

Paola Dusi
Professoressa ordinaria
Università degli Studi di Verona

Sommario

Il presente lavoro intende proporre una teoria esplicativa rispetto alle difficoltà accademiche incontrate dagli studenti con background culturale altro, basata sulla rilettura della teoria del *deficit thinking* alla luce dei contributi: decoloniali, delle epistemologie del Sud e del prospettivismo. L'ipotesi che qui proponiamo è che la teoria del *deficit thinking* abbia trovato nella *colonialità del sapere* un terreno fertile per il suo sviluppo e la sua diffusione. Secondo la teoria della colonialità, nel progetto europeo di dominazione mondiale, un ruolo centrale è stato attribuito al dominio delle soggettività, della cultura e della conoscenza. Si ipotizza che l'assolutismo scientifico razionalista costituisca ancora oggi lo sfondo epistemologico dei sistemi scolastici, della formazione e della postura dei docenti, con ricadute importanti sulla posizione marginale assegnata agli studenti portatori di molteplici diversità all'interno dell'istituzione scuola. Esplorare approcci alla conoscenza e all'educazione come quello *mestizo*, *trasgressivo* e *interculturale decoloniale*, può aiutarci a trovare nuovi modi di pensare, vivere e convivere senza inferiorizzare l'altro. La decolonizzazione epistemica del sapere è passaggio cruciale per la trasformazione della scuola in uno spazio educativo-didattico di capacitazione ed emancipazione, anche dallo sguardo deficitario.

Parole chiave: contesti scolastici e deficit thinking, colonialità del sapere, prospettivismo, approcci interculturali decoloniali.

Abstract

Drawing on authors working from a decolonial standpoint, Southern epistemologies, and prospectivism, the present contribution seeks to set out a theoretical explanation of the academic difficulties faced by students with different cultural background, by re-examining the theoretical underpinning of the deficit thinking. We hypothesise that the *coloniality of knowledge* provided fertile ground for its development and spread. According to coloniality theory, the domination of culture, subjective experience and knowledge was a key part of the European project of global domination. We argue that rationalist scientific absolutism continues to provide the epistemological foundation of school, education and teacher-training systems with significant repercussions in terms of both the *marginal* position assigned within the school institution to students presenting multiple forms of diversity, and their chances of academic success. Exploring approaches to knowledges such as the *mestizo*, *transgressive*, *intercultural decolonial*, can help us to find new ways of thinking, living and coexisting without inferiorizing the other. Epistemic decolonization represents a crucial step in the transformation of the school into an educational-didactic space of empowerment and emancipation, even from the deficit view.

Keywords: school and deficit thinking, coloniality of knowledge, prospectivism, intercultural decolonial approaches.

Introduzione

La scuola, unica istituzione pensata per le nuove generazioni, è il luogo in cui tutte le bambine e i bambini trascorrono una parte significativa del loro tempo negli anni in cui più sono ricettivi all'influsso del contesto socio-culturale. Il contesto scolastico è uno spazio ambivalente, luogo di reciproco riconoscimento, valorizzazione ma anche di negazione e subordinazione. In questo «special social environment» (Dewey, 1916, p. 22) ogni studente respira e interiorizza modi di conoscere, di pensare, di relazionarsi che segneranno la sua infanzia e la sua giovinezza. Caleidoscopio di infiniti modi di essere,

di insegnare e di apprendere, di educare e di essere educati, ogni aula come ogni interazione studente-docente hanno una propria storia aperta a innumerevoli possibilità trasformative. Nella classe, spazio vissuto attraversato da una fitta ragnatela di relazioni verticali e orizzontali, si intrecciano relazioni complesse che possono svilupparsi in percorsi di crescita positiva, così come in legami ciechi punteggiati da episodi di incomprendimento, solitudine e alienazione (Dusi, 2017a).

La scuola può essere luogo di capacitazione, come scopre un bambino nella cui famiglia povertà economica e povertà educativa si intersecano. Un bambino che in terza elementare grazie alla maestra che lo ha accolto l'anno scolastico precedente, finalmente inizia a leggere e scrivere. Dopo aver scoperto di saper leggere, Andrea felice¹ esclama: «Che bello maestra! Ah... se non ci fossi stata tu, maestra!» (A., 8 anni, studente scuola primaria, italiano). L'aula può anche essere il contesto in cui si sperimenta la discriminazione, l'isolamento, dove l'essere portatori di una o più declinazioni della differenza può venire letto negativamente (Cho *et al.*, 2013), come testimoniano le parole di questa ragazzina.

Penso che il primo giorno di scuola fu il primo giorno in cui realmente mi resi conto che ero diversa, che non ero una Martina o una Giulia, ero una Safia e questo era un problema. I restanti quattro anni di elementari sono stati molto duri, ciò che sono oggi è nato da ciò che ho subito (S., 21 anni, nata e cresciuta in Italia da genitori migranti).

Nei contesti scolastici tendono a riprodursi le ingiustizie socio-economiche del mondo esterno, a perpetuarsi gli stereotipi culturali che giustificano le gerarchie tra gruppi sociali (Vannini, 2023). Così può succedere che gli studenti portatori di diversità (classe sociale, genere, lingua, etnia, nazionalità, religione, ecc.) siano *visti* attraverso le lenti di un pensiero basato sul deficit: essere diversi significa essere – in qualche modo – mancanti, deficitari (Paris e Ball, 2009; Shields *et al.*, 2005; Valdés, 1996). Secondo la teoria del deficit thinking gli studenti delle minoranze e le loro famiglie sono considerati i principali responsabili dell'insuccesso scolastico da loro sperimentato (Bishop, 2008; Olivos, 2006; Irvine e York, 1993) poichè: gli stessi sono privi delle conoscenze e delle competenze culturali attese – quelle da loro possedute non vengono riconosciute o sono considerate inadeguate, arretrate, non razionali – (Anzaldúa, 2012; Moll e Gonzáles, 1994); i loro genitori, essi stessi ritenuti privi di competenze, capacità e conoscenze (Barajas-López e Ishimaru, 2020) non apprezzeranno né supporterebbero l'educazione dei figli.

