

## ***Coltivare Sguardi Pluriversali. Esperienze Didattiche in Corso***

## **Cultivate Multiversal Views. Ongoing Teaching Experiences**

Martina Capaccioli\*, Loretta Fabbri°

### **Riassunto**

A partire da ancoraggi metodologici e concettuali afferenti agli studi sull'apprendimento trasformativo e alla prospettiva decoloniale, l'articolo intende descrivere alcune modalità di applicazione di dispositivi didattici di tipo conversazionale e dialettico, finalizzati a supportare studentesse e studenti universitari nel riflettere criticamente sulle pluralità e differenze che caratterizzano i contesti lavorativi educativi contemporanei. Si ripercorreranno alcune azioni didattiche implementate all'interno di due insegnamenti erogati nell'anno accademico 2023-2024, e afferenti a Corsi di Laurea L-19 e LM-85, volte a facilitare la costruzione di una cultura professionale senza distorsioni epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche ancorate a visioni etnocentriche.

**Parole chiave:** pensiero decoloniale, apprendimento trasformativo, metodologie attive di sviluppo, dialettica trasformativa.

### **Abstract**

This article outlines various application modes of conversational and dialectical teaching devices meant to help university students critically reflect on the

---

\* Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, e-mail: [martina.capaccioli@unisi.it](mailto:martina.capaccioli@unisi.it).

° Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, e-mail: [loretta.fabbri@unisi.it](mailto:loretta.fabbri@unisi.it).

L'articolo è frutto della collaborazione delle due autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Martina Capaccioli è autrice dei paragrafi "Posizionarsi dentro scenari educativi superdiversi", "Orizzonti pluriversali: la prospettiva decoloniale", "Ieri ho scoperto di essere razzista, chissà oggi cosa scoprirò". Sperimentare esercizi di decolonialità attraverso i dispositivi critico-riflessivi" e "Conclusioni". Loretta Fabbri è autrice del paragrafo "Introduzione".

pluralities and differences that define contemporary educational work contexts, starting from methodological and conceptual perspectives related to transformative learning theory and the decolonial perspective.

The implementation of didactic actions during two teaching courses in the academic year 2023-2024, related to L-19 and LM-85 Degree Courses, was designed to help students build a professional culture that is free from epistemological, sociolinguistic, and psychological distortions anchored in ethnocentric viewpoints.

**Keywords:** decolonial thinking, transformative learning, active learning methodologies, transformative dialectics

*Articolo sottomesso: 15/04/2024; accettato: 04/06/2024*

## 1. Introduzione

L'articolo intende descrivere il percorso di implementazione di alcune strategie e dispositivi didattici finalizzati a supportare studentesse e studenti universitari nel riflettere criticamente sulle pluralità e differenze che caratterizzano i contesti lavorativi educativi contemporanei, al fine di guadagnare un pensiero decoloniale e antirazzista. Le azioni sono state pianificate e sviluppate all'interno dell'insegnamento di Didattica dei processi trasformativi di un Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) e dell'insegnamento di Metodologie della ricerca e della formazione di un corso di Laurea Magistrale in Scienze per la formazione e la consulenza pedagogica nelle organizzazioni (LM-85). Hanno coinvolto 350 studentesse e studenti frequentanti il secondo anno della laurea triennale e il primo anno della laurea magistrale, nell'anno accademico 2023-2024, per un totale di 36 ore (6 CFU) per ogni insegnamento.

La progettazione dei due insegnamenti originava da un assunto comune: al fine di acquisire una professionalità non razzista, future professioniste e professionisti dell'educazione hanno bisogno di essere supportati nella validazione delle prospettive con cui interpretano l'incontro con le differenze che popolano gli attuali scenari lavorativi (Mezirow, 2003; Fabbri *et al.*, 2023; Fabbri & Melacarne, 2023). L'ipotesi di partenza era quella secondo cui apprendimenti inconsapevoli, derivanti da prospettive culturalmente determinate, influenzassero in maniera precritica (Mezirow, 2003) una certa familiarità con posizioni etnocentriche (Brookfield, 2018, 2020; Brookfield & Hess, 2021), rendendo studentesse e studenti portatori di possibili distorsioni (Mezirow, 2003).

