

**Siped**  
Società Italiana di Ped  
Fondatore

**Dare la parola:  
professionalità pedagogiche,  
educative e formative.  
A 100 anni dalla nascita  
di don Milani**

a cura di  
*Vanna Boffo*  
*Giovanna Del Gobbo*  
*Pierluigi Malavasi*

**Junior Conference**



  
**Pensa**  
MULTIMEDIA

# Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

*Pierluigi Malavasi*

13

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

### **Comitato scientifico della collana**

*Rita Casale* | Bergische Universität Wuppertal  
*Liliana Dozza* | Libera Università di Bolzano  
*Giuseppe Elia* | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
*Felix Etxebarria* | Universidad del País Vasco  
*Hans-Heino Ewers* | Goethe Universität, Frankfurt Am Main  
*Massimiliano Fiorucci* | Università degli Studi Roma Tre  
*Vanna Iori* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*Pierluigi Malavasi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*José González Monteagudo* | Universidad de Sevilla  
*Loredana Perla* | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
*Simonetta Polenghi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*Rosabel Roig Vila* | Universidad de Alicante  
*Myriam Southwell* | Universidad Nacional de La Plata  
*Maria Tomarchio* | Università degli Studi di Catania  
*Giuseppe Zago* | Università degli Studi di Padova

### **Comitato di Redazione**

*Giuseppe Annacontini* | Università degli Studi di Foggia  
*Carla Callegari* | Università degli Studi di Padova  
*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Claudio Melacarne* | Università degli Studi di Siena  
*Alessandro Vaccarelli* | Università degli Studi dell’Aquila  
*Francesco Magni* | Università degli Studi di Bergamo  
*Andrea Mangiatordi* | Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Matteo Morandi* | Università degli Studi di Pavia  
*Alessandra Rosa* | Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
*Iolanda Zollo* | Università degli Studi di Salerno

### **Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference**

*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Francesca Dello Preite* | Università degli Studi di Firenze  
*Francesco De Maria* | Università degli Studi di Firenze  
*Glenda Galeotti* | Università degli Studi di Firenze  
*Luca Grisolini* | Università degli Studi di Firenze  
*Zoran Lapov* | Università degli Studi di Firenze  
*Silvia Mugnaini* | Università degli Studi di Firenze  
*Giorgia Pasquali* | Università degli Studi di Firenze  
*Jessica Piccardi* | Università degli Studi di Firenze  
*Giada Prisco* | Università degli Studi di Firenze

**Collana soggetta a peer review**

Dare la parola: professionalità pedagogiche,  
educative e formative.  
A 100 anni dalla nascita di don Milani

a cura di  
*Vanna Boffo*  
*Giovanna Del Gobbo*  
*Pierluigi Malavasi*

*Junior Conference*



ISBN volume 979-12-5568-130-4  
ISSN collana 2611-1322

2024 © by Pensa MultiMedia®  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

# Indice

## • SALUTI ISTITUZIONALI

Alessandra Petrucci 18

## • INTRODUZIONE AI LAVORI

Leandro Lombardi 21  
*Dare la parola significa formare "cittadini sovrani"*

Giovanna Del Gobbo 23  
*Le professioni dell'educazione e della formazione nel solco della scuola pedagogica fiorentina*

Maria Tomarchio 28  
*Dare la parola. Il diritto e il dovere di dire le cose*

Pascal Perillo 33  
*"I care". L'impegno della ricerca pedagogica per le professioni educative, formative e pedagogiche*

### Panel 1

Educare al confronto. Progetti e valori, persone e comunità per le professioni educative

### Sottogruppo 1

## • COORDINATORI

Francesco Magni 39  
*Lo strano caso della «duplicazione» italiana dell'istruzione professionale. Motivi e speranze per un suo superamento*

<b>Antonia Chiara Scardicchio</b>	46
<i>L'educazione non è un App. Questioni di pensiero e libertà nel tempo della post-verità</i>	
<b>Monja Taraschi</b>	57
<i>Sulla strada del dialogo, pedagogia e diritto in viaggio con le parole</i>	
<b>• INTERVENTI</b>	
<b>Vanessa Bettin</b>	64
<i>Educare è orientare e orientare è educare: l'orientamento fra cambiamenti e costruzioni di reti</i>	
<b>Eleonora Bonvini</b>	71
<i>Orientare alla scelta per ridurre le disuguaglianze: quando la segregazione formativa incontra l'“I care”</i>	
<b>Francesca Buccini</b>	76
<i>Dentro la povertà: riflessioni e prospettive di sviluppo</i>	
<b>Aurora Bulgarelli</b>	81
<i>Migranti adulti e apprendimento della Lingua Seconda per l'inclusione sociale. Indagine qualitativa sulle scuole di italiano L2 di Roma</i>	
<b>Chiara Carletti</b>	87
<i>Il tempo delle scelte: come costruire una Università inclusiva per una cittadinanza consapevole</i>	
<b>Lucia Carriera</b>	93
<i>La dimensione di 'casa' in comunità: esplorare l'esperienza vissuta per gli educatori professionali di comunità</i>	
<b>Giorgia Coppola</b>	98
<i>La fragilità ai margini: attualizzazioni del pensiero di don Milani</i>	
<b>Costanza Croce</b>	103
<i>Il santo scolaro e il valore educativo dell'arte nella Scuola di Barbiana</i>	
<b>Guendalina Cucuzza</b>	108
<i>Saperi a confronto. Il ruolo delle professioni educative nel dare voce al paziente e promuovere sistemi di cura integrata in ambito sanitario</i>	

