



Citation: A. D'Antone, L. Bianchi. (2022) Per una “linea femminile” nei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità: il contributo di bell hooks al rapporto tra intersezionalità e presidio del setting pedagogico. *Rief* 20, 1: pp. 197-210. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10428>.

Copyright: © 2022 A. D'Antone, L. Bianchi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Per una “linea femminile” nei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità: il contributo di bell hooks al rapporto tra intersezionalità e presidio del *setting* pedagogico

*Alessandro D'Antone*¹, *Lavinia Bianchi*^{2,3}

Abstract

In questo articolo è analizzato il possibile contributo della “*engaged Pedagogy*” di bell hooks ai servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità. Da un lato, è discussa l'interpretazione delle famiglie e dell'educazione delineata da bell hooks in una prospettiva intersezionale, sottolineandone i possibili risvolti di una “Pedagogia della resistenza” come prospettiva di analisi e di intervento, con specifico riferimento ai servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità. Dall'altro, nel discutere del carattere dinamico e problematico delle famiglie contemporanee, è fatto riferimento a differenti prospettive epistemologiche materialiste, neo-strutturaliste, e della complessità. In quest'ottica, il servizio di Educativa Domiciliare è considerato come un servizio di transizione (tra famiglie, scuola e tessuto sociale) orientato al recupero, alla prevenzione e all'educazione.

Parole chiave: bell hooks, famiglia, sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità, professioni educative, Pedagogia generale e sociale

Abstract

In this paper, we analyse the possible contribution of bell hooks's “*engaged Pedagogy*” to the educational services geared towards family and parenting support. On the one hand, we discuss bell hooks's interpretation of families and education through an intersectional perspective, outlining a possible “*Pedagogy of resistance*” as a point of view of interpretation and intervention with

¹ Alessandro D'Antone è Ricercatore T.D. in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

² Lavinia Bianchi è Ricercatrice T.D. in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

³ *Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Gli Autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo e i Riferimenti bibliografici. Tuttavia, nello specifico, Alessandro D'Antone è Autore del paragrafo 2 e del sottoparagrafo 2.1.; Lavinia Bianchi è Autrice del paragrafo 1 e del sottoparagrafo 1.1., N.d.R.*

regard to educational services supporting families and parenting. On the other hand, we apply different materialistic, neo-structuralist and complexity theories in discussing the dynamic and problematic character of contemporary families. In doing so, the Home Education service is analyzed as a connecting service (between families, school and social fabric) oriented towards recovery, prevention, and education.

Keywords: bell hooks, family, familial and parenting support, educational professions, general and social Pedagogy

1. La casa come luogo di resistenza: bell hooks e la “linea femminile”

La “linea femminile”, istanza intrisa del potere radicale dell’agire la cura e, al contempo, percorso di ricerca per la quale l’ordine della destrutturazione della soggettività di genere avviene attraverso processi di consapevolezza innescati dall’autocoscienza, viene proposta e indagata come prospettiva pedagogica seguendo le riflessioni di Gloria Jean Watkins, che desidera essere conosciuta come bell hooks. Il nome bell hooks è un omaggio alla succitata “linea femminile”, uno pseudonimo frutto di un’intersezione (in perfetta sintonia con la sua produzione dedicata all’intersezionalità): «ho unito il secondo nome di mia madre, che si chiama Rosa Bell, al nome e cognome di sua nonna, Bell Blair Hooks» (1996, trad. it. in Nadotti, 1998, p. 21).

Pensatrice dell’*engaged Pedagogy*, nata a Hopkinsville (Kentucky) nel Sud rurale degli USA, cresciuta in una comunità nera segregata, segregante e deprivata, quarta di sette figli, vive più di un doppio vincolo esistenziale, caratterizzato dalla coesistenza di: deprivazione e discriminazione all’esterno della sua comunità e profonda integrazione e solidarietà all’interno della stessa; traumaticità della vita familiare e pacificazione-elezione della casa della nonna a terreno dell’etica dell’incarnazione (Ferguson, Toye, 2017), ideale generativo dal quale si svilupperà tutta la sua azione culturale e politica. Questo molteplice livello di *liminalità* sarà per lei fondativo: ne riconoscerà il valore – e l’energia quasi profetica – in tutto il suo lavoro: diventerà l’“elogio del margine”⁴.

Studentessa d’eccellenza, riesce a perseguire il suo ideale di riscatto sociale proprio attraverso l’istruzione: nel 1973 ottiene il *Bachelor of art* in Inglese alla Stanford University e, nel 1983, conclude il Dottorato presso l’Università della California del Sud, con una tesi sull’opera narrativa di Tony Morrison. Sin dall’infanzia, hooks comprende che lo studio rappresenta l’unica strada per l’emancipazione:

ho avuto bisogno di ricordare, di un processo autocritico in cui fermarmi a riconsiderare scelte e luoghi, ripercorrendo all’indietro l’itinerario che, dalla comunità nera di una piccola città del Sud, mi aveva portato a città, università, quartieri dove la segregazione razziale non esisteva [...]. Di quel viaggio ricordo con estrema lucidità i momenti in cui hanno cercato di impedirmi di darmi una voce. [...] nel saggio *Talking Back* parlo del mio tentativo di formarmi in un contesto repressivo. Parlo di punizioni, di mamma e papà che mi facevano tacere con brutalità, di censura delle comunità nere (hooks, 1998, p. 65, trad. it. in Bianchi, 2019).

⁴ Il pensiero di Said è fondamentale per l’intuizione delle potenzialità del concetto di margine: Said sostiene che la condizione del margine sia la migliore per un intellettuale; l’esilio rappresenta la possibilità di dare spazio alla propria irrequietezza e alla necessità di movimento, con la sensazione irrimediabile di essere sempre dislocati, di essere “altrove”, provando disagio e mettendo a disagio gli altri (Said, 2008, trad. it. in Bianchi, 2019).

E, ancora, parlando di teoria⁵, scriverà:

sono giunta alla teoria attraverso il dolore: il dolore era così intenso dentro di me che non potevo più sopportarlo. Sono arrivata alla teoria disperata, bisognosa di comprendere – bisognosa di comprendere cosa stesse accadendo intorno a me e nel mio intimo. Più di ogni altra cosa, desideravo che il dolore sparisse. La teoria ha rappresentato per me un luogo di guarigione. L’ho scoperta ancora bambina [...]. I bambini sono i migliori teorici, dal momento che non sono ancora stati abituati ad accettare le pratiche sociali abituali come “naturali”, e quindi possono interrogarle attraverso domande imbarazzanti (hooks, 1994, trad. it. 2020, pp. 93-94).