Dal punto di vista dello scenario metodologico, si è fatto riferimento a quell'insieme di metodi e dispositivi che rientrano nella famiglia delle

metodologie attive di sviluppo (Brookfield, 2015; Fabbri, 2019; Bracci, 2017; Fabbri & Romano, 2017; Fabbri & Melacarne, 2016; Fedeli 2022, 2014; Fedeli & Taylor, 2023), combinati a prospettive femministe decoloniali (Lugones, 2010; Katila, Meriläinen, & Bell, 2023). Elaborati all'interno di un framework che richiama gli studi trasformativi, le traiettorie di apprendimento basate sull'esperienza e il costruito riflessivo (Schön, 1993; Mezirow, 2003; Lave & Wenger, 2006; O'Neil, & Marsick, 2009) questi approcci hanno il potenziale di intercettare dimensioni di cambiamento nella misura in cui lavorano su questioni reali, situate e significative, generano conoscenza nella collaborazione e promuovono la partecipazione attiva (Fabbri, 2019). Una loro applicazione attraverso una chiave interpretativa decoloniale ha significato analizzare esperienze e sistemi di significato esplicitando le categorie con cui si leggono i rapporti tra universalismo, conoscenza, potere, dominio e razzializzazione (Borghi, 2020; Muraca, 2017; Lugones, 2010), per poterli mettere in discussione.

Tra gli obiettivi trasversali dei corsi, inseriti in un più ampio progetto di ristrutturazione epistemologica dell'offerta formativa, c'era quello di facilitare studentesse e studenti nella costruzione di una cultura professionale senza distorsioni epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche, ancorate a visioni etnocentriche (Brookfield & Hess, 2021; Mezirow, 2003, p. 49).

Tale processo si è tradotto nell'implementazione di azioni strategiche rispetto all'orientamento epistemologico della didattica degli insegnamenti, declinandole così come di seguito:

1. esplicitazione dell'unità didattica sul tema dell'antirazzismo all'interno dei Syllabus degli insegnamenti;
2. introduzione di autrici e autori non occidentali;
3. esplicitazione narrativa del posizionamento della docente;
4. presidio dell'utilizzo di un linguaggio non discriminante durante le lezioni;
5. applicazione di protocolli didattici conversazionali e dialettici finalizzati alla validazione delle proprie posizioni.

In particolare, questo articolo si soffermerà e approfondirà la descrizione concettuale e metodologica a sostegno del punto 5 "Applicazione di protocolli conversazionali e dialettici finalizzati alla validazione delle proprie posizioni".

## **2. Posizionarsi dentro scenari educativi superdiversi**

Le ricerche riguardanti lo sviluppo delle epistemologie professionali di studentesse e studenti, quelle che analizzano i cambiamenti in atto negli attuali scenari lavorativi del settore dell'educazione e, più in generale, quelle che tematizzano le trasformazioni delle società contemporanee, chiamano a confrontarsi con l'emergere di dimensioni legate a un'esposizione quotidiana sempre

più costante a forme complesse di differenze (Vertovec, 2023). I contesti educativi sono caratterizzati da transizioni, incertezza e imprevedibilità, all'interno di scenari sempre più multietnici, che non hanno ancora risolto i duraturi modelli di disuguaglianza, le collusioni e i conflitti di valore in essi stratificati (Fabbri, 2024; Fiorucci, 2020; Portera, 2022; Burgio, 2022). Assumendo le lenti interpretative della teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Taylor, 2007), in questo panorama, ogni volta che si fa esperienza dell'incontro con individui che categorizziamo come differenti, attiviamo, spesso in maniera inconsapevole, sistemi di significazione talvolta non permeabili ad accogliere nuove visioni e nuovi posizionamenti, con il rischio di sfuggire ad un governo dei propri assunti discriminatori (Fabbri & Melacarne, 2020). E, conseguentemente, con il rischio di produrre pratiche di razzializzazione di cui non abbiamo piena consapevolezza (Bhopal, 2018; Bonilla-Silva, 2014; Essed, 1991; Rawls Warfield & Duck, 2020).