**Sara Damiola** 113  
*Accompagnare le comunità locali: prospettive pedagogiche dopo la pandemia*

## Sottogruppo 2

### • COORDINATORI

**Teodora Pezzano** 120  
*Educare al confronto. La questione centrale della democrazia*

**Fabio Togni** 127  
*Specchio, specchio delle mie brame. Intorno al confronto e alla sua educazione*

### • INTERVENTI

**Francesca Di Michele** 135  
*Progetto L.E.A.R.N. pratiche di contrasto alla povertà educativa per una pedagogia della scelta e della responsabilità*

**Christian Distefano** 140  
*Valorizzare la professionalità pedagogica nei contesti scolastici: il ruolo del «pedagogista» tra inclusione e Cura educativa*

**Marianna Doronzo** 145  
*La gioia della conoscenza attraverso la pratica musicale: l'esperienza del maestro Milani*

**Letizia Gamberi** 150  
*Le competenze imprenditive in Alta Formazione: trasformare le idee in azione*

**Giuditta Giuliano** 156  
*La parola intra moenia*

## Sottogruppo 3

### • COORDINATORI

**Maria Vinciguerra** 162  
*“Promuovere “microcomunità generative” per sostenere la genitorialità. A 100 anni dalla nascita di don Milani*



• INTERVENTI

<b>Gaetana Tiziana Iannone</b>	169
<i>Una lingua per essere: uno studio di caso nel Sai di Latina</i>	
<b>Luisa Luini</b>	175
<i>Le discussioni di gruppo nei processi di ricerca con photovoice: sostenere il confronto tra pari con processi di ricerca partecipativi</i>	
<b>Taub Mikol Kulberg</b>	180
<i>La motivazione nel service-learning quale elemento di prevenzione della dispersione scolastica</i>	
<b>Dino Mancarella</b>	186
<i>Lo studio della categoria di employability nell'alta formazione: una riflessione sviluppata sui CdL dell'area della formazione dell'Università degli Studi di Firenze</i>	
<b>Alba Mussini</b>	193
<i>Prendersi cura delle relazioni professionali: middle management scolastico e benessere organizzativo</i>	
<b>Maria Grazia Proli</b>	199
<i>Il recupero e la condivisione degli spazi pubblici urbani per generare modelli di vita sostenibile</i>	
<b>Dalila Raccagni</b>	205
<i>Confronto tra attori educativi. Il valore formativo dei focus group nel contesto del Cre-Grest / Oratorio Estivo</i>	
<b>Angela Rinaldi</b>	210
<i>Le parole per valutare in una scuola che innova</i>	
<b>Faustino Rizzo</b>	215
<i>Alla scoperta dei "loro più intimi doni": sfide e opportunità di educare in territori segnati dalla cultura mafiosa</i>	
<b>Maria Romano</b>	222
<i>A occhi aperti: formare i professionisti dell'educazione l'immaginazione pedagogica</i>	

#### Sottogruppo 4

##### • COORDINATORI

**Raffaella Biagioli** 228  
*Scuola e professionalità educative*

**Maria Benedetta Gambacorti-Passerini** 233  
*Lavorare in educazione oggi: la sfida di formare professionisti capaci di educarsi ed educare al confronto nella complessità contemporanea*

**Francesca Torlone** 240  
*I professionisti dell'educazione degli adulti: evoluzione dell'identità pedagogica*

##### • INTERVENTI

**Miriam Bassi** 248  
*La dimensione della cura nella relazione d'aiuto: una "core competence" per i professionisti dell'orientamento*

**Sabrina Falconi** 253  
*Il rapporto tra lifelong guidance e lifelong learning per costruire un mind set per la sostenibilità*

**Stefano Mazza** 260  
*Dialogo sul governo del cambiamento fra due epoche di transizione, alla ricerca di una forma educativa riflessiva ed ugualitaria*

**Giada Prisco** 264  
*Educazione, cooperazione, giustizia sociale: le parole del pensiero pedagogico di don Lorenzo Milani*

**Simone Romeo** 269  
*Dare o prendere la parola. La complessa dialettica dell'educazione democratica*

**Francesca Rota** 274  
*Educare alla sostenibilità: il ruolo della scuola come comunità di apprendimento partecipativo*

**Antonio Pio Ruggiero** 279  
*Pedagogie ed economie: educate al dialogo per futuri sostenibili*

<b>Marika Savastano</b>	283
<i>Presupposti filosofici per una relazione di aiuto: verso il costrutto "I care"</i>	
<b>Christel Schachter</b>	288
<i>Orientamento e progetto di vita nella condizione dell'Active Ageing. Dalla prospettiva di Don Milani all'Intelligenza Artificiale</i>	
<b>Sara Scioli</b>	292
<i>PMI RISK ADAPT verso PMI T-Lab. Università, imprese, transizione ecologica: formare al confronto</i>	
<b>Maddalena Sottocorno</b>	297
<i>Uno sguardo sempre aperto sulla povertà educativa minorile</i>	
<b>Annamaria Ventura</b>	303
<i>Parole scolastiche, il messaggio contemporaneo di don Milani</i>	
<b>Elisabetta Villano</b>	308
<i>Educare al confronto: note retrospettive per una metariflessione pedagogica</i>	

## Panel 2

**Pedagogie del dialogo, dinamiche storiche e culturali, prima e dopo Barbiana. Scenari emblematici nelle professioni educative, formative e pedagogiche**

### • COORDINATORI

<b>Luca Bravi</b>	314
<i>La scuola del dialogo per restituire "voce" agli oppressi. Don Lorenzo Milani tra passato e presente</i>	
<b>Livia Romano</b>	320
<i>La nonviolenza come virtù etica nelle professioni educative: la lezione di don Milani</i>	

### • INTERVENTI

<b>Claudia Alborghetti</b>	327
<i>Il potere creativo della parola. Il dialogo pedagogico traduttivo tra Gianni Rodari e Jack Zipes in <i>The Grammar of Fantasy</i> per il pubblico americano</i>	