Detto altrimenti, le ragioni dell'insuccesso scolastico degli studenti con background culturale altro – forse considerati ancora «corpi estranei» (Obasuyi, 2020, p. 143), «intrusi e mai membri a tutti gli effetti» del contesto di vita? (hooks, 1994, p. 4) – non avrebbero nulla a che vedere con le ingiustizie sistemiche che connotano le società neocoloniali. Il basso livello d'apprendimento/rendimento scolastico spesso è letto con un approccio riduzionista, in termini di inadeguatezza/mancanza da parte di questi studenti e delle loro famiglie: scarsa motivazione, insufficiente padronanza della lingua della scuola, supporto parentale inesistente e via dicendo. Per questo, la scuola non potrebbe far altro che perseguire un intervento di tipo compensativo: cercare di *riempire* studenti percepiti come passivi e *vuoti* di saperi, con le forme di conoscenza apprezzate dalla società dominante: «siamo contenitori scemi, noi africani. Contenitori scemi da riempire di concetti e nozioni» (Kan, 2020, p. 74). Una scuola che propone un insegnamento *epistemologicamente* bancario (Freire, 2005) trasformando in molti casi la vita di classe in un'esperienza alienante per gli studenti che non si conformano ai modelli standard, senza riconoscere che la scuola e le ingiustizie sistemiche nella società neocoloniale-neoliberista sono parte del problema. Questi studenti vengono non solo etichettati come

inadeguati ma vengono anche inseriti in percorsi educativi speciali o indirizzati – a prescindere – verso i percorsi professionali, esperienza narrata dalla protagonista della graphic novel *Il mio migliore amico è fascista*.

Ormai andare a scuola è diventato pesante quasi quanto andare a un funerale: mi mette una tristezza infinita. Ma il peggio è che sto lasciando il resto del mondo sempre più fuori, mi sto chiudendo in me stessa. In quella classe mi sento fuori luogo. Inadeguata. Quasi sbagliata. E soprattutto incompresa e non ascoltata dai prof! [...] Tanto diventerò una sarta come mi avete consigliato voi. E poi non manca molto ai miei 16 anni, mio padre mi farà sposare uno a caso e trascorrerò una vita da casalinga a crescere 300 figli. Non è questo quello che vi aspettate da me? (Ben Mohamed, 2021, pp. 151-155).

Questa lettura delle traiettorie scolastiche di studenti appartenenti a minoranze costituisce il tratto distintivo del *deficit thinking* (Anderson, 2013). Sebbene sul piano normativo l'approccio compensativo sia stato superato da decenni a favore di quello interculturale, la realtà socioculturale e la quotidianità scolastica sono più articolate e complesse. Sovente, anche i docenti guidati dalle migliori intenzioni, non preparati alle dimensioni nascoste della cultura (Hall, 1990), considerando (inconsapevolmente) questi studenti come *mancanti* in ragione delle loro competenze diverse (a partire da una lingua materna altra), del loro status socio-economico e del loro background familiare, finiscono per contribuire alla riproduzione delle disparità esistenti. E' difficile per un insegnante comprendere

che le competenze dell'alunno non necessariamente tutte convergono sull'aspetto linguistico, cioè si dà troppa importanza all'aspetto linguistico e non si vede invece la presenza di altre competenze logiche, matematiche, espressive. [...] O che un genitore che non conosce la lingua italiana posseda altre conoscenze, altre competenze, diverse da quelle culturalmente riconosciute come valide nel contesto occidentale (F., 45 anni, docente scuola primaria, italiana).

Tale approccio è talmente diffuso da poter asserire che il *deficit thinking* è una delle forme contemporanee di razzismo più presente nelle scuole americane (Yosso, 2005) e non solo.

Nel presente contributo si ipotizza che la teoria del deficit thinking abbia trovato nella *colonialità del sapere* (Quijano, 1992) un terreno fertile per il suo sviluppo e la sua diffusione nei sistemi scolastici occidentali. L'approccio decoloniale, a mio parere, offre una chiave di lettura della teoria deficitaria che permette di comprendere almeno in parte, perché, nonostante tutto il lavoro di critica post-coloniale, di rilettura interculturale del rapporto tra noi e gli altri, il *deficit thinking* sia ancora così presente nei curricula scolastici e nella pratica didattica. Al fine di argomentare tale ipotesi, nei prossimi paragrafi si accennerà sinteticamente ad alcuni dei principali costrutti teorici elaborati prevalentemente da studiosi sudamericani – collettivo modernità/decolonialità e dall'antropologo post-strutturalista Viveiro de Castros –, senza alcuna pretesa di esaustività né assumendoli come ideali normativi, bensì come prospettive che possono aiutare i sistemi educativi a rispondere in modo adeguato alle sfide poste dalle classi eterogenee. Ci si soffermerà poi sul concetto di colonialità del sapere di particolare rilevanza in prospettiva esplicativa rispetto alla persistenza del *deficit thinking approach* a scuola. La riflessione su come l'ingiustizia cognitiva (e ontologica) – esposta dalle teorie decoloniali, abissali e prospettiviste – interroghi i sistemi educativi occidentali e

quali possano essere le possibili piste di lavoro da intraprendere – con un accenno agli approcci alla conoscenza *mestizo*, *trasgressivo* e *interculturale decoloniale* –, occupa gli ultimi paragrafi del saggio.

1. Dal colonialismo alla colonizzazione dell'immaginario: la colonialità del potere e del sapere

Secondo la (ri)lettura della storia sudamericana (e mondiale) compiuta da Quijano e dal collettivo modernità/colonialità/decolonialità² (Ballestrin, 2013), il colonialismo³ economico occidentale si è costituito attorno alla *colonialità del potere* (1992). Il termine transdisciplinare *colonialità* denomina una struttura di potere generata dal colonialismo che definisce il lavoro, la cultura, le relazioni intersoggettive e la produzione di conoscenza all'interno di una gerarchia socio-culturale che comprende europei e non europei (Quijano & Wallerstein, 1992)⁴. Questo costrutto, nato in sudamerica, disvela il lato oscuro di modernità, postmodernità e globalizzazione (Mignolo, 2018). Il potere oggi in essere che muove i processi di globalizzazione di stampo neoliberista trova le sue radici nel colonialismo eurocentrico che, a sua volta, rintraccia nella conquista dell'America Latina il suo atto fondativo. La sottomissione e lo sfruttamento dei Paesi sudamericani favorirono la nascita del potere capitalista coloniale attraverso due campi di dominio, quello economico e quello epistemico-antropologico. Grazie al binomio razza-lavoro a/salariato, l'Occidente⁵ ha potuto mantenere il proprio ruolo egemonico a livello mondiale conquistando dopo l'America del sud gli altri continenti attraverso l'imposizione di un unico ordine culturale globale basato sulla razionalità positivista emblema della modernità. Entra in scena *la colonialità del sapere*: la cultura eurocentrica divora dall'interno le altre culture attraverso la colonizzazione dell'immaginario delle popolazioni sottomesse con l'imposizione di una super-ideologia. Il potere del dominio occidentale si è abbattuto, proibendoli, sui modi di conoscere, di generare conoscenza, di significare altri (Belli, 2009), su modelli e strumenti di espressione intellettuale, spirituale, verbali, scritti e visivi delle popolazioni conquistate. Siamo di fronte ad un pensiero abissale (Santos, 2016).