Alcune prospettive derivanti da linee di pensiero femminista (Ahmed, 2021; hooks, 2015, Spivak, 1999) decoloniale (Anzaldúa, 2022; Borghi, 2020; Lugones, 2010) e dagli studi sulla *Critical Race Theory* (Taylor, Gillborn, & Ladson-Billings, 2023) mettono in evidenza che queste forme di discriminazione e marginalizzazione possono derivare da una determinata visione sistemica del mondo, costruita a partire da un insieme di discorsi e pratiche responsabili di aver prodotto il sistema di categorie conoscitive, rappresentazioni e immaginari distorti, funzionale alla definizione di quel paradigma definito occidentale, come modello culturale egemone. E per contrapposizione, alla definizione del “non-occidentale” come subordinato secondo una logica etnocentrica.

È un sistema strutturato e incorporato nelle pratiche sociali quotidiane, che possiamo apprendere attraverso i processi di socializzazione che attiviamo fin dai primi anni di vita e, in un tempo successivo, a seguito di interazioni quotidiane, tramite battute, copioni familiari, narrazioni dei media, conversazioni con il gruppo dei pari, politiche e partecipe istituzionali (Brookfield, 2021).

Alcune esemplificazioni di questa visione possono essere la retorica del “non vedo nessun colore, solo persone”, oppure quella paternalistica del “dobbiamo aiutare chi è diverso da noi ad adattarsi alle nostre regole”. Sono posizionamenti che nella vita di tutti i giorni non ci permettono di riflettere sul perché diamo per scontato che le nostre colleghe e i nostri colleghi siano per la maggior parte donne e uomini bianchi, non consentono di vedere e tematizzare quali sono le rappresentazioni della differenza nei media, nel cinema, nei libri di testo, solo per fare alcuni esempi di vita ordinaria, e che impattano anche negli ambienti e nelle scelte lavorative.

A partire da queste riflessioni, si avverte l'invito a prestare attenzione a come il paradigma etnocentrico (alcuni direbbero occidentale) può essere problematizzato quando si progettano offerte formative che mirano ad allinearsi

con i bisogni di conoscenza emergenti da scenari lavorativi sempre più superdiversi (Vertovec, 2023). Attraverso quali strategie didattiche poter facilitare la costruzione di prefigurazioni e identità professionali antirazziste? Un interrogativo che origina da una necessità: alcune ricerche empiriche volte a indagare le epistemologie professionali e le strategie d'azione di coloro che lavorano in contesti educativi ad alto tasso di multietnicità, evidenziano l'emergere di un senso di inadeguatezza dovuto alla mancanza di competenze e categorie di analisi idonee per confortarsi con tali realtà lavorative (Fabbri & Melacarne, 2020). Si tratta, dunque, di una sfida volta a immettere nuovi elementi e significati per individuare una "cassetta degli attrezzi" funzionale alla navigazione di un mondo del lavoro educativo caratterizzato dal complessificarsi delle pluralità.

### **3. Orizzonti pluriversali: la prospettiva decoloniale**

Un possibile punto di partenza per cercare di delineare un percorso didattico che provi a rispondere a queste esigenze e decostruire le nostre precomprensioni etnocentriche può essere rintracciato in alcuni degli elementi chiave che vanno a formare la prospettiva decoloniale (Borghi, 2020; Muraca, 2017; Escobar, 2017; Lugones, 2010). Il pensiero decoloniale nasce negli anni Novanta del XX secolo in America Latina. Concentra le sue riflessioni sui processi di decostruzione dei presupposti che sostengono e alimentano sistematicamente l'egemonia di un modello socioculturale di elaborazione della conoscenza basato su assunti etnocentrici derivanti dai processi di colonizzazione (Muraca, 2017). La letteratura decoloniale individua nel processo di coscientizzazione ideato da Paulo Freire (1970) uno dei dispositivi da attivare per rielaborare i nostri impliciti. Estendere l'invito a confrontarsi con la coscientizzazione anche a chi attiva schemi di pensiero e intervento di matrice etnocentrica può consentire di riflettere criticamente sulle premesse che sottendono le proprie convinzioni epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche (Mezirow, 2003). Questo per accedere a un processo di acquisizione di consapevolezza rispetto alla realtà socio-culturale in cui si è inseriti e che ci condiziona, ai privilegi che deteniamo e alle azioni di discriminazione e di potere che inconsapevolmente esercitiamo. Si tratta, inoltre, di esplicitare e validare le teorie tacite che guidano le nostre azioni e che spesso non coincidono con i comportamenti che dichiariamo di assumere perché rispecchiano un proprio ideale personale (Argyris & Schön, 1978). Per esempio, possiamo affermare che nessuno si definirebbe apertamente razzista, eppure all'interno di servizi educativi plurali cosa significa lavorare sulle autonomie, sulle capacità relazionali o sullo sviluppo di un pensiero critico se questi costrutti vengono definiti e interpretati attraverso indicatori tipici di un pensiero etnocentrico?