<b>Gabriele Brancaleoni</b>	333
<i>“Il Posto della letteratura per l’infanzia”: la parola ai libri, la parola alle insegnanti</i>	
<b>Luca Comerio</b>	337
<i>Una fucina di educazione attiva: la scuola all’aperto “Casa del sole” di Milano negli anni 1956-1963</i>	
<b>Giusy Denaro</b>	343
<i>«Nessuno più dei figli del povero à bisogno di essere istruito, e nessuno più di loro à diritto di esserlo a spese del proprio comune». La voce critica dei maestri nel difficile cammino della scuola popolare</i>	
<b>Simona Finetti</b>	348
<i>L’appello di don Lorenzo Milani arriva a Parma. L’esperienza di Ulisse Adorni tra scuola democratica inclusiva ed educazione ai media</i>	
<b>Cristina Gumirato</b>	354
<i>Le Nazioni Unite dei Bambini: dare voce ai cittadini di domani. L’esperienza di educazione alla cittadinanza interculturale promossa da Jella Lepman</i>	
<b>Rossana Lacarbonara</b>	360
<i>“Il mestiere più difficile”: la pedagogia di don Milani tra le pagine della rivista Noi donne (1967)</i>	
<b>Amalia Marciano</b>	365
<i>Mi sta a cuore: don Milani e la parola del futuro</i>	
<b>Chiara Martinelli</b>	371
<i>Dare una nuova parola. Alunni con disabilità negli anni Settanta</i>	
<b>Claudia Matrella</b>	376
<i>Don Milani ieri e oggi: la Parola che salverà “Barbiana”</i>	
<b>Silvia Pacelli</b>	381
<i>L’incontro tra don Milani e Mario Lodi e la scrittura collettiva per dare la parola</i>	
<b>Angelica Padalino</b>	386
<i>I ragazzi di Barbiana oggi: dispersione scolastica e criminalità minorile</i>	
<b>Patrizia A.F. Palmieri</b>	390
<i>Don Milani e Paulo Freire: due educatori, una sola pedagogia come pratica di libertà</i>	

**Valerio Palmieri** 395  
*Don Milani: precursore scomodo di una Chiesa da rinnovare*

### Panel 3

**Dare la parola. Didattiche, percorsi d'inclusione e traiettorie di benessere  
per le professioni educative, formative e pedagogiche**

#### Sottogruppo 1

##### • COORDINATORI

**Alessia Cinotti** 399  
*Percorsi di inclusione nella disabilità. Il decentramento  
del sapere nelle professioni educative*

**Silvia Guetta** 405  
*La relazione e la parola nelle proposte educative di Lorenzo Milani*

##### • INTERVENTI

**Matteo Adamoli** 412  
*Il framework TPACK nello sviluppo professionale delle competenze  
digitali dei docenti: un percorso di Faculty Development*

**Massimiliano Andreoletti** 417  
*Il ruolo dell'insegnante nell'introduzione di un videogioco  
per l'apprendimento della grammatica italiana all'interno  
dell'attività formativa*

**Veronica Berni** 427  
*Parola liberata, parola liberante. Riflessioni pedagogiche sul potere  
di "dare voce" ai ragazzi detenuti tramite la proposta teatrale  
in carcere minorile*

**Gabriele Biagini, Alice Roffi** 432  
*Percezioni degli educatori sull'utilizzo delle App Educative  
nei servizi per l'infanzia 3-6*

**Massimiliano Bozza** 439  
*La Prassi pedagogica del Teatro dell'Oppresso.  
Un caso studio con richiedenti protezione internazionale in Salento*

<b>Andrea Brambilla</b>	446
<i>L'attualità dell'esperienza di don Milani. Analogie tra il Manifesto "Una scuola" e Barbiana in Classcraft</i>	
<b>Zoran Lapov</b>	451
<i>Tra esilio, vocazione e competenza: l'impegno pedagogico di don Milani</i>	
<b>Valentina Pagliai</b>	457
<i>Fare comunità: l'esempio delle Murate di Firenze come contesto formativo</i>	
<b>Marianna Piccioli</b>	462
<i>Verso lo sviluppo di pratiche inclusive: l'atto intenzionale di progettare l'inclusione</i>	
<b>Pierpaolo Rossato</b>	469
<i>Aver cura dell'educazione: emancipazione e libertà</i>	
<b>Claudia Salvi</b>	473
<i>Il progettista pedagogico nelle imprese per uno sviluppo sostenibile, resiliente e integrale</i>	
<b>Sottogruppo 2</b>	
<b>• COORDINATORI</b>	
<b>Menichetti Laura</b>	479
<i>Percorsi di inclusione e traiettorie di benessere. Dalla cinematica alla dinamica</i>	
<b>• INTERVENTI</b>	
<b>Valeria Cotza</b>	488
<i>Da tutor a educatori di rete: ridefinire servizi e professionalità contro la dispersione scolastica</i>	
<b>Giulia Cuzzo</b>	496
<i>La voce degli studenti nella comunità scolastica: prospettive pedagogiche di giustizia sociale per l'innovazione didattica e il successo professionale</i>	
<b>Letizia Ferri</b>	501
<i>Il TLC come generatore di comunità di pratica nell'ambito della ricerca universitaria: un'esperienza di educazione al confronto</i>	

