e di qualità (ONU, 2015). Emerge però una duplice tensione: da un lato, il costrutto di equità è spesso terminologicamente instabile, talvolta sovrapposto all'inclusione e raramente chiarito (OECD, 2023); d'altro canto, le politiche che dichiarano di perseguirla finiscono spesso per tradurla in dispositivi di comparazione, standardizzazione e misurazione degli esiti, inscrivendola nella stessa razionalità performativa rafforzata dalla *learnification* (Wang, 2025). La giustizia è così enunciata come fine, mentre i mezzi tendono a riassorbirla nei termini del rendimento e della misurabilità.

Nel contesto italiano, questa tensione è particolarmente acuta. Sebbene la Costituzione, con il principio di scuola «aperta a tutti» (art. 34), leghi istruzione, uguaglianza sostanziale e giustizia sociale (Granata, 2026), persistono profondi divari socioeconomici, socioculturali e territoriali (INVALSI, 2025), insieme a percorsi formativi frammentati e diseguali che raramente producono reale emancipazione (Benadusi e Giancola, 2022). Trasformare la scuola non significa allora solo migliorare gli esiti medi o ridurre gli scarti tra gruppi, ma interrogare le condizioni attraverso cui il sistema scolastico produce o riproduce le disuguaglianze. Ne deriva la centralità dei *fattori non tradizionali di disuguaglianza*, che permettono di leggere pratiche d'aula, culture organizzative e dispositivi politici come dimensioni di un unico problema.

Per questa ragione, non si tratta di aggiungere un lessico decoloniale a pratiche e politiche immutate, ma di ricostruire il nesso tra aula, istituto e spazio pubblico. Una scuola che voglia sottrarsi alle derive della *learnification* non

può limitarsi a correggere gli effetti più visibili della disparità, ma dovrebbe interrogare i criteri che definiscono il legittimo, il formativo e il valutabile, ripensare la propria cultura organizzativa, assumere l'autonomia come responsabilità pedagogica e leggere le *policy* alla luce del regime di validità che istituiscono. La trasformazione della scuola acquista così spessore politico come lavoro continuo di problematizzazione delle forme mediante cui l'educazione seleziona, riconosce, include o esclude.

5. Decolonizzare la scuola: un'operazione di giustizia sociale

La decolonizzazione della scuola non è un intervento circoscritto né un mero aggiornamento del repertorio culturale. Essa pone in questione le condizioni tramite cui l'educazione definisce ciò che ha valore, stabilisce criteri di validità e organizza il riconoscimento, rivelandosi «spazio di apertura radicale» (bell hooks, 1998, p. 24) in termini di contestazione delle gerarchie epistemiche. La critica alla *learnification* individua una prima soglia: la riduzione dell'educazione ad acquisizione individuale sottrae a interrogazione i contenuti da apprendere. La prospettiva decoloniale riapre invece il tema dell'ordine entro cui alcuni saperi si impongono come evidenti e altri restano subordinati.

Emerge un problema che investe la struttura stessa dell'esperienza scolastica. Insegnamento, pratiche valutative, scelte curriculari e orientamenti istituzionali operano dentro assetti che stabilizzano specifiche configurazioni del sapere, del linguaggio e della partecipazione. In questa trama, l'esclusione prende forma nella collocazione differenziale dei soggetti rispetto a ciò che viene riconosciuto come legittimo. La disuguaglianza appare così come effetto strutturale delle modalità attraverso cui la scuola definisce e organizza il proprio oggetto.

Assumere questa diagnosi significa spostare il piano della trasformazione, non correggendo deviazioni o ampliando l'accesso a un quadro invariato, ma intervenendo sui criteri che lo regolano. La decolonizzazione non designa un modello alternativo già dato, bensì una pratica critica che attraversa contenuti, consegne, narrazioni biografiche, valutazione, progettazione collegiale e politiche di istituto. Rendere contestabili le norme implicite su ciò che può essere detto, appreso e riconosciuto significa realizzare un «insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni» (bell hooks, 2020, p. 43). Il confronto tra *learnification* e approccio decoloniale riporta così al centro il carattere storico, situato e conflittuale dei processi educativi che il linguaggio dell'apprendimento tende a neutralizzare.