Decolonizzare il pensiero significa delineare un processo di disapprendimento-apprendimento e trasformazione dell'architettura epistemica che sorregge posizionamenti di esclusione e marginalizzazione. A partire da una critica verso l'universalismo etnocentrico che alimenta queste linee d'azione, lo sforzo che viene sollecitato è quello rivolto allo sviluppo di punti di vista pluriversali (Borghi, 2020; Escobar, 2017). Assumere uno sguardo pluriversale pone le condizioni affinché i fenomeni vengano analizzati a partire da più prospettive originarie da varie parti del mondo (Borghi, 2020), così da accedere a fonti e forme di sapere eterogenee e differenziate. Alla base di un'idea pluriversale della conoscenza, la realtà viene costruita come caleidoscopica, come un arcipelago di punti di enunciazione che non ha né centri né periferie (Borghi, 2020, p. 39).

I processi di coscientizzazione, di disapprendimento e acquisizione di un pensiero pluriversale facilitano gli individui ad apprendere come partecipare a sistemi di azione complessi, assumendo una postura decoloniale. Quando si transita dall'essere portatori inconsapevoli di discriminazione e potere ad essere degli agenti consapevoli dei nostri privilegi e delle nostre distorsioni, queste strategie possono essere utilizzate come leva per progettare azioni che ribaltino l'ordine "naturale" delle cose, costruendo setting di confronto e di sperimentazione (Borghi, 2020).

#### **4. "Ieri ho scoperto di essere razzista, chissà oggi cosa scoprirò". Sperimentare esercizi di decolonialità attraverso i dispositivi critico-riflessivi**

Il passaggio da questa cornice teorica a un'applicazione metodologica all'interno dell'organizzazione didattica degli insegnamenti è stato tradotto attingendo alle risorse di intervento fornite dalle metodologie attive di sviluppo (Brookfield, 2015; Fabbri & Romano, 2017; Bracci, 2017; Fabbri & Melacarne, 2016; Fedeli 2022, 2014; Fedeli & Taylor, 2023). Gestire la didattica attraverso questi metodi è stata una scelta che ha consentito di lavorare a livello esperienziale (Bracci, 2017) e partecipativo (Fedeli, 2022) per far emergere come studentesse e studenti apprendono, conoscono e costruiscono chiavi interpretative intorno a eventi che coinvolgono pluralità e differenze culturali (Fabbri & Melacarne, 2023). L'obiettivo era quello di creare un setting di apprendimento dove costruire, attraverso una validazione socialmente condivisa, un osservatorio su di sé, sui propri posizionamenti e sulle proprie pratiche per acquisire consapevolezza rispetto alla propria identità più o meno "occidentale", e a come questa influenza e collude con il nostro modo di navigare il mondo e gli ambienti lavorativi (Brookfield, 2021; Borghi, 2020).

La durata degli insegnamenti interessati è stata di 36 ore (6 CFU), suddivise in tre lezioni alla settimana della durata di due ore ciascuna. La pianificazione didattica ha seguito un andamento settimanale, prevedendo l'utilizzo di diverse strategie così articolate: l'unità settimanale veniva aperta dalla presentazione di un caso o di uno scenario emblematico al quale venivano legate attività singole e di gruppo, intervallate da momenti di consolidamento teorico della docente. In particolare, alle studentesse e agli studenti era richiesto di analizzare e riflettere sui *case studies* proposti. Successivamente, ad ogni gruppo era richiesto di presentare la propria analisi dello scenario esaminato. Infine, veniva aperto un dibattito plenario con la docente, facilitato dall'utilizzo di un dispositivo conversazionale e interrogativo.