<b>Francesca Franceschelli</b>	<b>506</b>
<i>Professioni educative e inclusione: "I-Care" come pratica di benessere</i>	
<b>Claudia Fredella</b>	<b>510</b>
<i>Un'indagine esplorativa sulla relazione tra scuola ed extra scuola: il caso del quartiere San Siro di Milano</i>	
<b>Elena Gabbi, Ancillotti Ilaria</b>	<b>518</b>
<i>Promuovere la progettazione di interventi educativi per la prosocialità nella scuola attraverso i prodotti audiovisivi</i>	
<b>Giulia Lampugnani</b>	<b>527</b>
<i>La costruzione dell'identità professionale e accademica nel percorso dei dottorandi in Educazione della Società Contemporanea: uno sguardo dall'interno</i>	
<b>Alessandra Anna Maiorano</b>	<b>536</b>
<i>Dare parola a studentesse e studenti sul corso di laurea come spinta al cambiamento: analisi dei dati qualitativi emergenti del questionario di una ricerca Mixed Methods</i>	
<b>Sottogruppo 3</b>	
<b>• COORDINATORI</b>	
<b>Francesca Bracci</b>	<b>544</b>
<i>Epistemologia postumana della pratica trasformativa</i>	
<b>Giuliano Franceschini</b>	<b>552</b>
<i>Verso una definizione provvisoria di inclusione scolastica</i>	
<b>• INTERVENTI</b>	
<b>Silvia Micheletta</b>	<b>561</b>
<i>Il feedback: qualità distintive e riflessioni sulla sua efficacia</i>	
<b>Ilaria Paolicelli</b>	<b>567</b>
<i>Tra individualizzazione e personalizzazione: punti di contatto tra l'esperienza educativa di don Milani e le moderne pratiche inclusive</i>	
<b>Giovanni Papagni</b>	<b>572</b>
<i>Dare la parola alle professioni educative e pedagogiche sulla fragilità dei giovani</i>	

<b>Elisa Rossoni</b>	578
<i>Le culture del gioco con la disabilità infantile. Un progetto di ricerca partecipata con genitori migranti di bambini con disabilità</i>	
<b>Pia Sacco</b>	584
<i>Le metodologie cooperative per la partecipazione e l'inclusione sulla scia dell'insegnamento di don Milani</i>	
<b>Silvia Sangalli</b>	588
<i>Dare la parola ai corpi. L'inclusione dei giovani fragili attraverso la pratica motorio-sportiva</i>	
<b>Angela Spinelli</b>	593
<i>Partecipazione nelle pratiche narrative digitali. Il caso di studio del progetto PRESTO</i>	
<b>Donatella Visceglia</b>	599
<i>Educare liberi. Promuovere la parità di genere a scuola attraverso l'albo illustrato e la autoriflessione</i>	

#### Panel 4

#### Sperimentare incontri. Dati, società, scelte empirico-sperimentali nelle professioni educative, formative e pedagogiche

##### • COORDINATORI

<b>Irene Biemmi</b>	605
<i>Professione docente: femminilizzazione dell'insegnamento e formazione ad una cultura di genere</i>	
<b>Salvatore Patera</b>	608
<i>Lorenzo Milani e Paulo Freire: riflessioni sul "posizionamento" in educazione</i>	

##### • INTERVENTI

<b>Del Gobbo Giovanna, Cristina Banchi</b>	615
<i>Quali strategie educative possono promuovere l'Active Ageing nel passaggio dalla vita lavorativa al pensionamento?</i>	



<b>Alessio Castiglione</b> <i>Insegnare e imparare con Instagram</i>	<b>620</b>
<b>Luca Grisolini</b> <i>Rintracciare esperienze di governance del patrimonio culturale in Toscana: primi risultati di un'indagine regionale</i>	<b>630</b>
<b>Elisa Guasconi</b> <i>Pratiche di formative assessment per promuovere abilità di comprensione dei testi. Una sperimentazione nella scuola secondaria</i>	<b>636</b>
<b>Lucia Maniscalco, Martina Albanese</b> <i>Il Mediterraneo una risorsa sostenibile: Swot Analysis sulle pratiche di educazione ambientale</i>	<b>643</b>
<b>Sofia Marconi</b> <i>"Stare bene", insieme. Il dispositivo patrimonio culturale per il benessere comunitario</i>	<b>650</b>
<b>Silvia Mugnaini</b> <i>Competenze in materia di sostenibilità per le organizzazioni dell'economia sociale: un piano di ricerca empirica</i>	<b>656</b>
<b>Marta Pampaloni</b> <i>Il dispositivo della biblioteca sociale nei contesti penitenziari: i risultati di una ricerca-azione in due istituti penitenziari</i>	<b>664</b>
<b>Vincenzo Nunzio Scalcione</b> <i>Appreciative Inquiry: uno strumento valutativo per l'incremento delle prestazioni lavorative nella scuola</i>	<b>671</b>

### Panel 3

Dare la parola. Didattiche, percorsi d'inclusione e traiettorie di benessere  
per le professioni educative, formative e pedagogiche

---

#### Sottogruppo 3

*Coordinatori*

Francesca Bracci  
Franceschini Giuliano

*Interventi*

Silvia Micheletta  
Ilaria Paolicelli  
Giovanni Papagni  
Elisa Rossoni  
Pia Sacco  
Silvia Sangalli  
Angela Spinelli  
Donatella Visceglia

## Coordinatori

# Epistemologia postumana della pratica trasformativa

Francesca Bracci

*Professoressa Associata*

*Università degli Studi di Firenze - francesca.bracci@unifi.it*

Il saggio esplora le concettualizzazioni di apprendimento trasformativo che il femminismo postumano delineato da Braidotti (2022a, 2023) e quello intersezionale entro cui si inserisce il contributo di bell hooks (2004, 2010) offrono a studiose/i e *practitioner* impegnate/i nella pratica di promuoverne lo sviluppo in contesti educativi e formativi. Sono affrontati i limiti delle teorie individuali dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1998, 2000; Cranton, 2000; Daloz, 2000; Dirx, 2006) e analizzate categorie sociali fondamentali, quali classe, razza, genere e orientamento sessuale, età e conformazione fisica, come centrali per comprendere e coltivarne la dimensione emancipatoria nei setting educativi e costruire le nostre *identità professionali bianche* in senso *antirazzista e femminista* – abbandonando il mito dell'*epistemologia bianca* o *Euro-Americana* (Brookfield, 2014, 2021; Teo, 2022) della facilitazione neutrale e non impositiva.