La famiglia è la “palestra” in cui bell/Gloria si attrezza a decifrare i messaggi compositi e solo all’apparenza contraddittori del sistema integrato che più tardi, attraverso un sintagma addensato ai limiti dell’implosione, definirà «patriarcato capitalista suprematista bianco» (hooks, trad. it. in Nadotti, 2020, p. 21).

Pedagogista militante “del margine”, bell hooks agisce una ricostruzione densa e multiprospettica della casa come luogo di resistenza, baluardo di quella incessante azione politica, troppo spesso misconosciuta e banalizzata perché non istituzionalizzata, che è propria delle donne Nere⁶. La casa è dunque il luogo delle donne⁷, il luogo sicuro e dignitoso, lo spazio politico radicale dove agire pratiche di liberazione. L’origine di questo sistema di resistenza femminile è da rintracciare negli anni dello schiavismo: atti di intima e profonda resistenza sono stati messi in pratica dalle donne Nere in schiavitù⁸. L’Autrice riconosce loro il grande merito di aver reso le proprie case siti di umanità e resistenza:

Le donne nere hanno resistito erigendo case dove tutti i neri potessero lottare per essere soggetti, non oggetti [...]. Nella cultura della supremazia bianca, all’esterno, non saremmo riusciti a imparare ad amare o rispettare noi stessi; è stato lì, all’interno di quel “focolare domestico”, che abbiamo avuto modo di crescere e progredire, di nutrire il nostro spirito. Erano donne portatrici di un doppio stigma: l’essere sia donne sia nere, vittime sia di razzismo che di sessismo; al di fuori delle mura domestiche, la loro vita era ben lontana dall’essere semplice. Si trovavano a dover lavorare faticosamente nelle case dei bianchi, affrontando le giornate nella speranza che rimanessero loro tempo ed energie da dedicare alle proprie case (hooks, 1996, trad. it. in Nadotti, 1998, p. 27).

In questo modo, le donne Nere sono state inconsapevolmente capaci di conciliare un mondo che opprime, con un luogo sicuro dove agire la libertà:

storicamente, le donne nere hanno resistito al dominio suprematista bianco impegnandosi nella costruzione di un focolare domestico. Non importa che il sessismo avesse assegnato loro proprio quel ruolo. È più importante che esse abbiano preso questo ruolo convenzionale lo abbiano ampliato sino a includervi l’accudimento reciproco e la cura dei figli.

⁵ La teoria, qui intesa da bell hooks come studio approfondito della letteratura e analisi critica continua, assume i toni della trasformazione in azione politica e, come in una spirale, di ritorno virtuoso e rinnovato alla concettualizzazione.

⁶ Come nella tradizione critica, si è scelto di riportare l’identità *Black* con la lettera maiuscola. Non si tratta di un tentativo di essenzializzazione delle categorie di appartenenza, quanto piuttosto di una scelta filologico/politica, utile a segnalare come l’etero-ascrizione a un gruppo oppresso – ovvero il processo di razzializzazione – porti per contro a una ri-soggettivazione autodeterminata del gruppo stesso (Tessau, 2020, cfr. in particolare la p. 14). *Laddove non diversamente specificato, d’ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori*, N.d.R.

⁷ Luogo di sorelle, madri e delle nonne; in merito al rapporto nonni-nipoti si rimanda a Cerrocchi, 2012.

⁸ Si veda in proposito hooks, Nadotti, trad. it. 2020, in particolare le pp. 33-34. Douglas racconta di sua madre che percorre 12 miglia ogni notte pur di dormire con lui. Nonostante questo sacrificio dall’inestimabile valore affettivo, Douglas non valorizzerà l’azione sovversiva della madre e ne restituirà un’immagine “abbandonica”.

Nell'opera di hooks l'integrazione assume materialità grazie alla casa della nonna; il vigore, la luce e la bellezza che aveva saputo dare alla sua casa sono state fonte d'ispirazione:

La sua casa è il luogo dove apprendo a guardare le cose, dove imparo a muovermi nello spazio. [...] Lei mi porge uno specchio e mi mostra come guardare. [...] Ci credi che lo spazio può dare la vita, o toglierla, che lo spazio ha potere? Sono queste le domande di Baba che mi spaventavano. Baba muore vecchia, ormai fuori posto. Anche il suo funerale è un luogo dove vedere cose, dove riconoscermi. Come posso essere triste di fronte alla morte se sono circondata da tanta bellezza? [...] È lei che mi ha insegnato come guardare il mondo e vedere il bello. È lei che mi ha insegnato che “dobbiamo imparare a vedere” (hooks, 1996, trad. it. 1998, pp. 47-48).

Partendo dal ricordo della casa di Baba e di Daddy Gus (il nonno), l'Autrice delinea una riflessione sull'estetica dello spazio, sulla possibilità di dare vita, attraverso lo sguardo, alle cose che lo compongono. Per la scrittrice, l'estetica non è semplicemente la “filosofia del bello”, ma un concetto trasformativo e performante: è un modo di vivere lo spazio, di avvicinarsi alle cose, di valorizzarle e interiorizzarle. Le donne Nere come Baba sono state in grado di andare oltre, di praticare quotidianamente la bellezza, dando forma a «un'estetica dell'essere» (*Ivi*, p. 59). Questa capacità di osservazione e di «riconcettualizzazione dello spazio» (*Ibidem*) è rara in un mondo segnato del consumismo, dove la “filosofia del possesso” invita a guardare le cose per possederle, piuttosto che per attribuire loro energia vitale:

nell'altra casa, quella in cui abitavo, non c'era posto per l'estetica. Lì le lezioni non riguardavano mai l'arte o la bellezza, ma sempre e soltanto il possesso di beni. [...] Vivendo in questa seconda casa dove si era così acutamente consapevoli della mancanza, così sensibili alla materialità, non mi era difficile riconoscere nella nostra quotidianità in che misura il capitalismo consumistico saccheggia i neri poveri, alimentando in loro un'ansia di cose e di beni che riduce la nostra capacità di dare valore o peso al bello (*Ivi*, p. 49)⁹.

Eppure, la casa è comunque un luogo controverso e riproduttore di un patriarcato che ingabbia e che si macchia di una riduzione irrisconoscibile nei confronti dello sforzo delle donne: da una parte il sessismo patriarcale nero, dall'altra la riproduzione di una violenza auto-sabotante e complice che permette il perpetrarsi di quell'auto-colonizzazione di fanoniana memoria – «la diffusa svalutazione del ruolo avuto dalle donne nere nella costruzione di ambienti domestici capaci di farsi sito di resistenza vanifica i nostri sforzi di resistere al razzismo e alla mentalità colonizzatrice e promuove l'interiorizzazione dell'odio contro se stessi» (hooks, Nadotti, trad. it. 2020, p. 35).