La colonialità del sapere e la differenza epistemica come inferiorità

Secondo Quijano l'Europa dedicò speciale attenzione al controllo della conoscenza e della sua produzione. La differenza epistémica (e ontologica) coloniale è indicata come l'atto costitutivo della colonialità del sapere (Mignolo, 2000): si genera una gerarchia del sapere atta a confermare la centralità del pensiero europeo, indicato come l'unico razionale e scientifico. Un paradigma universale di conoscenza e di relazione guidato dal desiderio di definire tutto ciò che *non* è Sè. L'Altro è identificato attraverso le sue mancanze. Mancanze che si assomigliano: assenza di razionalità, di individualismo, di neotenia, di divieto, di capitalismo. Un ritratto definito dalle carenze in cui tutti, gli altri, vengono confusi, reificati e raggruppati sotto l'egida di un' inferiorità condivisa (Viveiros de Castro, 2017; Maldonado Torres, 2004). La colonialità epistemica legge la cultura e il sapere degli altri come differenti «en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores» (Quijano, 1992, p. 16). L'Altro, non bianco, oggetto di studio antropologico, è meno civilizzato (Denzin e Lincoln, 2008), diverso in *natura*. Infatti, scrive Quijano, è *natura* (2007). Del resto, chi siano veramente questi altri all'Occidente, *al patrón de poder*, non importa poi molto perché l'unica cosa che conta siamo noi (Viveiros de Castro, 2017). Così gli antropologi bianchi dichiarano primitive, «therefore deficient», le menti delle popolazioni autoctone, menti che non possono/sanno pensare in modo

razionale/scientifico mentre l'esistenza di un mondo altro rispetto a quello razionale è pura superstizione pagana (Anzaldúa, 2012, p. 59).

2. Un pensiero abissale: il *deficit thinking* riletto alla luce della decolonialità del sapere

L'approccio decoloniale ci offre una chiave interpretativa circa la persistenza della teoria del deficit thinking aiutandoci a comprendere, almeno in parte, perché nonostante tutto il lavoro di rilettura della formazione docente⁶ e delle politiche educative europee in prospettiva interculturale, il deficit thinking sia ancora presente nei sistemi scolastici, nell'immaginario, nelle nostre pratiche. L'assolutismo scientifico positivista imposto dalla colonialità del sapere costituisce ancora oggi lo sfondo epistemologico dei sistemi scolastici occidentali. Il pensiero abissale, violento, che ha cannibalizzato le ontologie e le epistemologie altre, è espressione del nostro modo di pensare e vivere il mondo. Anche per questo le scuole continuano a proporre un sapere che è espressione di un particolare punto di vista che, con Levinson, possiamo etichettare «that of white Christian males» (2011, p. 134). La tradizionale centratura dei curriculum scolastici sul pensiero razionalista rafforza il *privilegio epistemologico* eurocentrico (Ladson-Billing, 2000; Scheurich e Young, 1997) generato dalla colonialità del sapere. Un privilegio che ha ricadute importanti sulla posizione *marginale* assegnata agli studenti portatori di molteplici diversità all'interno dell'istituzione scuola, sulla loro rappresentazione, sulle loro auto-percezioni, e sulle loro possibilità di successo scolastico. Questi studenti *altri*, i cui saperi non sono riconosciuti dal sistema scolastico – il plurilinguismo, la conoscenza del mondo naturale, ecc. –, sono letti attraverso uno sguardo che pone l'attenzione su ciò che manca, sulle lacune rispetto alle competenze definite dal curriculum. Da qui la predisposizione di interventi di natura compensativa (Dei e Doyle-Wood, 2006). Nel caleidoscopico mondo della scuola, il misconoscimento, la negazione del sapere dell'altro a opera del pensiero razionale occidentale si traduce, ancora oggi, in molti casi, in un incontro con l'altro appartenente alla working class o con un diverso background culturale, all'insegna del *deficit thinking*. Interpellati dalla presenza dell'altro, i sistemi educativi occidentali hanno sì iniziato percorsi di riflessione e cambiamento ma questi hanno lasciato per lo più intatta la struttura di fondo del sistema educativo (Damiano, 2008) e il nostro pensiero cannibale. In questa cornice epistemologica, le difficoltà di apprendimento scolastico incontrate da questi studenti sembrano non aver nulla a che vedere con le pratiche scolastiche, con la brutalità di un sistema che non sembra realmente *vedere* alcuni dei suoi studenti.

Chiediamoci: Quali conoscenze riconosciamo e quali non hanno valore? Nella realtà scolastica eterogenea, di fronte agli sguardi interroganti di bambini e bambine che chiedono di essere visti, riconosciuti, umanizzati (Freire, 2005), è necessaria una rilettura epistemico-antropologica e pedagogico-didattica del sapere che riconosca la presenza di altri modi di pensare il mondo e immaginare il futuro.

3. Processi di liberazione dalla colonialità della conoscenza

I contributi della riflessione critica, della pedagogia post-coloniale⁷ (Burgio, 2022; Zoletto, 2016) – oltre che i dati statistici e i percorsi personali degli studenti con background culturale altro – hanno reso evidente che l'emanazione di linee di indirizzo, l'istituzione di pratiche di accoglienza non sono risposte sufficientemente adeguate ai bisogni/diritti socio-educativi delle classi eterogenee. Ciò anche in ragione di una realtà sempre più attraversata da comunità transnazionali, translocali e transfrontaliere in cui

studenti – dal percorso identitario composito – abitano un sapere ibrido e multi/interculturale che intreccia più sistemi di pensiero e molte lingue.

Storicamente la scuola pubblica è stata luogo di emancipazione sociale, rendendo accessibile l'istruzione all'intera popolazione scolastica. Ha anche legittimato e proposto le idee e le pratiche sociali egemoniche, contribuendo a rafforzare le ingiustizie sociali. Oggi siamo di fronte, ancora una volta, a uno snodo cruciale anche in ragione dell'incremento esponenziale delle situazioni di povertà economica legate al sistema di potere generato dalla modernità (neo)coloniale e alla trasformazione dell'educazione da bene comune al servizio della formazione di persone autonome e critiche, in una *commodity* in grado di rispondere immediatamente⁸ alle esigenze del mercato (Xhomaqi, 2022). Ciononostante, la scuola – per definizione – è luogo di possibilità e per questo di speranza (Freire, 2014) soprattutto per chi parte svantaggiato nella lotta per la vita. Uno spazio di possibilità in cui vi è l'opportunità di fare dell'educare una pratica di libertà chiedendo ai compagni e a se stessi di aprire la mente e il cuore, allargando lo sguardo oltre i confini (hooks, 1994).