L'obiettivo è esplorare come il costrutto di *femminismo postumano* – delineato da Braidotti (2013, 2019, 2021) – e quello di *autocoscienza* – articolato da bell hooks (2004, 2010) – possano non solo fornire strumenti di navigazione utili ad arricchire la pratica di promuovere apprendimenti trasformativi, ma tracciare delle cartografie che ci aiutino, in qualità di ricercatrici/ricercatori e professioniste/i impegnate/i nell'ambito dell'apprendimento adulto, a:

- 1) divenire consapevoli della nostra collusione perlopiù ignara con diverse forme di razzismo e sessismo interiorizzate e socializzate all'interno delle culture patriarcali, capitalistiche e suprematiste bianche di cui facciamo parte;
- 2) attuare *posizionamenti critici* delle nostre soggettività postumane.

### 1. Visioni dell'apprendimento trasformativo

Le visioni *emancipativa*, che affonda le sue radici sul pensiero di Freire (1970), *culturale* e *spirituale* (Brooks, 2000; Tisdell, 2003; Tolliver & Tisdell, 2006), *race-centric* (Sheared, 1994; Johnson-Bailey, 2001; Johnson-Bailey & Alfred, 2006) e *planetaria* (O'Sullivan, 1999, 2002) dell'apprendimento trasformativo, pur nella loro diversità, hanno contribuito a formularne una concezione situata, oppositiva

e non individualistica, attenta a processi di cambiamento sia sociale sia personale (Taylor, 2005, 2008). Del resto, le prospettive il cui *locus* di apprendimento concerne l'individuo – cioè quella *psicocritica* elaborata da Mezirow (2000, 2003, 2009) che continua a rappresentare il paradigma trasformativo dominante<sup>1</sup>, oltre a quelle *psicoanalitica* (Kegan, 2000; Daloz, 1988), *psico-evolutiva* (Boyd, 1989; Cranton, 2006; Dirkx, 2001) e *neurobiologica* (Janik, 2005) – tendono a riflettere una visione universale dell'apprendimento trasformativo e rischiano di riconoscere la *differenza* attraverso le lente di quelle personali (come, ad esempio, gli stili di apprendimento, le forme di razionalità, le attenzioni selettive, le componenti caratteriologiche eccetera). Gli approcci il cui *locus* è socioculturale, d'altro canto, hanno posto come centrali le nozioni di *differenza* e *positionality*<sup>2</sup>, esplorando la loro relazione con il processo trasformativo e con la pratica di facilitarne lo sviluppo. Questi orientamenti teorici convergono nel sostenere che *svelare la verità del potere* rappresenti la via metodologica più promettente per progettare condizioni didattiche che possano promuovere un'educazione autenticamente trasformativa e radicale.

Le evoluzioni teoriche dell'apprendimento trasformativo appaiono più comprensibili se collegate allo sviluppo nell'ultimo ventennio, in particolar modo negli Stati Uniti, delle teorie dell'apprendimento adulto e alle contaminazioni concettuali – riconducibili alla teoria dell'apprendimento situato, agli studi *practice-based*, alle teorie e metodologie femministe, alla teoria critica – che ne hanno influenzato le traiettorie (Merriam, 2008)<sup>3</sup>. L'apprendere in adultità è andato configurandosi anche attraverso le sue dimensioni relazionali, immaginative, intuitive, contestuali, emotive, *embodied* ed *embedded*. Così, la letteratura sull'apprendimento trasformativo della *seconda ondata* (Gunnlaugson, 2008) è accumulata dal tentativo di unificare punti di vista divergenti e di espanderne le concezioni iniziali generando

- 1 Taylor (2003, 2005), Taylor & Cranton (2013) e Hoggan (2023) hanno posto in evidenza come negli Stati Uniti la preponderanza della letteratura sia teorica sia empirica sull'apprendimento trasformativo faccia riferimento alla formulazione originaria che ne ha dato Mezirow (2000; 2009). La stessa analisi è estendibile anche al nostro contesto nazionale, all'interno del quale, nell'ampia letteratura sull'argomento, l'attenzione alla teoria di Mezirow è quasi onnipresente, rischiando di assumerla come unica concezione, di utilizzarne alcuni presupposti in modo incontestato e di trascurare i contributi che la crescente presenza di altre visioni possono offrire al suo sviluppo in termini di metateoria sia *analitica* sia *sintetica* (per un approfondimento si rimanda a: Hoggan, 2016, 2018; Taylor; 2008; Bracci, Romano, Marsick, & Melacarne, 2021).
- 2 La nozione di *positionality* si basa sull'assunto secondo cui culture, appartenenze e identità non possano essere considerate realtà omogenee e coerenti o nuclei stabili, ma debbano essere intese come spazi di scambio, risorse per l'azione, repertori polifonici che possono essere contraddittori e frammentari. Il costrutto di *positionality* descrive il processo attraverso cui il sé si situa in relazione all'altro. Fattori come genere, cultura, classe, appartenenza etnica, orientamento sessuale definiscono differenti *positionality* nei contesti in cui si è chiamati a muoversi.
- 3 Per un approfondimento della teoria dell'apprendimento situato si rimanda a: Lave & Wenger, 1991; Wenger-Trayner, Wenger-Trayner, Reid, & Bruderlein, 2023. Per un approfondimento degli studi *practice-based* si rimanda a: Fabbri, 2007; Nicolini, 2016; Gherardi, 2019. Per un approfondimento delle teorie e metodologie femministe si rimanda a: Saija, Meriläinen, & Bell, 2023). Per un approfondimento della teoria critica si rimanda a: Brookfield, 2005.

un mosaico di prospettive teoriche che forniscono una panoramica più completa, inclusiva e una visione più olistica.