1.1. L'intersezione fra classe, genere ed etnia: l'Educativa Familiare come contesto e processo di decostruzione e inclusione

I connotati della diversità che in questa trama discorsiva si stanno prendendo in considerazione e che interpellano fortemente un agire pedagogico volto alla decostruzione in direzione inclusiva, sono quelli relativi alla classe, al genere e all'etnia: trattarli insieme, nel loro potere generativo, è quello che hooks e numerose teoriche femministe¹⁰ propongono come *intersezionalità*.

⁹ Queste riflessioni sono state precedentemente corrisposte in ambito didattico e recepite anche nel lavoro di Tesi di Benedetta Bertocchi *La pedagogia di bell hooks: le prospettive del margine per una prassi umanizzante e trasgressiva*, A.A. 2019/2020, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, di cui chi scrive è stata Relatrice.

¹⁰ Per un approfondimento si rimanda a: Crenshaw, 1989, hooks, 2000b, e McCall, 2005.

L'idea di intersezionalità come strumento metodologico viene introdotto dalle femministe Nere nella seconda metà degli anni '80 per rendere conto delle contaminazioni ricorsive di genere e razza, superando la giustapposizione delle diverse identità e guardando invece al modo in cui esse interagiscono, valorizzando l'idea che la sintesi di diverse traiettorie sia un obiettivo prospettico irrinunciabile.

Fu la giurista, attivista e insegnante statunitense Kimberlé Williams Crenshaw la prima a utilizzare il termine "intersezionalità", in un articolo del 1989 in cui spiegava la discriminazione delle donne afro-americane. Nel discorso proposto in un TED *talk* del 2016, *The Urgency of the Intersectionality*, Crenshaw coinvolge il pubblico in un "gioco di nomi": chiede di sedersi nel momento in cui sentono un nome sconosciuto. Tutti i nomi pronunciati sono di afro-americani brutalmente uccisi dalla polizia; nell'elencare nomi maschili la maggioranza del pubblico resta in piedi. È l'inizio dell'elenco femminile che porta le persone ad accomodarsi velocemente, disvelando come il *genere* sia la "differenza che fa la differenza". Quando un fatto è discordante con le strutture cognitive preesistenti, le persone incontrano difficoltà nell'incorporare nuovi fatti all'interno del loro modo di percepire e vedere un problema: i nomi delle donne non sono pervenuti alla nostra conoscenza perché non siamo in possesso di strutture che ci consentono di vederli, di ricordarli, di trattenerli. Di conseguenza, i giornalisti non se ne occupano, i decisori politici non ne tengono conto, né viene chiesto loro di pronunciarsi in merito.

Un problema che non viene percepito come tale e al quale non si è in grado di dare un nome, non può essere risolto. Di qui, la necessità del paradigma dell'intersezionalità, quale "luogo" della consapevolezza in cui classe, genere e razza si sovrappongono, creando livelli multipli di ingiustizia sociale. Il concetto di *intersezionalità politica*, in particolare, sottolinea l'incapacità dei discorsi antirazzisti e di quelli femministi di includere le donne Nere e, inoltre, l'aggravante sabotaggio di queste ultime, che provoca la loro stessa marginalizzazione. Infatti, la suddivisione delle energie politiche tra i due gruppi, a volte opposti, è una dimensione intersezionale che implica un'ammissione di impotenza, che gli uomini neri e le donne bianche sono restii ad affrontare. Scrive Crenshaw:

Poiché le donne nere sperimentano il razzismo in modi che non sempre sono gli stessi vissuti dagli uomini neri e il sessismo in modi non sempre paralleli alle esperienze delle donne bianche, l'antirazzismo e il femminismo sono limitati, anche nelle loro stesse condizioni. [...] Il fallimento del femminismo nell'interrogare la razza significa che le strategie di resistenza del femminismo spesso replicheranno e rafforzeranno la subordinazione delle persone di colore e l'incapacità dell'antirazzismo di interrogare il patriarcato significa che l'antirazzismo riprodurrà spesso la subordinazione delle donne (1989, p. 1252, trad. it. degli Autori).

Il fallimento conseguente al lavoro cristallizzato di femminismo e antirazzismo – incapaci di affrontare sia la subordinazione generata dalla struttura sociale patriarcale, sia la subordinazione razziale – veniva descritto anni prima (1981) da bell hooks in *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Proprio nel discorso di Sojourner Truth del 1852, *Ain't I a woman?*, hooks rintraccia l'origine del discorso intersezionale; in quest'opera, hooks analizza la condizione delle donne Nere dal XVII secolo ai giorni nostri, e della loro molteplice oppressione (uomini bianchi, uomini neri, donne bianche, Capitalismo), iniziando proprio dalle parole di Truth che, sfidando un intero sistema, si alzò in piedi e prese la parola davanti all'assemblea di donne e uomini bianchi, nel Convegno per i diritti delle donne in Ohio:

quell'uomo laggiù sostiene che le donne debbano essere aiutare a salire sulle carrozze e che debbano occupare i posti migliori...E non sono forse io una donna? Guardatemi! Guardate il mio braccio! Ho arato, piantato e raccolto nei fienili e nessun uomo poteva starmi dietro – e non sono forse io una don-

na? Posso lavorare tanto quanto un uomo (quando riesco ad ottenere un lavoro), e sopportare anche la frusta – e non sono forse io una donna? (hooks, 1981, p. 160, trad. it. degli Autori).

In *Teaching to Transgress* (1994), bell hooks si interroga proprio su come proporre i temi del sessismo e del razzismo in classe, a partire dalla consapevolezza che l'educazione non è mai neutra, ma ha a che fare con le oppressioni di genere e razza. Scrive, infatti:

i personaggi pubblici che ci propongono un ritorno a valori obsoleti incarnano i “mali” descritti da King. Sono i più impegnati a mantenere sistemi di dominio – razzismo, sessismo, sfruttamento di classe e imperialismo. Promuovono una visione perversa della libertà che la rende sinonimo di materialismo. Ci insegnano a credere che il dominio sia “naturale”, che sia giusto che i forti dominino sui deboli, i potenti sugli impotenti (*Jvi*, pp. 27-28, trad. it. dell'Autrice).