Tra i dispositivi che facilitano i processi di giustificazione di premesse, assunti e cornici di riferimento su cui basiamo i modelli interpretativi della realtà che ci circonda, si è deciso di seguire un'impostazione guidata dai principi individuati da Mezirow (2003), al fine di prendere parte ad una dialettica trasformativa (Fabbri, 2019) (Tabella 1).

Tabella 1 – Condizioni per partecipare a una dialettica trasformativa



Fonte: Mezirow, 2003; Fabbri & Romano, 2017

L'argomentazione dialettica è uno dei dispositivi individuati per accedere a un pensiero di tipo critico-riflessivo. Confrontarsi in modo dialettico, in questo caso, implica accedere a traiettorie di esplicitazione, condivisione e messa in discussione dei propri schemi interpretativi, verificandone la fondatezza e la validità (Mezirow, 2003). Rifacendosi al pensiero di Habermas, Mezirow utilizza l'argomentazione dialettica per esaminare criticamente le nostre prospettive, le motivazioni che ci spingono a considerarle come vere e considerare alternative possibili (Mezirow, 2003). Da questo punto di vista, si è configurato un dispositivo metodologico a sostegno dei processi di decolonizzazione del pensiero come una procedura multifocale, situata e dai confini permeabili, stimolata dall'utilizzo di casi, esempi o scenari (Tabella 2) da analizzare e di domande aperte, finalizzate alla facilitazione della discussione in aula (Tabella 3).

Tabella 2- Un esempio di scenario. Il caso dell'organizzazione high-tech

Il caso tratta delle resistenze alle persistenti disuguaglianze etniche e di genere presenti all'interno delle organizzazioni attraverso l'esempio di azioni di mentoring progettate in un'azienda che opera nel settore dell'high-tech.

All'interno dell'organizzazione i percorsi di mentoring sono stati introdotti da due anni con il fine di facilitare la mobilità di carriera per le persone con background migratorio. Questo progetto, tuttavia, non ha sortito i risultati aspettati. L'organizzazione, insoddisfatta, decide di rivolgersi a una consulente esperta in *diversity management*. La consulente, con l'obiettivo di capire come le azioni di mentoring siano correlate alla dimensione della disuguaglianza, prende come unità di analisi del suo intervento le pratiche di mentoring, concentrandosi su una serie di incontri tra mentori e *mentee*. In una delle sessioni di osservazione la consulente si trova a seguire un'attività di mentoring tra una giovane *mentee* nera e il suo mentore, un dirigente bianco. Si tratta di un colloquio di supervisione condotto nell'ufficio del mentore. I due sono seduti ai lati opposti della scrivania del dirigente. La consulente, inoltre, nota come il mentore, con una postura rigida del corpo, una voce formale e dal tono elevato, cerchi di suggerire dei consigli rispetto alle strategie d'azione da compiere durante il successivo mese di lavoro. Ancora, la consulente può osservare come la novizia sia seduta occupando soltanto una parte della sedia a sua disposizione. È attenta alle parole del suo mentore ma fornisce scarsi spunti di riflessione. Quello che emerge dall'osservazione è la difficoltà di istaurare una relazione aperta tra mentore e *mentee*.

Fonte: Jenessens & Steyaert, 2019

Tabella 3 - La dialettica trasformativa come dispositivo di decolonizzazione del pensiero