## 2. Traiettorie trasformative, pedagogie postumane e autocoscienza: alcuni dubbi epistemologici

I miei interessi di ricerca, scelte metodologiche e pratiche didattiche, in qualità di studiosa di processi di apprendimento adulto e docente in corsi di studio che preparano a professioni educative e di insegnamento, sono radicati e influenzati dalla costellazione di riferimenti concettuali sottesa – nei primi anni del mio percorso in modo preponderante – a visioni individuali e – più recentemente – a quelle socioculturali dell'apprendimento trasformativo. Tuttavia, la condivisione da parte di entrambe queste visioni – che analizzano, in fondo, diverse sfaccettature dello stesso processo – di assunti filosofici attribuibili a orientamenti *socio-costruttivisti* e *umanisti* (Taylor & Cranton, 2013) ha iniziato a suscitarmi una sorta di disagio epistemologico circoscrivibile a tre considerazioni.

La prima consiste nel riconoscere che il paradigma socio-costruttivista sia fondato su modelli discorsivi strutturati da opposizioni dualistiche e mantenga inalterate divisioni binarie, ad esempio, tra natura/cultura, umano/non-umano, emozione/ragione, locale/globale, nero/bianco, mente/corpo, femminilità/mascolinità, soggetto/oggetto, docenti/studenti-studentesse, teoria/pratica e così via (Cozza & Gherardi, 2023). Questa logica di opposizione binaria – basata su un'organizzazione gerarchica di dicotomie dominanti composte di significati sovraordinati e subordinati che si relazionano in termini implicativi – rischia di ridurre la *differenza* a una sottrazione, cioè ci sono assi di riferimento e dimensioni di senso i cui contenuti specifici, storicamente variabili, *valgono meno* di altri (Braidotti, 2022a). Liberare la *differenza* da questa logica comporta non solo assumerla come categoria immanente e dinamica, *performance* continua, ma esplorare l'idea che la formazione del soggetto si svolga in modo trasversale in assemblaggi mobili che spiazzano le opposizioni binarie e fluiscono attraverso i loro interstizi.

Di qui, la seconda considerazione che raccoglie l'invito, formulato da Braidotti (2023), a praticare forme di disobbedienza concettuale verso la visione umanistica dell'*Uomo*. L'autrice suggerisce di prendere le distanze dall'universalismo astratto che compone l'umano nello schema umanistico, proponendo di assumere le soggettività non come unitarie né autonome né autodeterminate, ma incarnate e situate, entità differenziali, relazionali e affettive, comprese sempre anche in dimensioni non umane. Il rifiuto dell'universalismo come *habitus* mentale così come smettere di credere nella pretesa evidenza di *noi umani* non vuol dire aprire le porte al relativismo. Al contrario, la studiosa pone provocatoriamente l'accento su come l'affermazione *noi esseri umani* non sia mai stata neutrale, ma sia stata predicata a partire da gerarchie sessualizzate e razzializzate che ne controllano l'ac-

cesso al potere<sup>4</sup>. Categorie sociali fondamentali come classe, razza, genere e orientamento sessuale, età, conformazione fisica hanno funzionato come indicatori di *normalità* umana. Queste, ancora oggi, sono fattori chiave per definire il concetto e sentirsi parte di quell'entità chiamata *umanità*. “A qualificarsi come umano è il tipo di essere che tiene insieme elevati standard umanistici di perfezione fisico-mentale individuale e valori intellettuali e morali collettivi. In questo modo, l'Umanesimo si è trasformato in uno standard di civiltà [...] e ha concorso a far sì che l'eurocentrismo diventasse una postura strutturale e non solo contingente” (Ivi, p. 171).

Muovendo da queste premesse, la perdita dell'unità umanista è il punto di partenza per costruire modalità alternative di *divenire-umano-altrimenti*, sottraendo nuove forme di soggettività alla violenza sistematica delle esclusioni sessualizzate, razzializzate, naturalizzate e dalla dominazione coloniale<sup>5</sup>. Braidotti (2023) descrive il *femminismo postumano* come il progetto trasformativo, radicale e decoloniale attraverso cui affermare la positività delle differenze. Il suo impulso radicale risiede nella politica sovversiva che si manifesta nel creare figurazioni alternative dell'*umano*, a partire proprio dall'esperienza di coloro che sono stati storicamente esclusi o solo parzialmente inclusi in questa categoria (Braidotti, 2022a). Questa forza trasformativa presume che nessun processo di emancipazione, per quanto parziale, possa essere completamente inglobato o incorporato nelle condizioni socioeconomiche dominanti, alle quali resta comunque collegato, anche solo per opposizione critica. Restano possibili discreti margini di intervento. Come attivarli?

Il tentativo di rispondere a questo interrogativo e lo studio della trilogia del *Postumano* scritta da Braidotti (2013, 2019, 2022b) mi hanno spinto, tra l'altro, a rivedere, analizzare e mettere in discussione le implicazioni metodologiche e didattiche che gli orientamenti *socio-costruttivisti* e *umanisti* sottesi alle visioni della teoria dell'apprendimento trasformativo hanno nella pratica di promuoverne lo sviluppo nell'ambito dell'*higher education*, con particolare riferimento al mio *posizionamento critico* in qualità di docente e facilitatrice. Ciò ha implicato lo stupore

4 Braidotti (2022) descrive il celebre dipinto di Leonardo dell'Uomo vitruviano come immagine emblematica del soggetto umanista. Quel corpo perfettamente proporzionato, sano, maschile e bianco costituisce tuttora il modello e la sezione aurea su cui basano anche l'estetica e l'architettura classica. L'essere umano così definito non rappresenta tanto un esemplare di una specie o di una cultura specifica, quanto un indicatore della civiltà e società europee nel loro insieme, nonché delle attività scientifiche e tecnologiche che esse privilegiano (Braidotti, 2020).