Su questo terreno, la decolonizzazione della scuola si configura come operazione di giustizia sociale, poiché incide sulle modalità tramite cui l'educazione partecipa alla costruzione del mondo comune. Rendere visibili e discutibili i criteri di legittimazione, interrogare le gerarchie che attraversano i saperi e rimettere in questione le forme di riconoscimento che orientano le pratiche sono i movimenti attraverso cui la scuola può essere pensata come spazio in cui la giustizia diventa problema pedagogico e politico.

Riferimenti bibliografici

- Absolon K. (2019). Decolonizing education and educators' decolonizing. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 7(1): 9-28. Doi: 10.48336/IJUFBE8541.
- Anzaldúa G.E. (2015). *Light in the Dark*. Durham: Duke University Press.
- Apple M.W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- Attinà M. (2024). Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1): 10-16. Doi: 10.7347/spgs-01-2024-02.
- Awaachia'ookaate' (Jason D. Cummins, Apsáalooke) and Chang E. (2020). Safe zones, dangerous leadership: Decolonial leadership in settler-colonial school contexts. *Journal of School Leadership*, 30(6): 519-540. Doi: 10.1177/1052684620951723.
- bell hooks (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- bell hooks (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- bell hooks (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- bell hooks (2024). *Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Scholé.
- Benadusi L. e Giancola O. (2022). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi L. e D'Antone A. (2024). Intersezionalità o transindividualità? Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica. *Educational Reflective Practices*, 14(1): 208-222. Doi: 10.3280/erp1-2024oa18301.
- Biesta G.J. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained?. *Educational Theory*, 54(3): 233-250. Doi: 10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x.
- Biesta G.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm.
- Biesta G.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge.
- Biesta G.J. (2023a). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: FrancoAngeli.

- Biesta G.J. (2023b). *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*. Roma: Tab.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Brunila K. (2019). The power of critical feminist pedagogy in challenging “learnification” and the neoliberal ethos. In: Magaraggia S., Mauerer G. and Schmidbaur M., editors, *Feminist Perspectives on Teaching Masculinities* (pp. 19-28). New York: Routledge.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Charles M. (2019). Effective teaching and learning: Decolonizing the curriculum. *Journal of Black Studies*, 50(8): 731-766. Doi: 10.1177/0021934719885631.
- Corbi E. e Oliverio S. (2013). La deriva della ‘learnification’ e l’appello della paideia. Oltre l’apprendimento ‘matematico’ e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8(1): 183-199.
- de Sousa Santos B. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Delahunty T. (2024). ‘Datafied dividuals and learnified potentials’: The coloniality of datafication in an era of learnification. *Educational Philosophy and Theory*: 1-13. Doi: 10.1080/00131857.2024.2435333.
- Delahunty T. (2025). The convergence of late neoliberalism and post-pandemic scientific optimism in the configuration of scientific learnification. *Educational Review*, 77(7): 2327-2349. Doi: 10.1080/00131911.2024.2307509.
- Duggan L. (2012). *The twilight of equality?: Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*. Boston: Beacon Press.
- Dusi P. (2024). Imparare ad abitare zone scomode: decolonizzare la conoscenza e i sistemi scolastici andando oltre il *deficit thinking*. *Pedagogia e Vita*, 82(2): 15-32.
- Eriksen K.G. and Svendsen S.H.B. (2020). Decolonial options in education: Interrupting coloniality and inviting alternative conversations. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(1): 1-9. Doi: 10.7577/njcie.3859.
- Erickson F. (2020). Culture and the production of school inequality. In: Papa R., editor, *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 567-582). Cham: Springer.
- Ferrero V. (2023). La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 12(1): 239-262.
- Gitlin A., Burbank M.D. and Kauchak D. (2005). The struggle for legitimate knowledge: Teachers’ thinking on research. In: Bodone F., editor, *What Difference Does Research Make and for Whom* (pp. 111-128). New York: Peter Lang.
- Goudarzi S., Badaan V. and Knowles E.D. (2022). Neoliberalism and the ideological construction of equity beliefs. *Perspectives on Psychological Science*, 17(5): 1431-1451. Doi: 10.1177/17456916211053311.
- Gozzelino G. (2023). Intercultura e valorizzazione delle diversità per contrastare le disuguaglianze. In: Milani L. e Matera F., a cura di, *Accoglienza tra intercultura, cittadinanza e Global education* (pp. 59-70). Bari: Progedit.