Secondo hooks, l'obiettivo da perseguire è quello di insegnare agli studenti a trasgredire, a “turbare e smuovere le acque” per oltrepassare i confini di razza, sesso e classe. Ed è proprio questa trasgressione, questo continuo movimento contro e oltre i confini, che rende l'educazione una pratica di libertà. Come già accennato, hooks vuole squarciare il velo di Maya e agire un posizionamento critico, necessario alle pratiche della libertà e della resistenza:

sembrava che nessuno simpatizzasse con la mia insistenza a dire che il razzismo viene perpetuato ogni volta che ci si limita ad associarlo a un'esperienza concreta e vissuta a livello viscerale, in opposizione o senza alcuna connessione con il pensiero astratto e la produzione di teoria culturale (hooks, trad. it. 1998, p. 13).

Praticare la libertà richiede una profonda consapevolezza, in particolare per chi ha la responsabilità di fare ricerca e di contribuire alla produzione culturale: consapevolezza delle gerarchie del potere, delle alleanze, del dominio delle voci di intellettuali maschi bianchi e delle élites accademiche che si parlano l'un l'altro, e parlano l'uno dell'altro, con codificata familiarità. Scrive ancora bell hooks:

per creare un'Accademia culturalmente diversificata dobbiamo impegnarci completamente. [...] dobbiamo accettare la natura prolungata della nostra lotta ed essere disposti a rimanere sia pazienti che vigili. [...] La nostra solidarietà deve essere affermata dalla convinzione condivisa di uno spirito di apertura intellettuale che celebra la diversità, accoglie il dissenso e si rallegra della dedizione collettiva alla verità (1994, p. 33, trad. it. dell'Autrice).

Del resto, il vissuto di hooks ha profondamente inciso sulla sua dedizione costante alla tessitura di una trama connettiva tra casa, scuola, accademia, politica e spazio pubblico; sin dall'esperienza della desegregazione. La desegregazione, infatti, portò alla scomparsa delle classi Nere e della docenza Nera come spazi di resistenza: di fatto, la fine dell'era *Jim Crow*¹¹ ha rappresentato, secondo la sensibilità di hooks, una perdita in termini di spazio di espressione, libertà e rielaborazione (Tefau', 2020). Uscire da casa significava entrare in una classe mista, dove, come minoranza marginalizzata, la massima aspirazione concessa era l'obbedienza e dove,

¹¹ Le Leggi cosiddette *Jim Crow*, applicate sia a livello locale sia dei singoli Stati degli USA, furono emanate tra il 1877 e il 1964. L'applicazione di tale normativa garantì il mantenimento della segregazione razziale in tutti i servizi pubblici, istituendo uno status definito di “separati ma uguali” per i Neri americani e per i membri di altri gruppi razziali minoritari. Alcuni esempi di Leggi *Jim Crow* furono la separazione nelle scuole pubbliche, nei luoghi pubblici, sui mezzi di trasporto, la differenziazione dei bagni e dei ristoranti e, inoltre, specifiche norme di segregazione razziale nell'esercito.

con grande dolore, si assiste al passaggio da un sapere trasformativo, proprio delle insegnanti *Black*, al sapere conservativo della *whiteness*.

Se, dunque, la casa diventa presidio della ricomposizione di un mondo esterno complesso e doloroso, in cui la scuola non è più il prolungamento dello spazio di resistenza, allora diventa necessaria una pedagogia impegnata: «per educare alla libertà, dobbiamo sfidare e cambiare il modo in cui si pensa al processo pedagogico» (Tessau', trad. it. 2020, p. 20, e hooks, in *Ibidem*). Rinunciare ai vecchi modi di pensare, di solito implica un certo grado di sofferenza e quel dolore va rispettato. «Imparare e disimparare, costruire e decostruire, sono operazioni che esondano la teoria per diventare qualcosa di materiale, qualcosa che renda scomoda la sedia in cui si è stati, inconsapevoli, fino a quel momento» (*Ibidem*).

La dimensione di classe insita nelle conoscenze che riproduciamo appartiene a uno specifico status sociale e in esso viene valorizzato e potenziato: per questo è fondamentale, per chiunque abbia la responsabilità pedagogica di agire paradigmi impegnati e libertari, comprendere che l'inemendabile rivoluzione deve iniziare nella *casa* per poi arrivare nella *classe* e, nuovamente, *tornare a casa*. In questa ricorsività dialogica e co-evolutiva, conoscenze teoriche e pratiche promuovono il superamento di quella subalternità interiorizzata e si attualizzano in un lavoro militante.

Dunque, un agire pedagogico impegnato, consapevole della necessaria alleanza tra *casa* e *agenzia educativa*, diventa strumento di decolonizzazione e di emancipazione, di libertà e giustizia sociale.

2. *La famiglia (e le famiglie) come setting, sistema e dispositivo: per una Pedagogia della resistenza*

Nella misura in cui da una tale disamina emergono sia una problematizzazione dei contesti tradizionali dell'apprendimento – comprensiva di una centralità attribuita alla scuola che deve rimanere fondativa ma di cui, parimenti, occorre ripensare tanto l'assetto curricolare (Baldacci, 2006), quanto il dispositivo strutturale (Massa, 1986) – che l'intersezione che la famiglia intrattiene con essi, permettendo di pensare una sua configurazione domestica in termini di «sito di resistenza» (hooks, Nadotti, trad. it. 2020, p. 35), risulta interessante tematizzare pedagogicamente il concetto di *resistenza* per poterne cogliere non solo le possibili direzioni di senso, ma anche gli aspetti procedurali di analisi e di intervento.

In questa sede, sollecitati anche dalle feconde convergenze¹² rintracciate nella Letteratura, faremo riferimento a due prospettive che, crediamo, si possano accompagnare in maniera sinergica a quanto rilevato nella ricostruzione del pensiero di bell hooks in merito al tema preso in esame¹³. La prima, elaborata da Raffaele Mantegazza (2003), connota il discorso pedagogico come strutturalmente critico nei confronti dello stato di cose presente e orientato a un suo superamento, anche attraverso un'analisi critico-decostruttiva dei dispositivi di soggettivazione e assoggettamento che ne sottendono le pratiche educative emergenti. Scrive Mantegazza:

ci sentiamo di tornare a definire la pedagogia come una scienza utopica [...] che studia, decifra e smaschera i dispositivi materiali e inconsci di una pratica di potere che permette la costituzione di una sog-

¹² Cfr. Contini, 2006, in particolare la p. 54.