<b>Ricercare informazioni complete e accurate</b>
Che tipo di fonti utilizzi e hai utilizzato per costruire la tua conoscenza rispetto a questa situazione? Dove hai acquisito le tue fonti? Ritieni che siano sufficienti per leggere questa situazione? Perché?
<b>Liberarsi dalla coercizione e dalle illusioni ingannevoli</b>
Chi sono per te gli "Altri"? Cosa è per te cultura? Come ti vedi rispetto agli "Altri" rappresentati in questa situazione? Come hai costruito le tue idee rispetto a questa situazione?
<b>Aprirsi a punti di vista alternativi</b>
Quali sono le differenze tra la tua esperienza e quella degli "Altri" rappresentati in questa situazione? Cosa avresti fatto al posto degli attori rappresentati in questa situazione? Cosa puoi apprendere da una posizione che non condividi?
<b>Apprendere a soppesare le prove e valutare le argomentazioni obiettivamente</b>
Perché credi che la tua posizione rispetto a questa situazione sia legittima? Quali sono i dati empirici che te le fanno sostenere? Quali teorie?
<b>Acquisire consapevolezza del contesto e riflettere sugli assunti di fondo</b>
Quanto il tuo personale punto di vista influenza il tuo modo di vedere le cose? Che tipo di emozioni provi quando si parla di razzismo e posizionamenti etnocentrici? Che tipo di elementi faticosi a gestire quando si parla di razzismo e posizionamenti etnocentrici? Perché? Credi di avere dei privilegi rispetto agli "Altri" rappresentati in questa situazione? Perché?



<b>Prendere parte al dialogo nei vari ruoli, mettere in discussione le proprie convinzioni, difenderle, valutare le evidenze in gioco</b>
Quali linee di pensiero, comportamenti e azioni puoi prendere in considerazione nelle tue attività quotidiane e integrare nella tua esperienza?
<b>Accettare il giudizio</b>
Quanto riesci ad accettare che qualcuno la pensi diversamente da te?

Fonte: Brookfield, 2021; Fabbri & Romano, 2017

Il confronto tra le diverse prospettive del gruppo e la facilitazione della docente ha permesso di iniziare a tematizzare come sostare dentro posizioni diverse e, a volte, spiazzanti. Così come declinate, le condizioni per partecipare a una discussione dialettica possono essere lette come elementi utili per sviluppare uno sguardo pluriversale (Borghini, 2020; Escobar, 2017).

A fianco di questi, al fine di guadagnare una prospettiva pluriversale è possibile richiamare il concetto di decentramento (Mezirow, 2003). Decentrare il proprio pensiero significa distanziarsi da una posizione cognitiva egocentrica e soggettiva, riconoscendo e accettando le differenze tra le proprie modalità di significazione e le modalità utilizzate da altre persone, per apprendere come spostare la propria prospettiva cognitiva e processare le informazioni, ponendosi in comunicazione con i punti di vista che non si situano all'interno della propria esperienza quotidiana (Fabbri & Romano, 2017).

Mi ha convinto molto questa nuova posizione. Quindi, al momento, mi sono spostato verso l'antirazzismo. Perché essere antirazzista, effettivamente, significa essere contro, anti. Significa essere in contrasto, anche se pacifico, verso il razzismo. Un contrasto ed essere attivi. A-razzismo, a ben vedere, potrebbe significare una neutralità distorta. È un termine che potrebbe nascondere una non neutralità. (studente laurea magistrale)

Le domande sfidanti e riflessive che originano dalle discussioni di gruppo permettono alle studentesse e agli studenti di non dare più per scontate le loro visioni, di esercitare il dubbio rispetto alle proprie convinzioni e di argomentare sulla base di assunti appresi in maniera etica e responsabile. La dimensione dialettica è stata un guadagno per strutturare un'analisi delle proprie prospettive attraverso nuove categorie, sospendendo temporaneamente le proprie convinzioni per scandagliare l'esperienza attraverso schemi di riferimento non abituali (Fabbri & Romano, 2017, p. 43-44).

Una dinamica che per me prima era invisibile è quella relativa all'attenzione al linguaggio e della forza delle parole. Ad esempio, adesso con il mio ragazzo discutiamo perché magari lui fa battute e dice di utilizzare il black humor, ma parla, ad esempio, di negri e quant'altro. Prima non gli dicevo niente, anche qualche mese fa,

ma adesso so che, se utilizzo una parola, questa porta con sé un significato. Porta quel significato lì. (studentessa laurea triennale)

Mi sono resa conto che, anche in virtù del mio percorso accademico avevo già latenti alcune prospettive teoriche come razzismo e sessismo. Non ci metto dentro colonialismo e occidentalità perché qua credo di aver sostato ancora troppo poco, ecco ho capito questo da questa discussione. Però, in più, prima non ero stata in grado di concettualizzarlo. Ecco, alla luce degli studi che avevo fatto e dei libri che avevo letto mi definivo non razzista, però non avevo mai dato al razzismo il nome di bianchezza o di colonialismo come è successo nel caso che abbiamo discusso. Non è che mi sono rivista troppo in queste posizioni, però oggi non posso affermare con certezza che io non sono così. Perché non avevo mai attribuito questi significati. Per questo mi è servito produrre questi esempi di critica e di autocritica. (studentessa laurea magistrale)