Nuovi percorsi sono possibili. Si tratta di andare oltre le lotte identitarie per nutrire la destrutturazione/riprogettazione socio-politica e culturale grazie a lotte (epistemiche) tra forme diverse di generare conoscenze. Un processo radicale in cui sono impegnate le epistemologie (e le ontologie) subordinate per destabilizzare le pratiche in essere e attraversare la linea abissale tracciata tra il Nord e il Sud del mondo, dando vita a una fase di transizione in cui si generi un'epistemologia fondata sull'impossibilità di una epistemologia generale (Santos, 2007). La decolonizzazione della conoscenza (e con essa dell'ontologia) è indicata quale compito fondamentale della decolonialità al fine di risoggettivizzare (s)oggetti coloniali (Mignolo, 2018; Quijano, 2007). Compito condiviso dal prospettivismo (amerindio) di Viveiros de Castro che individua nella metafisica occidentale l'origine di tutti i colonialismi. Il nuovo orizzonte dell'antropologia, grazie a un rovesciamento di prospettiva, è l'Anti-Narciso. Tradizionalmente l'antropologia è stata ossessionata dalla ricerca di ciò che distingue il soggetto (l'Occidente-l'antropologo-Narciso) da tutto ciò che non è lui: il non occidentale, quindi non moderno, non umano. Oggi all'antropologia è chiesto di trasformare l'oggetto antropologico in Soggetto. La metamorfosi dell'altro da oggetto a soggetto generata dal prospettivismo rifonda l'antropologia che si propone oggi quale perno strategico di una nuova etica della soggettivazione. L'Anti-Narciso antropologico è «teoria-pratica della decolonizzazione permanente del pensiero» (Viveiros de Castro, 2017).

Ma come decolonizzare la conoscenza (e gli esseri) nei contesti educativi occidentali?

Attraverso una prassi teoretica che non si limiti a modificare i soli contenuti – processo che Mignolo definisce di de-occidentalizzazione – bensì attraverso il cambiamento delle regole della conversazione, dei principi, degli assunti che soggiacciono alla creazione, alla trasformazione e alla disseminazione epistemologica. La decolonialità – assunto come *umbrella term* –, opzione tra molte nella lotta per liberarsi dai lati oscuri della modernità, non è una disciplina da insegnare, da aggiungere al curriculum, ma una visione che richiede un cambio di prospettiva. Per uscire dall'involucro epistemologico (e ontologico) in cui la colonialità del sapere ci ha rinchiusi, il sentiero indicato è la pratica della *disobbedienza epistemica* e della *ricostruzione epistemologica*. La visione decoloniale propone un progetto di *delinking* (Mignolo 2007; 2018), di decolonizzazione concettuale epistemica, radicato in un *pensiero di confine* fondato sul confronto con la modernità occidentale a cui noi apparteniamo e il suo sapere.

Se gli approcci teorici ci hanno imbavagliati e privati del potere, noi possiamo anche essere liberati e capacitati dalle teorie. Per questo, afferma Anzaldúa, è vitale per noi (non occidentali) occupare gli spazi della teorizzazione sinora dominati da donne e uomini bianchi (2012). Con il portare nuovi approcci, prospettive, metodologie possiamo trasformare gli spazi della teorizzazione in luoghi di guarigione: la teoria è pratica necessaria di liberazione dalla mentalità colonizzatrice (bell hooks, 1991; 1992). Se un certo tipo di conoscenza è stata usata per reificare, marginalizzare, mettere a tacere e rendere invisibile l'Altro (Ellison, 2014) popoli, donne, bambine e bambini, allora approcci altri al conoscere, al comprendere e al riconoscere possono essere impiegati per riconoscere la presenza nella scuola di studenti appartenenti all'eterogenea categoria che raggruppa chi è diverso, dando loro voce e offrendo nuove voci anche a noi. Tra questi nuovi approcci accenniamo brevemente per questioni di spazio ai seguenti: i. *mestiza knowledges* (Anzaldúa, 2012; 2015); ii. *transgressive knowledges* (hooks, 1994); iii. *interculturale decoloniale* (Walsh, 2002, 2018).

i. *Mestiza knowledges*. Attraverso uno stile narrativo molto personale, Anzaldúa propone un approccio decoloniale alla teoria e al metodo di tipo trasformativo sollecitando uno *shift* con forti implicazioni epistemologiche e identitarie. Questo processo è da lei chiamato il cammino del *conocimiento*, un «nonbinary, connectionist mode of thinking» (2015, p. 243) per andare oltre la concettualizzazione lineare in ambito teorico, pratico e politico che rafforza relazioni di dominio e subordinazione. Ridefinendo sia cosa abbia valore in termini di conoscenza sia la pratica del costruire teorie, (2012) Gloria Anzaldúa ci insegna che è possibile decolonizzare la realtà con il trasformare il nostro modo di vedere, descrivere, comprendere e conoscere. Attraverso un pensare incarnato e immaginativo (politico, spirituale ed estetico) altre epistemologie sono possibili. «In our *mestizaje* theories we create new categories for those of us left out of or pushed out of existing ones» (1990, p. xxvi). Il cammino di *conocimiento*, indicato da Anzaldúa, nonlineare e ciclico, è un processo incarnato fatto di *inner work*, *public acts* in 7 tappe. Un cammino impegnato nel reimmaginare le identità individuali e collettive, non esaurite nelle categorie tradizionali quali quelle basate sulla biologia, sulla storia, sulla nazionalità, al fine di andare oltre le classificazioni riduttive e *dire* la complessità intersezionale degli esseri umani. L'identità, pratica trasformativa, «è relazionale: chi e cosa siamo dipende da ciò che ci circonda, un mix delle nostre interazioni con gli ambienti attorno a noi, con vecchie e nuove narrative» (2015, p. 69). Vivere ai confini, nel *nepantla*⁹ spazio ove convivono modalità percettive e sistemi di credenze differenti, è indicata come posizione privilegiata da cui guardare oltre le contrapposizioni dicotomiche noi/loro, colorato/bianco, femmina/maschio, corpo-anima, spirito-mente, e nutrire «shifting identities, border crossings, and hybridism, all strategies for decolonization» (2015, p. 63).

ii. *Transgressive knowledges*. bell hooks rintraccia nel *margin* il luogo in cui è possibile decolonizzare l'epistemologia capitalista e suprematista bianca. Abituamente pensato come contesto di deprivazione, il margine abitato come spazio di resistenza diviene il luogo in cui si può dire no al colonizzatore, all'oppressore. Luogo reale da lei abitato fisicamente nell'infanzia, diviene spazio simbolico di possibilità radicali in cui coltivare discorsi controegemonici, in cui immaginare la realtà e dare vita a mondi nuovi attraverso il piacere e il potere del conoscere (1989). *Location* che rende accessibili molteplici e mutevoli prospettive, il margine come spazio epistemologico acuisce la consapevolezza della centralità del lavoro intellettuale, di una produzione teorica in grado di riconoscere le differenze e di dare loro voce, scardinando il discorso dominante. Il margine, spazio simbolico di radicale apertura, si confronta con il linguaggio del colonizzatore usato per legare, recingere, trattenere. La pedagogia trasgressiva si nutre di

esperienze, di vissuti, di soggettività in relazione, è pedagogia basata sul reciproco riconoscimento (hooks, 1994; Dusi, 2017b). Pensando l'educazione come pratica di libertà, in dialogo con Freire (1992) – e con il monaco buddista Thích Nhất Hạnh –, hooks rivendica la necessità e il diritto di riprogettare le modalità di conoscenza, di decostruire le vecchie epistemologie accompagnando tale processo con la proposta di una pedagogia *impegnata* capace di trasformare lo spazio dell'aula scolastica in comunità di apprendimento, un luogo di promesse e possibilità, in cui ognuno possa esprimersi a partire da sé e dove insieme, collettivamente immaginare strade per trasgredire (1994).