5 È da precisare che Braidotti (2022a, 2023) riconosce il portato del progetto umanista e delle sue premesse egualitarie ed emancipative – diventate parte integrante dei sistemi legali, giuridici e politici delle democrazie avanzate. La studiosa precisa, inoltre, che “la rilevanza dell'umanesimo si giustifichi anche nel lungo trascorso di ingiustizie ed esclusioni nei confronti di donne, individui LGBTQ+ e persone nere, indigene, colonizzate. In quanto bersagli preferiti della violenza patriarcale, dei femminicidi, dell'omofobia, della transfobia, di espropriazioni coloniali e di eccidi, queste categorie hanno dovuto sopportare una dose sproporzionata di sofferenza umana. *Loro*, o meglio, *noi* non siamo umani allo stesso modo: alcune categorie di umani sono decisamente più mortali di altre” (2023, p. 15).

nel riconoscere – in linea con quanto sostenuto da Braidotti (2013, 2019, 2022b) – come questi orientamenti siano così radicati nel mio sistema di valori che per riuscire a valutarli criticamente e provare a disfarmi della loro presa su di me abbia dovuto compiere un certo sforzo interpretativo.

Di qui, la terza considerazione relativa al senso di disagio epistemologico connesso alla necessità di:

- 1) *disimparare i miei privilegi* tra cui *habitus* mentali eurocentrici umanisti e antropocentrici attraverso la pratica metodologica della *defamiliarizzazione* (Braidotti, 2019);
- 2) accrescere la consapevolezza delle forme di razzismo e sessismo che ho inevitabilmente interiorizzato attingendo al costrutto di *autocoscienza femminista rivoluzionaria* (hooks, 2000, 2010) che le pedagogie femministe *accademizzate* hanno rischiato di privare della sua radicalità.

Non si tratta unicamente di assumere la posizione – ormai consolidata nella letteratura sull'apprendimento trasformativo – secondo cui senza sviluppare consapevolezza dei propri quadri di riferimento e di come questi modellino le nostre pratiche didattiche e educative, ci sono poche probabilità di favorire cambiamenti profondi ed epistemologici in altre persone (Taylor, 2009). La posta in gioco consiste nel costruire modelli trasformativi a partire dai quali si possano inventare nuove, diverse e persino contraddittorie definizioni di cosa significhi essere umani. Questo perché credo che l'educazione abbia il compito di rivelare la diversità del mondo e dissolvere la coltre bianca, eurocentrica che ha soffocato gli anni e la cultura passati, opponendo resistenza radicale alle forme con cui il dominio si manifesta ed esplorando come trasformare incertezze individuali in soluzioni collettive che funzionino e contribuiscano a rendere il mondo più inclusivo e socialmente coeso.

La *disidentificazione* dai modelli dominanti di formazione del soggetto è un modo per decolonizzare il nostro immaginario coltivando maggiore autonomia verso gli assi e le istituzioni del potere nella nostra società. Essi, per esempio, possono includere: il sistema di genere con le sue rappresentazioni binarie di femminilità e mascolinità (Braidotti, 1995); il privilegio bianco e le gerarchie razzializzate, criticate dai discorsi postcoloniali (Gilroy, 2000) e antirazzisti (Hill Collins, 1991; Wynter 2015). Le disidentificazioni, che in questi casi restano dentro i confini dell'antropomorfismo, avvengono lungo gli assi del *divenire-donna* – sessualizzazione – e del *divenire-altro* – razzializzazione. La *defamiliarizzazione* nei riguardi dell'antropocentrismo impatta il rapporto con gli altri non umani e implica la disidentificazione da secolari abitudini del pensiero antropocentrico.

Il costrutto di *autocoscienza femminista rivoluzionaria* offre una duplice sollecitazione. La prima riguarda la legittimità nel sostenere che *il personale è politico* (hooks, 2010), cioè la convinzione che l'esperienza vissuta sia importante quanto le informazioni fattuali e che nel processo di apprendimento ci debba essere realmente posto per raccontare la propria storia personale da parte di tutti/e le parte-

cipanti. La seconda, infine, consiste nel raccogliere il contributo del femminismo visionario che “incoraggia ad analizzare la nostra vita dal punto di vista del genere, della razza e della classe per riuscire a capire con precisione la nostra posizione all’interno dei sistemi di patriarcato capitalista imperialista suprematista bianco di cui facciamo parte” (hooks, 2015, p. 201). Questo è particolarmente rilevante per chi, come me, fa parte di fasce di donne privilegiate con alta scolarità che ha rischiato di sottovalutare le conseguenze della focalizzazione femminista sul careerismo e della sua accademizzazione.

### 3. Riflessioni conclusive

Il contributo vuole iniziare a esplorare alcuni *insight* radicali che le epistemologie postumane possono offrire alla pratica di promuovere apprendimenti trasformativi attraverso didattiche partecipative e non gerarchiche capaci di aprirsi alla presa in carico di “componenti non umane, tecnologiche, animali e aliene che funzionino come forze eterogenee in grado di radicare le pratiche educative nel mondo nel suo complesso” (Braidotti, 2019, p. 154). L’invito è a divenire comunità attive – un *noi* incarnato e situato – in grado di essere disposti a impegnarsi sul versante affermativo di un presente che appare negativo e conflittuale.