- Gozzelino G. e Mohamed F. (2024). Dall'impero alla classroom: decostruire il razzismo a scuola tra analisi storica e pratica decoloniale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(2): 279-294. Doi: 10.30557/MT00316.
- Granata A. (2026). *Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe*. Roma: Carocci.
- Gregory M.R. and Laverty M.J. (2017). Pragmatism and the unlearning of learnification. *Childhood & Philosophy*, 13(28): 521-536. Doi: 10.12957/childphilo.2017.29925.
- Grosfoguel R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21(2-3): 211-223. Doi: 10.1080/09502380601162514.
- Grosfoguel R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1). Doi: 10.5070/T411000004.
- Grosfoguel R. (2012). Decolonizing Western Uni-versalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3): 88-103. Doi: 10.5070/T413012884.
- Hassnain H. (2023). Decolonizing evaluation: Truth, power, and the global evaluation knowledge base. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 19(44): 142-155. Doi: 10.56645/jmde.v19i44.803.
- Holden T. (2023). Standardized Testing: A Call for Repositioning and Revitalizing by Decolonizing Assessment. *Antistasis*, 13(2): 46-52.
- INVALSI (2025). *Rapporto INVALSI 2025*. Roma: INVALSI.
- Khalifa M.A., Khalil D., Marsh T.E. and Halloran C. (2019). Toward an indigenous, decolonizing school leadership: A literature review. *Educational Administration Quarterly*, 55(4): 571-614. Doi: 10.1177/0013161X18809348.
- Lopez A.E. (2021). *Decolonizing educational leadership: Exploring alternative approaches to leading schools*. Cham: Springer.
- Maldonado-Torres N., Bañales X., Lee-Oliver L., Niyogi S., Ponce A. and Radebe Z. (2023). Decolonial pedagogy against the coloniality of justice. *Educational Theory*, 73(4): 530-550. Doi: 10.1111/edth.12596.
- McNeal R. and Elbow P. (2017). Decolonizing the classroom: An essay in two parts. *Writing on the Edge*, 28(1): 19-32.
- Mignolo W.D. e Walsh C.E. (2024). *Decolonialità. Concetti, analisi, prassi*. Roma: Castelvecchi.
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: ONU.
- Peruzzo F. (2023). Chi è dentro e chi è fuori? Usare l'approccio decoloniale per ripensare le politiche pubbliche di inclusione e dispersione scolastica. *Meridiana: rivista di storia e scienze sociali*, 107(2): 57-88.

- Säfstrom C.A. and Månsson N. (2022). The marketisation of education and the democratic deficit. *European Educational Research Journal*, 21(1): 124-137. Doi: 10.1177/14749041211011293.
- Sleeter C.E. (2010). Decolonizing curriculum. *Curriculum Inquiry*, 40(2): 193-204. Doi: 10.1111/j.1467-873X.2010.00477.x.
- Steele C. (2018). Decolonizing the Classroom. *The Radical Teacher*, 110: 55-57. Doi: 10.5195/rt.2018.441.
- Triventi M. (2020). Are children of immigrants graded less generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy. *International Migration Review*, 54(3): 765-795. Doi: 10.1177/0197918319878104.
- Vázquez R. (2015). Decolonial practices of learning. In: Friedman J., Haverkate V., Oomen B., Park E. and Sklad M., editors, *Going glocal in higher education: The theory, teaching and measurement of global citizenship* (pp. 94-102). Middelburg: UCR.
- Wang C.P. (2025). Social Justice and Educational Equity in the 21st Century: Trends and Changes Influenced by Neoliberalism. *Bulletin of Educational Research*, 71(4): 81-122. Doi: 10.6910/BER.202512_71(4).0003.
- Zajda J., Biraimah K. and Gaudelli W., editors, (2008). *Education and social inequality in the global culture*. Dordrecht: Springer.