iii. *Interculturale decoloniale*. Nella prospettiva dei movimenti sociali di Abya Yala, l'interculturalità è molto di più che dialogo tra culture. È sia progetto politico, epistemologico ed esistenziale, sia strumento al servizio della prassi decoloniale che interroga la logica strumentale del capitalismo (Walsh, 2018; 2002). Uno sguardo interculturale critico che si contrappone a *quell'interculturalità funzionale* allo *status quo* poiché non mette in discussione le regole del gioco dando vita così a una forma di dominio ancora più complessa, capace di pacificare, smobilitare, dividere i movimenti. In questa prospettiva, il primo passo proposto dall'autrice è la decostruzione e ricostruzione critica del significato del termine interculturalità. In questa rilettura *distinta* dell'interculturalità, il discorso epistemologico, i modi di conoscere, le conoscenze sono posti al centro. La lettura critico-decoloniale trasforma l'interculturalità in una postura controegemonica, in un processo permanente di negoziazione e relazione in cui la differenza non scompare, non più vocabolo diviene «verbality» che emerge dai margini della modernità (2018, p. 59). È attività radicale di trasformazione impegnata nel rovesciamento della categorizzazione dicotomica di matrice coloniale tra saperi legittimi e universali e *non* saperi come quelli legati alla natura, al mondo della vita, ai contesti locali, relegati nella non-modernità e nell'oscurità. L'interculturalità critica diviene spazio di negoziazione, di relazione e pensiero di confine in cui si co-costruiscono nuove conoscenze, nuovi sentire e pratiche che sfidano il *potere-sapere* razionalista e si infiltrano tra le sue crepe. Uno spazio di confine in cui possono avere luogo processi di traduzione reciproca della conoscenza al plurale; ove generare nuovi quadri epistemologici che *interculturalizzino* (non ibridizzino) le conoscenze indigena e occidentale, teoriche ed esperienziali, a partire dal riconoscimento dell'opera di colonizzazione a cui sono state esposte. Ma cosa significa *interculturare*? Walsh propone un'interculturalizzazione epistemologica che sappia costruire nuovi criteri di ragione e verità, nuove condizioni di conoscenza, nuovi quadri concettuali, analitici, teorici, non richiudibili in categorizzazioni statiche, generativi di nuove categorie, nuovi concetti, nuovi saperi per dialogare e comprendere l'alterità. Processi e attività di pensiero che mettano in dialogo il passato e il presente, il locale e il globale. La rilettura critico-decoloniale dell'interculturalità abita una pedagogia e una prassi radicate nel porre domande, impegnate in azioni trasformative tese alla creazione di condizioni sociali, modi di vita e vie alla conoscenza radicalmente diverse. Teorie altre e approcci al sapere capaci di re-inventare i margini quali luoghi resi potenti da una *re-esistenza* trasformativa (Albán, 2013) tesa a ridare spazi sociali e culturali a modi di vivere e pensare altri (hooks, 1991; Delgado Bernal, 1997; Walsh, 2018). A offrire nuove possibilità di vita e di pensiero non solo all'altro ma anche a noi, donne e uomini eredi dell'episteme occidentale, formati nel grembo dell'immaginario greco-latino, cristiano e illuminista.

4. «There is a crack in everything»: aprire crepe nel Sistema

La prova che aspetta noi che abitiamo il quadro epistemologico eurocentrico dal di dentro è tuttavia altra, più radicale. Il linguaggio della colonialità del potere e del sapere

è il linguaggio delle nostre radici, siamo dinanzi a una sfida quasi indicibile: l'approccio epistemico di cui prendere consapevolezza è il nostro, quello di cui il nostro *sentirpensar* è intriso. La *scommessa* decoloniale per noi non implica un cambiamento all'interno dello spazio della razionalità occidentale, bensì un cambiamento di ordine epistem-ontologico (Bateson, 1994). Si tratta di riuscire a compiere un salto fuori dal cerchio della narrazione mitico-coloniale proprio della pretesa *supremazia* razionalista, così da accedere a sguardi più ampi, capaci di vedere la molteplicità degli ordini epistemici esistenti, sinora negati, per dare vita a una nuova comunicazione inter-culturale (Quijano, 2000) in cui nessuna cosmovisione assuma un valore universale. Dal nord del mondo, un nord quello italiano, che è stato ed è ancora il sud del nord, sono almeno due le sfide che ci troviamo a affrontare, sfide che si giocano anche sul piano economico:

- superare il *deficit thinking* quale modo di incontrare l'altro e il suo sapere, radicato anche nella *colonialidad del poder y del saber* denunciata da Quijano, particolarmente attivo negli spazi dedicati al sapere, dalla scuola all'università¹⁰;
- trovare una strada *europea*, di europei del sud, per riconoscere, dare spazio e dialogare con altre ontologie, con i molti paradigmi epistemici che i popoli creano per dare senso al mondo.

Nella ricerca di nuovi spazi che diano voce a altre epistemologie, facendo tesoro delle lotte di resistenza praticate dai popoli oppressi, Catherin Walsh, indica un percorso: quello di *lavorare* sulle crepe, sulle fessure che ogni sistema presenta (2017). Fessure che aprono lo sguardo su altre prospettive, altre visioni. Spazi di trasgressione, luoghi di trasformazione. Crepe che sempre sono domande, mai risposte. La letteratura decoloniale (Mignolo, 2008), si aggiunge a quella critica (Fanon, 2008) nel chiedere con voce dolente (Walsh, 2017; hooks, 1991) una scuola che dia spazio ad altri punti di vista, sino a oggi umiliati, riconoscendo la situazionalità dei saperi. La sfida è grande e richiede un lungo e impegnativo lavoro su di sé e sulle strutture del sistema educativo che implichi un esame critico e partecipato dei fattori sistemici che perpetuano il *deficit thinking* e contribuiscono a riprodurre l'ingiustizia educativa per gli studenti con background socio-culturale altro. Si tratta di andare oltre la modalità addittiva, per aprirsi all'irruzione di altri paradigmi, di altri punti di partenza per il pensare, il sentire e il (con)vivere (Walsh, 2017). E da qui aprire il dialogo tra tradizioni epistemologiche diverse, tra modi di pensare e nominare la realtà differenti. Siamo disposti a riconoscere la presenza del razzismo epistemico e a provare ad interrompere le dinamiche che lo riproducono? Sono possibili progetti educativi in dialogo con la lettura decoloniale, con quella prospettivista e dell'ecologia delle conoscenze (Santos, 2007) all'interno di sistemi scolastici dominati dal paradigma razionalista? Come i docenti – le politiche educative – pensano l'insegnamento/apprendimento e la conoscenza al di fuori del paradigma eurocentrico? Riuscire a spezzare le catene del dominio epistemologico convoca i docenti – insieme agli studenti – a interrogarsi circa il loro posizionamento rispetto alle gerarchie di sapere proposte dalla retorica della modernità attraverso processi partecipativi critico-riflessivi impegnati nella co-creazione di nuovi ecosistemi epistemici (cfr. Bishop, 2008). Percorsi che siano radicati in azioni di iper-riflessività su di un Sé individuale e collettivo (Jung, 1967) che coinvolgano il sentir-pensar radicato nel corpo, nell'eredità economico-storico-culturale.