### Riferimenti bibliografici

- Boyd, R. (1989). *Personal transformations in small groups: A Jungian perspective*. New York: Routledge.
- Bracci, F., Romano, A., Marsick, V., & Melacarne, C. (2021). Toward a shared repertoire of methods and practices of fostering transformative learning: initial reflections. *Nuova Secondaria*, 286-306.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press, Cambridge (trad.it., 2020, *Il postumano. La vita oltre l’individuo, oltre la specie, oltre la morte*. DeriveApprodi, Roma 2020).
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*, Polity Press, Cambridge (trad.it., *Il postumano. Saperi e soggettività*, DeriveApprodi, Roma).
- Braidotti, R. (2022b). *Posthuman feminism*, Polity Press, Cambridge (trad.it., *Il postumano. Femminismo*, DeriveApprodi, Roma, 2023).
- Brookfield, S. (2003). Racializing the discourse of adult education. *Harvard Educational Review*, 73, 4, 497-523.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. & Hess, M. (2021). *Becoming a White Antiracist: A Practical Guide for Educators, Leaders, and Activists*. Stylus Publishing, Sterling.
- Cranton, P. (2000). Individual differences and transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation* (pp. 181-204). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* San Francisco: Jossey-Bass.
- Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: essential writings*. New York: The New Press.



- Daloz, A. (1988). The story of Gladys who refused to grow: a morality tale for mentors. *Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research*, 11 (4), 4-7.
- Daloz, A. (2000). Transformative learning for the common good. In Mezirow J. & Associates, *Learning as Transformation: critical perspective on a theory in progress* (pp. 103-124). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, J. (2001). Images, transformative learning and the work of soul. *Adult Learning*, 12 (3), 15-16.
- Dirkx, J. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. In Taylor E. (ed.), *Teaching for change. New Directions for Adult and Continuing Education*, (No. 109, pp. 15-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Hoggan, C. (2016). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66, 1, 57-75.
- Hoggan, C. (2018). Exercising Clarity with Transformative Learning Theory. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 35-52). London: Palgrave Macmillan.
- Hoggan, C. (2023). The 7 Cardinal Sins of Transformative Learning Scholarship. *Journal of Transformative Education*, 21(4), 447-453.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for Everybody*. London: Pluto Press.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Janik, D. S. (2005). *Unlock the Genius Within*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield Education.
- Johnson-Bailey, J. (2001). *Sistahs in college*. Malabar, FL.: Krieger.
- Johnson-Bailey, J., & Alfred, M. (2006). Transformational Teaching and the Practices of Black Women Adult Educators. In Taylor E. (ed.), *Fostering Transformative Learning in the Classroom: Challenges and Innovations*. «New Directions for Adult and Continuing Education» (n. 109, pp. 49-58). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Saija, K., Meriläinen, S., & Bell, E. (2023). *Handbook of Feminist Research Methodologies in Management and Organization Studies*. Cheltenham, Glos: Edward Elgar Publishing.
- Kegan, R. (2000). What “form” transforms? A constructive-developmental perspective on transformational learning. In Mezirow J. & Associates, *Learning as Transformation: Critical perspective on a theory in progress* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 3, 185-198.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In Mezirow J., Taylor E. (eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 18-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In *Learning as Transformation: Critical perspective on a theory in progress* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.
- Nicolini, D. (2016). *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach: A Practice-Based Approach*. New York: Routledge.
- Shore, S. (2001). Talking about Whiteness: Adult learning principles and the invisible norm. In Sheard V., Sissel P. (eds.), *Making space: Merging theory and practice in adult education* (pp. 42-56). Westport: Bergin & Garvey.

- Spivak, G.C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- St. Pierre, E.A. (2021). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23, 9, 686–698.
- Sullivan, S. (2014). *Good white people: The problem with middle-class white anti-racism*. Suny Press, Albany.
- Taylor, E. (2005). Making meaning of the varied and contested perspectives of transformative learning theory. In Vloask D., Kielbaso G., Radford J. (eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Transformative Learning* (pp. 448-457). East Lansing: Michigan State University.
- Taylor, E. (2008). Transformative learning theory. In Merriam S. (ed.), *Third Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 5-15). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 35-47.
- Tolliver, D., & Tisdell, E. (2006). Engaging spirituality in the transformative higher education classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109 (pp. 37-47). Hoboken: John Wiley & Sons.

La Società Italiana di Pedagogia, nel Convegno “*Dare la parola. Professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani*”, ha assunto i temi del riconoscimento, della dignità e della rilevanza pubblica delle professionalità educative, pedagogiche e formative. Promosso in collaborazione con l’Università degli Studi di Firenze e il fattivo sostegno del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), il simposio si è svolto a Firenze dal 15 al 17 giugno 2023: ha consentito di condividere ricerche e studi scientifici su teorie e pratiche lavorative di pedagogiste/i, educatrici ed educatori, formatrici e formatori.

Le giornate del Convegno hanno rappresentato uno spazio di riflessione e progettualità, aperto al dialogo con la società civile.

Il Volume raccoglie le relazioni presentate nell’ambito delle sessioni Junior del Convegno. Giovani studiosi appartenenti ai diversi settori scientifico-disciplinari dell’area pedagogica hanno contribuito ad un articolato confronto euristico sulle professionalità educative, pedagogiche e formative.

---

**Vanna Boffo** è Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale e Direttrice del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell’Università di Firenze.

**Giovanna Del Gobbo** è Professoressa Ordinaria di Pedagogia Sperimentale e Membro del Direttivo della Società Italiana di Pedagogia.

**Pierluigi Malavasi** è Professore Ordinario e Presidente della Società Italiana di Pedagogia.