¹³ Per l'economia del contributo, non entreremo specificamente nel merito della scuola analizzandola come contesto a sé stante, ma ci concentreremo complessivamente sul sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità in una prospettiva sistemica (in cui la scuola non può non essere considerata).

gettività funzionale all'ordine sociale sussistente; e che a partire da tale smascheramento cerca di giungere alla definizione di una forma di soggettività aperta ed elastica, che prevede come sua propria dimensione strutturale ed esperienziale il confronto e il conflitto continuo tra le diverse forme di alterità (*Ivi*, p. 15).

E, poco oltre, sottolineando le implicazioni intersezionali ed emancipative di tale prospettiva:

Partiamo dalla *donna* [...]. Farne uno dei soggetti della pedagogia della resistenza significa chiederle di liberarsi da sé stessa: non si intende con questo ovviamente una liberazione dal suo essere donna, ma una critica spietata del soggetto femminile che anni di dominio maschile e maschilista hanno posto in essere, critica dell'antropogenesi della donna (*Ivi*, p. 49).

La seconda, avanzata da Mariagrazia Contini (2009), connota la *resistenza* come processo orientato a «intercettare domande e bisogni in ombra, ma forti, di educazione, da parte dei soggetti e delle collettività» (*Ivi*, p. 23) attraverso una denuncia, a partire dagli specifici contesti educativi, delle pratiche che producono discriminazione e marginalità, promuovendo al contempo l'opposizione a specifici meccanismi di potere risultanti in conformismo e competitività. Il lavoro prefigurato dall'autrice connota la categoria della *resistenza* come connessa a quella di *scarto*, «cifra emblematica dell'educare» (*Ivi*, p. 14) che, secondo un orizzonte problematicista, sappia dare conto del rapporto tra impegno e apertura al possibile (Bertin, 1968) superando i rischi di irrigidimento dogmatico e prescrittivo, normativo e unilaterale che possono connotare l'intervento educativo. Scrive la già citata Contini:

la categoria dello *scarto* rimanda a una modalità di proposta che prevede uno spazio, un intervallo di riflessione e di elaborazione fra sé stessa e la risposta che sollecita: un tempo tutto dell'interlocutore cui ci rivolgiamo affinché trovi [...] la via della propria progettualità. Non il bombardamento che pretende l'immediato riscontro, non la comunicazione seduttiva e manipolatrice che aspira al successo del proprio intervento e alla conseguente narcisistica gratificazione, ma la pazienza dell'attesa di chi [...] è consapevole che il proprio – eventuale – contributo a favorirla, può produrre i suoi effetti di generatività con lo scarto di un lungo, lunghissimo inverno (2009, p. 15).

Riteniamo che le categorie di *resistenza* e *scarto* qui sinteticamente abbozzate rimandino, anzitutto, a una trama temporale ove il *tempo*, come oggetto pedagogico specifico e plurale (Morfinò, 2004), si esprima in dimensioni di periodicità e sequenzialità, così come di gradualità e ciclicità, risultanti in un tempo esperienziale, progettuale, iniziatico e orientato alla prassi trasformativa (Massa, 1986); e, contestualmente, a una connotazione dello *spazio* che si colloca, almeno, su tre direttrici che, a propria volta, non possono separarsi da una specifica connotazione temporale.

La prima: una dimensione *fisica e corporea*, in termini sia di organizzazione degli arredi nello spazio e di suddivisione e organizzazione dei diversi spazi, che di soggetti che interagiscono con essi entro un sistema di regole e attraverso relazioni specifiche. È la dimensione del *setting* pedagogico (Dozza, 2000; *Id.*, in Cerrocchi, *Id.*, a cura di, 2018), la strutturazione visibile e corporea del “sito di resistenza” domestico in cui, entro un campo di norme familiari effettive ma passibili di cambiamento, si producono con determinate frequenze e durata le attività, organizzate o spontanee, dei componenti di quella specifica famiglia che interagiscono secondo proprie dinamiche relazionali – non sempre consapevoli (Dozza, 2009).

La seconda: una dimensione di *tensione permanente*, un «intervallo di riflessione e di elaborazione» (Contini, 2009, p. 15), si diceva, in cui alla demarcazione tra i soggetti che abitano lo spazio in termini di sole differenze (che, in quanto tali, una volta elaborate attraverso il confronto

rischiano di ripiegarsi su sé stesse in termini soggettivistici e identitari) si sostituisce, in termini di *scarto*, uno spazio inteso come un “tra” che rimane attivo e permette alla distanza fra i soggetti interagenti non solo di esplicitarsi ma anche di divenire operativa in qualità di scambio e lavoro costanti (Jullien, 2016, trad. it. 2018). È la dimensione del *sistema* familiare, in cui i processi di retroazione (*feedback*) e differenziazione progressiva (*schismogenesi*) fra i membri (Formenti, 2000) connotano il “sito di resistenza” domestico come soggetto a ristrutturazioni al proprio interno e trasformativo nel rapporto con il tessuto sociale (Cerrocchi, in *Id.*, Dozza, a cura di, 2018; Gigli, 2007; Perillo, 2018).

La terza: una dimensione *effettuale*, materiale e inconscia, che sottende le dimensioni precedenti rappresentando un reticolo spazio-temporale, corporeo e simbolico di esercizio del potere e produzione di soggettività, risultante in connotazioni finzionali e iniziatiche che, nella propria specificità e demarcazione esperienziali, mantengono una costitutiva apertura al futuro in termini di *resistenza* (Mantegazza, 2001). È la dimensione del *dispositivo* pedagogico, la cui irriducibilità al rapporto interpersonale, a fattori organizzativi, all’intenzionalità soggettiva o all’agire sociale diffuso connota il “sito di resistenza” domestico come comprendente tutti questi aspetti entro una struttura agente anche indipendentemente dalla consapevolezza dei soggetti che vi sono implicati¹⁴. Nelle parole di Riccardo Massa, si tratta di «una totalità organizzata in atto, un dispositivo dinamico e strutturale, un reticolo specifico di pratiche e di linguaggi: ecco, questo può essere allora l’oggetto di una competenza pedagogica, nelle sue dimensioni spazio-temporali, corporali e simboliche» (1986, p. 391).

Cercheremo, dunque, in questa sede, di ripercorrere questa scansione concettuale per individuare in uno specifico contesto educativo per il sociale (Cerrocchi, Dozza, 2018, a cura di) rivolto al sostegno della famiglia e della genitorialità, il servizio di Educativa Domiciliare, i motivi di una possibile “Pedagogia della resistenza” orientata a cogliere il nodo, citato poc’anzi, per il quale “l’inemendabile rivoluzione deve iniziare nella *casa* per poi arrivare nella *classe* e, nuovamente, *tornare a casa*”¹⁵.