Come dato, emerge che il modo di pensare all'incontro con le differenze di studentesse e studenti può essere orientato da un significato - cioè una specifica forma di interpretazione - che è distorto. Ciò significa che alcune delle griglie di riferimento, assimilate in maniera prescrittiva dalla nostra cultura di appartenenza, possono risultare fallaci, arbitrarie, limitanti o riduttive (Mezirow, 2003). Queste rappresentazioni, se non validate, possono divenire schemi di azione discriminanti utilizzati in contesti lavorativi educativi. È possibile progettare interventi educativi emancipativi se siamo immersi all'interno di un paradigma etnocentrico (Fabbri *et al.*, 2023)? Come presidiare e fare i conti con le nostre micro-pratiche di razzializzazione all'interno di una struttura plurale dei servizi educativi? L'adozione di protocolli conversazionali e dialettici è sembrata una risposta significativa per la costruzione di professionalità capaci di accedere a dimensioni trasformative, esplicitando e validando, all'interno di setting gruppali, gli ancoraggi etnocentrici che guidavano le interpretazioni delle e dei partecipanti ai corsi.

## 5. Conclusioni

Lo sforzo della pianificazione didattica descritta è stato rivolto a problematizzare, con i futuri professionisti dell'educazione, una dimensione antirazzista dell'educare, con la consapevolezza che ciò che chiediamo di fare agli altri ha sempre un impatto. Che, quando si passa dal "dire" al "fare", come succede durante un'esercitazione in aula, la complessità aumenta e possono emergere incidenti critici di rifiuto o la paura di scoprire di non aver a disposizione griglie di analisi adeguate alla difficoltà delle sfide che ci vengono proposte. Una delle condizioni a partire dalle quali sembra possibile partecipare a percorsi formativi

di questo tipo è l'essere disponibili a partecipare a un confronto in cui poter esplicitare e tematizzare i propri privilegi e le modalità con cui influenzano il nostro modo di pensare l'apprendimento e l'educazione.

L'adozione di un focus metodologico ha offerto la possibilità di esplorare come e a quali condizioni alcuni dispositivi trasformativi (Mezirow, 2003) possano consentire di:

1. prefigurare percorsi di sviluppo professionale che sappiano mettere in discussione i molteplici assi di discriminazione insiti in una visione etnocentrica della realtà;
2. facilitare studentesse e studenti nel riconoscere e interrogare i processi discorsivi, sociali e culturali, sottesi alla riproduzione delle pratiche di razzializzazione agite nella vita quotidiana;
3. sviluppare competenze di pensiero decoloniale e critico-riflessivo;
4. facilitare la costruzione di repertori negoziati e condivisi per tematizzare come decostruire e riposizionare le proprie visioni rispetto all'incontro con le differenze.

Le implicazioni che la relazione tra pensiero decoloniale (Borghi, 2020; Muraca, 2017; Escobar, 2017; Lugones, 2010) e metodologie trasformative e di sviluppo (Brookfield, 2015; Fabbri & Romano, 2017; Bracci, 2017; Fabbri & Melacarne, 2016; Fedeli 2022, 2014; Fedeli & Taylor, 2023) ha per i processi di cambiamento sono legate al guadagnare la capacità di apprendere a leggere un fenomeno attraverso molteplici prospettive distinte, ma potenzialmente sovrapponibili e reciprocamente comprensibili. La sfida è stata quella di co-costruire una conoscenza che si genera dalla riflessione su come la relazione tra diversi punti di vista e mondi multipli, che non necessariamente rientrano nelle coordinate a noi più familiari, possono contribuire a valorizzare un'analisi complessa e composita degli eventi che caratterizzano la vita quotidiana e la sfera lavorativa.