La riflessione pedagogica ha compiuto indubabilmente notevoli passi in avanti. Dall'approccio compensativo centrato sul deficit, si è passati a quello multiculturale riconoscendo formalmente il valore dei diversi universi epistemici presenti nelle classi eterogenee pur continuando a insegnare le teorie e metodologie dominanti. Più recentemente si sono fatti strada discorsi pedagogico-didattici che rivendicano spazi anche per i saperi altri. Tra questi citiamo la *cultural relevant pedagogy* (Ladson-Billing,

1995); *cultural responsive pedagogy* (Gay, 2010); *culturally sustaining pedagogy* (Paris e Alim, 2017); *funds of knowledge* (Moll *et al.*, 1992). Questi approcci perseguono il riconoscimento dei saperi degli studenti e delle famiglie con background socio-culturale altro, visti come risorse da onorare, esplorare e ampliare, modo per rimediare ai giudizi negativi e distorti perpetuati dal deficit (Hogg, 2011). In questa direzione, un primo passo per ripensare la pratica didattica andando oltre il *deficit thinking* è costituito dalla valorizzazione della lingua materna degli studenti (Dusi *et al.*, 2022), poiché nella lingua – luogo di lotta – abitano le epistemologie (e le ontologie).

5. Imparare ad abitare zone scomode

Le pratiche pedagogiche decoloniali hanno assunto l'arduo compito di decostruire le pedagogie dominanti, eurocentriche, capitalistiche e patriarcali che hanno silenziato gli altri paradigmi epistemici. In questo senso rivendicano il cambiamento epistemologico, un nuovo modo di pensare e generare sapere all'interno del quale siano possibili nuove idee e nuove identità, attraverso la proposta di altre genealogie di vita e di pensiero. Uscire da cornici rinchiusi su se stesse per riconoscere il pensiero dell'altro, l'altro pensiero, come Pensiero: «attualizzazione di virtualità insospettite del pensare» (Viveiros de Castro, 2017, p. 170).

Esplorare teorie come quella mestiza, quella transgressiva, quella interculturale decoloniale, può aiutarci a trovare nuovi modi di pensare, vivere e convivere, come direbbe Walsh, senza inferiorizzare l'altro. Inoltrarsi negli approcci pedagogico-didattici culturalmente supportivi sopra menzionati è un passaggio cruciale per una scuola che voglia essere spazio educativo e didattico trasformativo, di liberazione anche dallo sguardo deficitario del Narciso eurocentrico. La decolonialità è un progetto, una prassi da intraprendere. Non si tratta come auspicato da Herder nel 1700 di vedere giungere il tempo in cui l'Altro soggiogato, imbrogliato, depredato da noi europei possa trionfare (2007), bensì di costruire insieme un mondo in cui non vi sia nessuno da includere perché tutti sono riconosciuti nella loro umanità e nel loro sapere. Un tempo utopico per cui vale la pena di raccogliere la sfida che il pensiero dei margini, trasgressivo, immaginativo getta al nostro sentire. È un cammino che l'Occidente non può delegare a altri, ma che non possiamo compiere senza l'aiuto di altri, dell'Altro e dei suoi modi di pensare e creare conoscenza. Imparare a *abitare zone scomode* è la sfida che aspetta noi occidentali, noi adulti educatori-insegnanti. Zone scomode, pensieri dei margini, spazi di possibilità in cui l'immagine che l'altro ci rimanda di noi stessi ci rende irriconoscibili ai nostri occhi (Maniglier, 2005).

Quello che si ripete in ogni incontro [con i bambini]
è il loro bisogno di parola viva,
di sentire che anche a scuola ci possono essere delle sorprese.
Si sente parlare spesso di non avere aspettative, ma quel che io sto imparando è di averle tutte.
Non si tratta di aspettarsi di tutto, *ma di abitare zone scomode*.
(Livia Candiani, 2015)

Zone scomode in cui l'inaspettato assume le forme di un sentirpensar che ci fa vacillare, in cui può divenire possibile impararare non a pensare come l'Altro ma a pensare con l'Altro, fare esperienza con l'altro, con-vivere con l'altro. La possibilità (e la sfida) perturbante che l'eterogenea diversità umana porta con sé è quella di «moltiplicare il nostro mondo» (Deleuze, 1971, p. 417). Non solo negli spazi scolastici.

Note

¹ Gli excerpt provengono da interviste somministrate a docenti di scuola primaria e a studenti di seconda generazione (adolescenti e giovani adulti nati in Italia da genitori migranti di età compresa tra i 18 e i 29 anni) condotti nell'ambito di due diverse ricerche. La prima focalizzata sulle competenze interculturali dei docenti ancora in corso, la seconda condotta negli anni 2016-2018. I nomi delle persone menzionate sono stati cambiati per proteggere l'identità delle stesse. Per l'analisi delle interviste, in entrambi i casi, nel contesto di un paradigma naturalistico si è adottato un approccio fenomenologico, con codificazione aperta.

² I membri di tale collettivo, nato in America Latina negli anni '90 del secolo scorso, rintracciano nella pedagogia popolare, nella Teologia della liberazione, nella teoria della dipendenza, nel femminismo chicano, nei movimenti sociali del sud del mondo, nelle proposte teorico-politiche emerse dai gruppi oppressi, l'origine della teoria decoloniale (cfr. Mignolo, 2008).

³ Quijano precisa che il vocabolo colonialismo si riferisce a una struttura politica di dominio e sfruttamento delle risorse e del lavoro di una popolazione situata in una giurisdizione politica diversa da quella cui appartengono i colonizzatori (2014).