2.1. Il servizio di Educativa Domiciliare: transizioni sistemiche e critiche tra recupero, prevenzione e educazione

Come abbiamo avuto modo di argomentare in un recente lavoro¹⁶, con Educativa Domiciliare intendiamo un servizio attivato dal Servizio Sociale di Tutela Minori e condotto dall’omonimo servizio educativo per/con un sistema familiare nel quale viva almeno un minore (o un neo-maggiorenne), comprensivo di eventuale mediazione da parte dell’Autorità Giudiziaria qualora il progetto presenti elementi di rilevanza penale. I progetti implicano la figura dell’Educatore professionale socio-pedagogico come conduttore principale dell’intervento educativo, svolto con le famiglie a partire dai loro contesti quotidiani di vita.

L’intervento, in base alla frequenza e alla durata degli appuntamenti, può avere carattere più o meno intensivo, ma si caratterizza per una processualità qualitativamente differente dalle forme di consulenza familiare e da una comune condivisione della quotidianità (Fabbri, 1996, 2012) differenziata sia rispetto ai gruppi di auto-mutuo aiuto e di sostegno alla genitorialità, che ai contesti comunitari.

¹⁴ Per un approfondimento di questo concetto si rimanda, fra gli altri, a Carmagnola, 2015.

¹⁵ Non si tratta di una citazione bibliografica diretta, ma di un passaggio, rielaborato dagli Autori, ripreso dalla stessa Bianchi, 2019, all’inizio di p. 8.

¹⁶ Per una trattazione più distesa relativa al servizio di Educativa Domiciliare, si rimanda a D’Antone, 2020.

Si tratta inoltre di un servizio che, nel territorio nazionale, si caratterizza per una diffusione disomogenea, per differenti profili organizzativi e con una molteplicità di prospettive teoriche e pratiche di analisi e di intervento (D'Antone, 2018); cercheremo, ai fini del presente lavoro, di metterne in evidenza due elementi strutturali. Il primo: il servizio di Educativa Domiciliare è orientato, nella propria scansione progettuale in termini di presentazione e accoglienza, permanenza e congedo (Dozza, in Cerrocchi, *Id.* a cura di, 2018), a una prassi di *osservazione e valutazione* condivise e partecipate, nell'ottica del *recupero* in condizioni di sensibili vulnerabilità familiari e della *prevenzione* di forme di allontanamento (familiare o comunitario), tramite azioni di *sostegno e cura educativi* rivolti tanto ai minori quanto alle figure adulte di riferimento. Un intervento di questo tipo, che coinvolge il sistema familiare nell'analisi dei bisogni e delle motivazioni, nella possibile personalizzazione dell'intervento e nel carattere sistemico del lavoro educativo (Formenti, 2020), permette potenzialmente di svincolare la prassi professionale dal rischio, alienante e intrusivo (Riva, 1994), della mera imposizione del mandato istituzionale.

Il secondo: il servizio di Educativa Domiciliare si configura come contesto di transizione (D'Antone, 2020) in un duplice senso: da una parte, precisamente in virtù di una figura professionale esterna alla famiglia, parliamo di una transizione da *setting* spontanei a *setting* artificiali che, nella propria specificità, permettano il prodursi di esperienze che non potrebbero darsi diversamente e che, in qualità di «campo di elaborazione di significati» (Massa, 2001, p. 36), rimanda dialetticamente ai significati vitali del soggetto; dall'altra, si tratta di una transizione spazio-temporale, corporea e simbolica tra l'interno e l'esterno della famiglia, nei termini già accennati dello *scarto* che si produce fra essi (Jullien, 2016, trad. it. 2018).

Uno *scarto*, si è detto, che nel disporre uno specifico campo intenzionale di esperienza critico-riflessiva sottragga la figura educativa tanto dall'onnipotenza del proprio mandato (Mantegazza, 2001) quanto dai rischi manipolatori e narcisistici, orientati alla mera gratificazione soggettiva, dell'intervento educativo (Contini, 2009). Perché questo scarto assuma i caratteri emancipativi della *resistenza* occorre, dunque, ripensare un tale spazio fisico e mentale (Bateson, 1972, trad. it. 2006) come contro-identificatorio, ove i contenuti veicolati dal dispositivo educativo non si conformino alla trama di significato immediatamente disponibile (per effetto dell'ideologia dominante, della tipologia di potere effettivamente agita entro la relazione educativa o dei processi identificatori implicitamente attivati dall'educatore; Riva, 2008) ma attraversino uno spazio di riconfigurazione critica (Ulivieri Stiozzi, 2004).

Con bell hooks, quantomeno negli intenti analitici e progettuali, identifichiamo la risultante tra scarto e resistenza almeno in due orizzonti di senso che qui esporremo in maniera schematica. Il primo, ancorato a una lettura marxista del pedagogico, per il quale non sarebbe possibile scorporare le istituzioni intenzionalmente formative e le prassi che vi si producono dalla riproduzione sociale e dalle forme ideologiche che ne sostengono e ne sottendono le pratiche esplicite e implicite di assoggettamento, risultando in una morale esplicitamente emancipativa che, tuttavia, non possa esercitarsi in forme autonome dalla vita materiale (da cui in ultima istanza dipende): scuola e famiglia risultano dunque percorse dalla critica ai loro aspetti storico-materiali di riproduzione nello stesso tempo in cui ne viene messa a tema l'effettualità in termini educativi¹⁷.

Il secondo, debitore dei rilievi apportati da Deleuze al concetto di *dispositivo*, ove la produzione di soggettività avviene in uno spazio liminare, nelle pieghe dei rapporti di potere ai quali parimenti si sottrae, risultando in processi di individuazione che assumono i contorni della

¹⁷ Su questo tema, certamente molto ampio, ci limitiamo a fare riferimento a: Althusser, 1970, trad. it. 1970, Granese, 1976, e Papi, 1978.

“linea di fuga” e che passano «attraverso la vita marginalizzata dell’escluso» (Deleuze, 1989, trad. it., 2007, p. 19). Si tratta, dunque, di valorizzare la materialità della continuità e della discontinuità tra scuola e famiglia, lavorando su un tale spazio *liminare* (sul “margine” – hooks, 1996, trad. it. in Nadotti, 1998) che è tanto critica agli assetti di riproduzione quanto elogio dello scarto tra normatività dell’istituzione ed espressione del soggetto, il quale può prodursi criticamente soltanto sottraendosi agli spazi luminosi dell’istituzione stessa (dalla quale resta, giocoforza, attratto) per costituirsi in quei recessi che è sfida dell’educazione presidiare e custodire (Mantegazza, 1999).