Governare questa progettualità ha anche significato addentrarsi all'interno di confini di uno spazio spesso inedito, a volte contraddittorio, che sfida a contaminare le proprie epistemologie, le griglie analitico-descrittive, i setting di apprendimento, i metodi di intervento.

Dentro questi posizionamenti epistemologici e metodologici la posta in gioco sembra essere quella dell'adozione di logiche non omologanti o semplicistiche per interpretare il mondo, l'educazione, l'apprendimento. Per non rappresentare la realtà immaginando un'unica storia possibile (Adichie, 2020; Fabbri, 2024).

## Riferimenti bibliografici

- Adichie, C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Giulio Einaudi
- Ahmed, S. (2021). *Vivere una vita femminista*. Pisa: ETS.
- Anzaldúa, G.E. (2022). *Luce nell'oscurità. Luz en lo oscuro. Riscrivere l'identità, la spiritualità, la realtà*. Milano: Meltemi.
- Argyris C., & Schön D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bhopal, K. (2018). *White Privilege. The myth of a post-racial society*. Bristol: Policy Press.
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists. Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America* (4th ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Bracci F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Brookfield, S.D. (2015). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S.D. (2018). *Teaching race: How to help students unmask and challenge racism*. New York, NY: Wiley.
- Brookfield, S.D. (2020). Whiteness and Privilege. In T.S. Rocco, M.C. Smith, R.C. Mizzi, L.R. Merriweather, & J.D. Hawley (Eds.), *The Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 428-435). Routledge.
- Brookfield, S. D., & Hess, M. E. (2021). *Becoming a White Antiracist. A Practical Guide for Educators, Leaders and Activists*. Stylus.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Escobar, A. (2017). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy and the making of worlds*. Durham: Duke University Press.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. London: SAGE.
- Fabbri, L. (2019). Per una collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, 149-154.
- Fabbri, L. (2024). Gli artefatti sociomateriali come paradigmi educativi. In J. Magrini, & M. Parente (Eds.), *Educazione zeroesi: sistema integrato e poli per l'infanzia. Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana* (pp. 108-115). Firenze: Centro regionale di Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza.
- Fabbri, L., Bracci, F., Bosco, N., & Capaccioli, M. (2023). Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia e Vita*, 81(2), 25-34.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In M. Fedeli, V. Grion, &

- D. Frison (Eds.). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 319-339). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (Eds.) (2023). *Understanding Radicalization in Everyday Life*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Fedeli, M. (2014). Perspectives on Teaching and Learning Methods in Higher Education. *Educational Reflective Practices*, 2(3), 37-52.
- Fedeli, M. (2022). Mai più lezioni noiose! Le trasformazioni della didattica e l'impatto delle metodologie attive in higher education. In L. Fabbri, & A. Romano (Eds.). *Transformative Teaching in Higher Education* (pp. 103-120). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli, M., & Taylor, E. W. (2023). The impact of an active-learning designed faculty development program: A students' perspective of an Italian university. *Tuning Journal for Higher Education*, 11(1), 151-174. Doi: 10.18543/tjhe.2513
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury
- hooks, b. (2015). *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. New York-Abingdon: Routledge.
- Jenssens M., & Steyaert C. (2019). A practice-based theory of diversity: respecifying (in)equality in organizations. *Academy of Management Review*, 44(3), pp. 518-537. Doi: 10.5465/amr.2017.0062.
- Katila, S., Meriläinen, S., & Bell, E. (2023). *Handbook of Feminist Research Methodologies in Management and Organization Studies*. Edward Elgar Publishing.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Milano: Erickson.
- Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759. Doi: 10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Muraca, M. (2017). Generare sapere dalla differenza coloniale. *Orizzonti pedagogici decoloniali*. *Civitas Educationis*, 7(1), 133-150.
- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20(1/2), 19-24. Doi: 10.1177/104515950902000105.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Rawls Warfield, A., & Duck, W. (2020). *Tacit racism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Spivak G.C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International journal of lifelong education*, 26(2), 173-191. Doi: 10.1080/02601370701219475.
- Taylor, E.W., & Cranton, P. (2012) (Eds.). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.

Taylor, E., Gillborn, D., & Ladson-Billings, G. (Eds.). (2023). *Foundations of Critical Race Theory in Education*. Taylor & Francis.