⁴ Mentre il termine decolonizzazione si riferisce al processo che gradualmente e in modo più o meno violento ha portato all'indipendenza politica degli stati sottomessi dai regimi coloniali, il vocabolo decolonialità indica una prospettiva di pensiero, di analisi, azione e sentire, un processo una pratica (e una prassi) un progetto, che lotta contro l'incredibile capacità di rigenerarsi del capitalismo e della colonialità del potere (cfr. Mignolo e Walsh, 2018).

⁵ Per Occidente si intende con Stuart Hall, più che un luogo geografico un costruito storico usato per descrivere un certo tipo di società: industrializzata, urbanizzata, capitalista, secolare e moderna (2019, p. 143).

⁶ Il primo documento europeo dedicato alla formazione interculturale dei docenti risale al 1984. Raccomandazione n. 84 (18). Consiglio d'Europa.

⁷ Mignolo puntualizza come nella prospettiva decoloniale emancipazione e liberazione rimandino a due diversi progetti. Il primo vocabolo rimanda al progetto di lotta per la libertà portato avanti con successo da una nuova classe sociale, la borghesia, con la rivoluzione francese, americana e russa (all'interno di una cornice teorica marxista). Il secondo si riferisce alle lotte per libertà che includono le classi razzializzate dal colonialismo borghese europeo, direttamente o indirettamente, sin in Europa e negli altri continenti. Per liberazione si intende un progetto di decolonizzazione concettuale, quindi epistemica (2007).

⁸ Il decreto ministeriale n. 96, 6.6.23, Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, pubblicato nella Gazz. Uff. 27 luglio 2023, n. 174. Per esempio all'articolo 6-bis introduce quanto segue: «6-bis. I corsi di laurea e i corsi di laurea magistrale abilitanti all'esercizio di professioni, nonché i corsi di laurea professionalizzanti, fermo restando quanto previsto dai commi 4, 5 e 6, hanno altresì l'obiettivo di fornire conoscenze e competenze professionalizzanti immediatamente esercitabili».

⁹ *Nepantla* è una parola indigena che indica uno spazio di mezzo, un luogo/nonluogo.

¹⁰ Un pensiero radicato nei contesti universitari quali luoghi di produzione della conoscenza (hooks, 1994), basti pensare all'imposizione della lingua inglese e dei modi di far ricerca anglosassoni. Proprio in università recentemente, in occasione dell'organizzazione di un convegno internazionale, ho vissuto in prima persona la violenza istituzionale – senza maschere – della colonialità del potere e del sapere razionalista a motivo della presenza di un'autorevole studiosa/autrice, etichettata come *non scientifica*, Vandana Shiva.

Bibliografia

- Albán A.A. (2013), *Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos*. In C. Walsh (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, Vol. I, Quito, Ediciones Abya-Yala, pp. 443-468.
- Albanesi C. e Lorenzini L. (a cura di) (2011), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Bologna, CLUEB.
- Anderson A. (2013), *Teach for America and the dangers of deficit thinking*. In «Critical Education», Vol. 4, n. 11, pp. 28-47. <https://doi.org/10.14288/ce.v4i11.183936>.
- Anzaldúa G. (1990), *Haciendo Caras/making face, making soul: creative and critical perspectives by woman of color*, San Francisco, Aunt Lute Press.

- Anzaldúa G. (2012), *Bordelands. La Frontera, the New Mestiza*, San Francisco, Aunt Lute Press.
- Anzaldúa G. (2015), *Light in the Dark/Luz en lo oscuro: Rewriting Identity, Spirituality*, Durham, Duke University Press.
- Ballestrin L. (2013), *América Latina e o giro decolonial*. In «Revista Brasileira de Ciência Política», n. 11, pp. 89-117.
- Barajas-López F. e Ishimaru A.M. (2020), “*Darles el lugar*”: *A Place for Nondominant Family Knowing in Educational Equity*. In «Urban Education», Vol. 55, n. 1, pp. 38-65.
- Bateson G. (1994), *Mente e Natura*, Milano, Adelphi.
- Belli G. (2009), *Apogeo*, Madrid, Visor Libros.
- Ben Mohamed T. (2021), *Il mio migliore amico è fascista*, Milano, Rizzoli.
- Bishop R. (2008), *Freeing Ourselves From Neocolonial Domination in Research: A Kaupapa Maōri Approach to Creating Knowledge*. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (a cura di), *The Landscape of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 145-183.
- Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al Sistema mondo*, Milano, Meltemi.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano, FrancoAngeli.
- Candiani C.L. (2015), *Ma dove sono le parole*, Pavia, Effigie.
- Cho S., Crenshaw K. e McCall L. (2013), *Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis*. In «Signs», Vol. 23, n. 4, pp. 785-810.
- Damiano E. (2008), *Intercultura a scuola. Stato dell'arte*. In «Pedagogia e Vita», Vol. 66, n. 1, pp. 104-123.
- Dei G.J.S. e Doyle Wood S. (2006), *Is we who Haffi ride Di Staam: critical knowledge /multiple knowings. Possibilities, challenges and resistance in curriculum/cultural context*. In Y. Kanu (a cura di), *Curriculum as cultural practice. Postcolonial imaginations*, Toronto, University of Toronto, pp. 151-180.
- D.l. n. 96, 6.6.2023, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*.
- Deleuze G. (1971), *Differenza e ripetizione*, Bologna, il Mulino.
- Delgado Bernal D. (1997), *Chicana school resistance and grassroots leadership: Providing an alternative history of the 1968 East Los Angeles blowouts*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Denzin N.K. e Lincoln Y.S. (2008), *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In N.K. Denzin Y.S. Lincoln (a cura di), *The Landscape of Qualitative Research*, 3^a, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 1-43.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*, New York, Macmillan.
- Dusi P. (2017a), *Essere figli di genitori migranti. La sfida dell'appartenenza tra “micro-aggressioni” e supporto parentale*. In «La Famiglia», Vol. 51, n. 261, pp. 143-155.
- Dusi P. (2017b), *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli.
- Dusi P., Majorano M. e Nitti P. (2022), *Intrecciando linguaggi, tessendo cammini. Il plurilinguismo per la scuola inclusiva*, Parma, Edizioni Junior.
- Ellison R. (2014), *Invisible man*, London, Penguin Books Ltd.
- Fanon F. (2008), *Black skin, white mask*, London, Pluto Press.
- Freire P. (2005), *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Ega.
- Freire P. (2014), *Pedagogia della Speranza*, Torino, Ega.
- Gay G. (2010), *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*, New York, Teachers College Press.
- Giroux H.A. (2023), *Insurrections. Education in an Age of Counter-Revolutionary Politics*, London, Bloomsbury.
- González N. e Moll L. (2002), *Cruzando el Puente: Building Bridges to Funds of knowledge*, Vol. 56, n. 4, pp. 623-641.
- Hall E.T. (1990), *The Hidden dimension*, New York, Anchor Books.
- Hall S. (2019), *Essential Essays*, Durham, Duke University Press.
- Herder J.G. (2020), *Ancora una filosofia della storia per l'educazione*, Milano, Meltemi.