Facciamo un esempio¹⁸: A. frequenta il secondo anno della Scuola secondaria superiore. Gli insegnanti ne restituiscono, nei colloqui, il grande impegno profuso nelle poche materie caratterizzanti il suo indirizzo curricolare e la grande difficoltà, accompagnata da un vistoso disinteresse, per le altre discipline. A questo aggiungono un complessivo “comportamento educato e rispettoso”, ma anche una marcata tendenza all’isolamento e all’evitamento dei momenti di socializzazione di gruppo con i pari.

La maggioranza del collegio docenti ritiene necessaria una verifica neuropsichiatrica per valutare la possibilità del sostegno scolastico. A., durante la frequentazione della scuola primaria, aveva ricevuto da parte della Neuropsichiatria Infantile una diagnosi relativa a uno specifico Disturbo Evolutivo Specifico di Apprendimento, la cui certificazione non è stata rinnovata su richiesta della famiglia negli anni successivi, nel corso della Scuola secondaria inferiore. Tali informazioni non sono emerse durante l’iscrizione alla Scuola secondaria superiore. Il suo sistema familiare è composto dalla madre adottiva e dalla sorella biologica. Entrambi hanno intrapreso insieme, in tenera età, il percorso adottivo, esprimendo una forte conflittualità sia fra loro che nei confronti dei genitori. Tale conflittualità si è attenuata nel corso del tempo, ma emerge implicitamente in maniera unilaterale (da parte di A. nei confronti della sorella) e più complessivamente sistemica (con forti criticità in particolare fra A. e la madre), alternando *escalation* simmetriche a regressioni simbiotiche. Il progetto di Educativa Domiciliare viene attivato, su mandato del Servizio Sociale di Tutela Minori, per intraprendere una specifica progettualità con A. non direttamente legata al rendimento scolastico ma, più specificamente, all’organizzazione dei tempi e degli spazi pomeridiani, alle attività extrascolastiche e all’accompagnamento in contesti non formali di socializzazione; parallelamente, il lavoro educativo avrebbe dovuto accogliere, in momenti sia comuni che differenziati, uno specifico sostegno educativo alla genitorialità insieme alla madre adottiva, curando in questo segmento progettuale tanto le dinamiche di autonomia e responsabilità, l’assetto delle regole e delle *routines* familiari e la mediazione dei conflitti, quanto specifiche transizioni tra la casa e la scuola che vedessero coinvolti, su un doppio binario, sia il rapporto tra la madre e gli insegnanti, sia il rapporto di A. con il gruppo-classe e l’ambiente scolastico.

Per gli scopi del presente lavoro metteremo in evidenza esclusivamente un segmento di tale caso pedagogico (lasciando ai margini le molteplici determinazioni che, per altri versi, sarebbe importante problematizzare): la *transizione fra la casa e la scuola*, centrale nell’elaborazione di bell hooks e direttamente connessa a una prospettiva di Pedagogia della resistenza.

Rispetto alla transizione operata insieme ad A., lo *scarto* su cui lavorare non attiene tanto al lavoro scolastico (nel quale operano insegnanti, insegnanti di sostegno e educatori di sostegno) e nemmeno alle attività svolte in casa (oggetto dell’intervento educativo domiciliare in senso

¹⁸ Gli elementi essenziali del caso pedagogico a seguire, qui riportato a scopo meramente esemplificativo, sono tratti dalla ricostruzione di un’esperienza educativa domiciliare della quale, per motivi di *privacy*, sono omessi i riferimenti specifici.

proprio), quanto all'accompagnamento (*ex ante*) e alle forme di risignificazione (*ex post*) intrinseci alla transizione stessa. L'educatore sostiene il minore nel passaggio a un contesto extra-familiare connotato da problematicità in termini di rappresentazione del processo di apprendimento (*i professori mi fanno fare delle cose inutili e non sanno spiegare, non capisco quello che dicono*), vissuto dell'esperienza scolastica (*con i miei compagni non voglio parlare, parlo solo con M. che è in un'altra classe*) e possibili prospettive evolutive, negoziate e problematizzate entro quella transizione piuttosto che imposte sul piano istituzionale. In questo modo, quanto avviene a scuola viene accolto in uno spazio di mediazione che permetta al minore di elaborare l'esperienza vissuta prima di poterla, eventualmente, condividere in famiglia, alterando gli eventuali rituali talvolta forieri di reciproche aspettative disattese e proponendo modalità alternative di relazione.

Rispetto alla transizione operata insieme alla madre, lo scarto su cui lavorare attiene alla possibile mediazione fra le sue istanze, la rete dei servizi e l'istituzione scolastica, attraverso una facilitazione degli incontri di rete e un'integrazione fra i significati emergenti dal lavoro educativo domiciliare e dal sistema scolastico, mediato a propria volta da una specifica programmazione didattica individualizzata e/o personalizzata. In questo modo, i rispettivi punti di vista possono più agevolmente essere messi a tema (grazie a una facilitazione delle informazioni reciproche) e le preoccupazioni della madre possono essere parimenti accolte in un contesto alternativo alla rete delle istituzioni (scolastiche, socio-assistenziali, sanitarie, etc.) coinvolte nel progetto formativo.

Detto diversamente: in entrambi i momenti, se la transizione attiene al passaggio da un ambiente di vita a un altro – dunque, la connessione presidiata e resa possibile dalla figura educativa – e se lo scarto istituisce uno spazio altro di espressione che si sottrae alla congiuntura spazio-temporale e normativa tanto della scuola quanto della famiglia, il *margin*e (ovvero lo spazio di resistenza che può darsi in entrambi i sistemi) rappresenta la ritualizzazione di entrambi i processi e la prassi di rielaborazione e progettualità orientata al futuro che vi inerisce senza, però, appartenervi strutturalmente.

Si tratta, dunque, della facilitazione di uno *sfondo integratore*¹⁹ che, da una parte, rimanda l'ipotesi di un ripensamento curricolare (Baldacci, 2006) alla struttura educativa latente che ne costituisce la materialità e, dall'altra, permette una dinamica reciproca di in-formazione che richiama la scuola al proprio ruolo di contesto di «elaborazione dell'esperienza sociale» (Massa, 1999, p. 184), vivificando altresì una prospettiva ampia e radicale di sistema formativo integrato (Dozza, 2010; Frabboni, 1988).

Riteniamo, con bell hooks, che la messa a punto di un tale sfondo integratore rappresenti un tassello di un processo politico e sociale più ampio, certamente non riducibile al solo sguardo pedagogico in merito al rapporto tra famiglia e società; allo stesso tempo ne rintracciamo le implicazioni intersezionali (Lopez, 2018) e, nella misura in cui è la stessa hooks ad avanzare una critica congiunta tanto alla famiglia quanto alla scuola, individuando allo stesso tempo in entrambe la possibilità strutturale di porsi come *sito di resistenza* rispetto alle forme di sfruttamento e marginalizzazione sociali, crediamo che solo un'intersezione critica e clinica fondata sul ripensamento di un dispositivo pedagogico autentificante e di rielaborazione possa dare conto di una tale problematicità, investendo i servizi extrascolastici a sostegno della famiglia e della genitorialità di una responsabilità e di un mandato qualitativamente più ampi rispetto alla mera prevenzione dell'allontanamento familiare.

¹⁹ Sul concetto di *sfondo integratore*, certamente polisemico, si rimanda a: Canevaro, Peticari, in Manghi, a cura di, 1998, in particolare la p. 175; D'Antone, 2019, Manuzzi, 2002, e Massa 1997.

Riferimenti bibliografici

- Althusser L. (1970): Ideologia e apparati ideologici di Stato. Trad. it. in *Critica Marxista*, 5, pp. 23-65, 1970.
- Badinter E. (1980): *L'amore in più. Storia dell'amore materno*. Trad. it. Roma: Fandango Libri, 2012.
- Baldacci M. (2006): *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (a cura di) (1998): *Il territorio come laboratorio*. Bari: Adda.
- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 2006.
- Bertin G.M. (1968): *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore.
- Bianchi L. (2019): *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A., Peticari P. (1998): *Né tuttologi né specialisti. Conversazione su "Gregory Bateson e il lavoro che facciamo"*. In S. Manghi (a cura di): *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 171-189.
- Carmagnola F. (2015): *Dispositivo. Da Foucault al gadget*. Milano: Mimesis.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cerrocchi L. (2012): *Per vero, per finta. Il gioco bella relazione educativa nonni-nipoti*. In L. Dozza, F. Frabboni (a cura di): *Lo sguardo dei nonni: ritratti generazionali*. Milano: FrancoAngeli, pp. 42-59.
- Cerrocchi L. (2018): *La famiglia come ambiente e sistema educativo*. In *Id.*, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli, pp. 97-110.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2018): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, cit.
- Chambers C., Watkins S. (2012): Postcolonial Feminism? *The Journal of Commonwealth Literature*, 47(3), pp. 297-301.
- Contini M. (2006): Il nostro "essere nel mondo". Storie di neuroni e di contesti. In *Id.*, M. Fabbri, P. Manuzzi (a cura di): *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 1-61.
- Contini M. (2009): *Elogio dello Scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Crenshaw K.W. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex, *University of Chicago Legal Forum*, 4, pp. 139-167.
- D'Antone A. (2018): *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*. Bari: Adda.
- D'Antone A. (2019): *Sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità e scuola: l'educatore come "figura ponte" in prospettiva interculturale*. In S. Nanni, A. Vaccarelli (a cura di): *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 165-180.
- D'Antone A. (2020): *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Deleuze G. (1989): *Che cos'è un dispositivo?* Trad. it. Napoli: Cronopio, 2007.
- Dozza L. (2000): Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, pp. 47-90.
- Dozza L. (2009): Pedagogia della comunicazione. In F. Frabboni, G. Wallnöfer (a cura di): *La pedagogia tra sfide e utopie*. Milano: FrancoAngeli, pp. 235-259.
- Dozza L. (2010): La Scuola Se. Ovvero, la professione docente. *Studi sulla formazione*, 2, 43-50.
- Dozza L. (2018): Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi, *Id.* (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, cit., pp. 26-48.
- Fabbri M. (1996): *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: Clueb.
- Fabbri M. (2012): *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferguson A., Toyne M.E. (2017): Feminist Love Studies – Editors' Introduction, *Hypatia*, 32(1), pp. 5-18.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Frabboni F. (a cura di) (1988): *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «policentrismo» e «specialismo»*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994): *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Granese A. (1976): *Dialettica dell'educazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Haraway D. (2016): *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham (NC): Duke University Press.
- hooks b. (1981): *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. London: Pluto Press.
- hooks b. (1990): *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*. Boston (MA): South End Press.
- hooks b. (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- hooks b. (1996): *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Trad. it. a cura di M. Nadotti, Milano: Feltrinelli, 1998.
- hooks b. (2000a): *All about Love: New Visions*. New York: Harper-Collins.
- hooks b. (2000b): *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. Cambridge (MA): South End.
- hooks b. (1994): *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*. Trad. it. Milano: Meltemi, 2020.
- hooks b., Nadotti M. (2020): *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Jullien F. (2016): *L'identità culturale non esiste ma noi difendiamo le risorse di una cultura*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2018.
- Lopez A.G. (2018): *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S., Cardellini M. (a cura di) (2018): *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantegazza R. (1999): *Lo sporco sotto il banco*. In R. Massa, L. Cerioli (a cura di): *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli, pp. 65-67.
- Mantegazza R. (2001): *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*. Milano: Ghibli.
- Mantegazza R. (2003): *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per imparare a resistere*. Enna: Città Aperta.
- Manuzzi P. (2002): *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini.
- Massa R. (1986): *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1997): *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (1999): *Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita*. In A. Rezzara (a cura di) (2004): *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 173-193.
- Massa R. (2001): *La peste e il teatro. Lezioni di Riccardo Massa*. In F. Antonacci, F. Cappa (a cura di): *Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 15-97.
- McCall L. (2005): The Complexity of Intersectionality, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30, pp. 1771-1800.
- Morfino V. (2004): Temporalità plurale e contingenza: l'interpretazione spinoziana di Machiavelli, *Etica & Political/Ethics & Politics*, 1, 1-37.
- Papi F. (1978): *Educazione*. Milano: Isedi.
- Perillo P. (2018): *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2002): *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004): *Pedagogia e Post-Umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Riva M.G. (1994): *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Riva M.G. (2008): Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante. In *Id.* (a cura di): *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS, pp. 135-239.
- Santarone D. (a cura di) (2006): *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*. Roma: Armando Editore.
- Ulivieri S. (1995): *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri Stiozzi S. (2004): *La cornice estetica del setting di supervisione. Pratiche di conoscenza e di legame*. In A. Rezzara, S. Ulivieri Stiozzi (a cura di): *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. Milano: FrancoAngeli, pp. 63-96.