- Hogg L. (2011), *Funds of Knowledge: An investigation of coherence within literature*. In «Teaching and Teacher education», Vol. 27, pp. 666-677.
- hooks b. (1989), *Choosing the margin as a space of radical openness*. In «Framework: The Journal of Cinema and Media», n. 36, pp. 15-23.
- hooks b. (1991), *Theory as Liberatory Practice*. In «Yale Journal of Law and Feminism», Vol. 4, n. 1, pp. 1-12.
- hooks b. (1992), *bell hooks Speaking about Paulo Freire – The Man, His Work*. In P. Leonard e P. McLaren (a cura di), *Paulo Freire. A critical Encounter*, London, Routledge, pp. 145-152.
- hooks b. (1994), *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*, New York, Routledge.
- Irvine J.J. e York D.E. (1993), *Teacher Perspectives: why do African American, Hispanic, and Vietnamese children fail?*. In S.W. Rothstein (a cura di), *Handbook of schooling in urban America*, Westport, Greenwood Press, pp. 161-173.
- Jung C.G. (1967), *L'io e l'inconscio*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Kan D. (2020), *Ladri di denti*, Gallarate, People.
- Krause S., Proyer M. e Kremsner G. (a cura di) (2023), *The Making of Teachers in the Age of Migration*, London, Bloomsbury.
- Ladson-Billing G. (1995), *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*. In «American Educational Research Journal», Vol. 32, n. 2, pp. 465-491.
- Ladson-Billing G. (2000), *Racialized discourses and ethnic epistemologies*. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, 2^a, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 257-277.
- Lander E. (1993), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Levinson M. (2011), *Democracy, Accountability, and Education*. In «Theory and Research in Education», Vol. 9, n. 2, pp. 125-144.
- Maldonado Torres N. (2004), *The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality*. In «City», Vol. 8, n. 1, pp. 29-56.
- Maniglier P. (2005), *La parenté des autres*. In «Critique», n. 701, pp. 758-774.
- Mignolo W.D. (1995), *The darker side of the Renaissance. Literacy, territoriality & colonization*, Michigan, University of Michigan Press.
- Mignolo W.D. (2000), *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. In E. Lander (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo Y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 73-104.
- Mignolo W.D. (2007), *Delinking*. In «Cultural Studies», Vol. 21, n. 2, pp. 449-514.
- Mignolo W.D. (2008), *La opción des-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso*. In H. Cairo e W.D. Mignolo (a cura di), *Las vertientes americanas del pensamiento y el proyecto des-colonial*, Madrid, Trama, pp. 175-208.
- Mignolo W.D. (2018), *The Decolonial Option*. In W.D. Mignolo e C.E. Walsh, *On decoloniality*, Durham, Duke University Press, pp. 105-226.
- Moll L. e Gonzáles N. (1994), *Lessons from research with language minority children*. In «Journal of Reading Behavior», Vol. 26, n. 4, pp. 23-41.
- Moll L., Amanti C., Neff D. e González N. (1992), *Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms*. In «Theory into Practice», Vol. 31, n. 2, pp. 132-141.
- Obasuyi O.Q.D. (2020), *Corpi estranei*, Gallarate, People.
- Olivos M.E. (2006), *Racism and deficit thinking*. In M.E. Olivos (a cura di), *The power of parents. A critical perspective of bicultural parent involvement in schools*, New York, P. Lang, pp. 41-59.
- Paris D. e Alim H.S. (a cura di) (2017), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*, New York, Teachers College Press.
- Paris D. e Ball A. (2009), *Teacher knowledge in culturally and linguistically complex classrooms: lessons from the golden age and beyond*. In L.M. Morrow, R. Rueda e D. Lapp (a cura di),

- Handbook of research on literacy instruction: Issues of diversity, policy and equity*, New York, Guilford, pp. 379-395.
- Pope C., Mays N. e Popay J. (2007), *Synthesizing Qualitative and Quantitative Health Evidence: A Guide to Methods*, Maidenhead, Open University Press.
- Quijano A. (1992), *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. In «Perú Indígena», Vol. 13, n. 29, pp. 11-20.
- Quijano A. (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In E. Lander (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Ediciones Faces/UCV, pp. 201-246.
- Quijano A. (2000), *Modernidad, colonialidad y América Latina*. In «Nepantla. Views from South», Vol. 1, n. 3, pp. 553-580.
- Quijano A. (2007), *Coloniality and modernity/rationality*. In «Cultural Studies», Vol. 21, n. 2, pp. 168-178.
- Quijano A. (2014), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, CLACSO.
- Quijano A. e Wallerstein I. (1992), *Americanity as a concept, or America in the modern world system*. In «International Social Science Journal», Vol. XLIV, n. 4, pp. 549- 557.
- Santos B. de Sousa (2007), *Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges*. In «Review (Fernand Braudel Center)», Vol. 30, n. 1, pp. 45-89.
- Santos B. de Sousa (2016), *Epistemologies of the South and the future*. In «From the European South», n. 1, pp. 17-29.
- Scheurich J.J. e Young M.D. (1997), *Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased?*. In «Educational Researcher», Vol. 26, n. 4, pp. 4-16. <https://doi.org/10.2307/1176879>.
- Shields C., Bishop R. e Mazawi A.E. (2005), *Pathologising Practice: an overview*. In «Counterpoints», Vol. 268, pp. 1-22.
- Valdés G. (1996), *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools*, New York, Teachers College Press.
- Vannini I. (2023), *La scuola di tutti e di tutte. Equità e qualità del Sistema e professionalità dell'insegnante: un'analisi incompleta*. In «LLL», Vol. 19, n. 42, pp. 25-34.
- Viveiros de Castro E. (2017), *Metafisiche cannibali. Elementi di antropologia post-strutturale*, Verona, Ombre Corte.
- Walsh C.E. (2002), *(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*. In <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/90.pdf> (consultato il 10.12.2020).
- Walsh C.E. (2017), *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*, Alter/nativas, Columbus, Ohio State University.
- Walsh C.E. (2018), *Decoloniality in/as praxis*. In C.E. Walsh e W.D. Mignolo, *On decoloniality*, Durham, Duke University Press, pp. 13-102.
- Xhomaqi B. (2022), *Investment in Education & Training: A public good for all*, Brussels, Lifelong Learning Platform.
- Yosso T.J. (2005), *Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth*. In «Race, Ethnicity and Education», Vol. 8, n. 1, pp. 69-91. doi.org/10.1080/1361332052000341006
- Zoletto D. (2016), *La prospettiva teorica postcoloniale alla prova dei banchi di scuola italiani*. In «From the European South», n. 1, pp. 43-49.