

Dissonanze affettive, posizionamenti critici, autocoscienza femminista. Pratiche di maternità postumana

Francesca Bracci¹

Abstract

L'articolo propone un dialogo tra quadri teorico-concettuali ed esperienze situate di maternità per esplorare come costruire nel contesto g-locale, tecnologico e sociopolitico attuale genitorialità antisessiste, antirazziste e decoloniali, partendo dalla specificità e parzialità del posizionamento dell'autrice. Sono analizzati alcuni *insight* radicali che il femminismo postumano teorizzato da Braidotti (2020, 2022, 2023) – con particolare riferimento ai costrutti di posizionamento critico e defamiliarizzazione – e la pedagogia impegnata di bell hooks (2013, 2020, 2022, 2023) – con quello di autocoscienza femminista rivoluzionaria – possono offrire per coltivare pratiche di genitorialità come spazi di emancipazione, autenticità e attivismo politico.

Parole chiave: esperienze di maternità, maternità femministe, autocoscienza femminista rivoluzionaria, dissonanze affettive, pedagogie postumane.

Abstract

This article proposes a dialogue between theoretical-conceptual frameworks and situated experiences of mothering to explore how to construct anti-sexist, anti-racist and decolonial parenthood in the current g-local, technological and sociopolitical context, starting from the specificity and partiality of the author's positioning. Some insights are analyzed that posthuman feminism theorized by Braidotti (2020, 2022, 2023) – with particular focus on the concepts of critical positioning and defamiliarization – and the engaged pedagogy of bell hooks (2013, 2020, 2022, 2023) – with that of revolutionary feminist consciousness – can offer for cultivating practices of parenthood as spaces for emancipation, authenticity, and political activism.

Keywords: experiences of motherhood, feminist mothering, radical feminist consciousness, affective dissonances, posthuman pedagogies.

1. Storie di apprendimento e normometri disciplinari

Mi sono avvicinata agli studi sulla pedagogia della famiglia² quando decisi di partecipare alla procedura concorsuale per l'ammissione al dottorato di ricerca in

¹ Professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI).

² All'interno del dibattito pedagogico nazionale è possibile rintracciare l'utilizzo dell'espressione *della famiglia* declinata al plurale per riconoscerne la molteplicità di configurazioni ed esperienze. Qui il termine non è da intendersi in senso descrittivo, ma come ciò che Smith (1993, 2005) definisce *codice ideologico*:

Persona, sviluppo e apprendimento. Prospettive epistemologiche, teoriche e applicative – XXVI ciclo – presso l’Università Cattolica di Milano.

Il progetto di ricerca che proposi alla commissione giudicatrice e che portai avanti nei tre anni successivi seguì una *metodologia qualitativa umanista convenzionale* (St. Pierre, 2018) e analizzò i processi di apprendimento e produzione di conoscenze situate attraverso cui adulti/e costruiscono pratiche e identità genitoriali, modalità di appartenenza e traiettorie di partecipazione ai propri contesti familiari³. Intervistai genitori italiani residenti a Milano e italoamericani che vivevano a New York City, appartenenti a famiglie a doppia carriera, coniugali, eterosessuali, bianche, di classe elevata che – secondo la letteratura empirica sull’argomento – potevano essere definite *funzionali* in relazione ai concetti di benessere psicologico e coesione tra i suoi membri⁴. Ne coinvolsi anche altri che stavano attraversando separazioni o divorzi in laboratori educativi di accompagnamento e sostegno alla genitorialità aventi l’obiettivo di supportarli nell’assunzione di azioni potenzialmente trasformative (Mezirow, 2003a; Taylor, Cranton, 2013). La scelta di questo oggetto di studio rappresentò un *giuramento di fedeltà* (Borghi, 2020) necessario per varcare i confini disciplinari delle scienze pedagogiche – dato il mio *background* formativo in psicologia delle organizzazioni e del marketing.

Le pratiche quotidiane, attraverso cui le attività di cura si manifestano, costituirono il punto di accesso al processo conoscitivo – fondato su un’epistemologia costruzionista, situazionale e riflessiva. Adottare un approccio *practice-based* (Gherardi, 2008, 2019; Fabbri, 2008; Nicolini, 2016) allo studio degli apprendimenti informali e incidentali (Marsick, Watkins, 1990, 2018) che accadono nei contesti familiari implicò rilevarne gli aspetti costruttivi e processuali della vita al loro interno e l’analisi delle conoscenze situate, relazionalmente costruite, tacite e distribuite, che costituiscono il tessuto sociale in cui si realizza la quotidianità dei suoi membri.

L’interesse era rivolto a *come* le persone *fanno famiglia*, riconoscendone le possibilità di apprendimento e cambiamento – dagli esiti incerti e imprevedibili – delle pratiche di costruzione e riproduzione dei sistemi di attività in cui sono immerse, dei significati attraverso cui interpretano e reinterpretano continuamente relazioni, gesti abitudinari, contatti tra corpi, imprevisti, sfide da compiere, eventi critici, dilemmi disorientanti, intensità affettive e negoziazioni costanti tra punti di vista molteplici.

Gli orientamenti interpretativi e metodologici offerti dagli approcci *practice-based* e trasformativi allo studio dei processi di apprendimento informale nei contesti familiari hanno comportato e legittimato, tra l’altro, a prendere le distanze da qualsiasi pretesa di sguardo neutro e universale sulla famiglia, di presunta oggettività della ricerca intrapresa

uno schema cognitivo che rappresenta un dispositivo normativo attraverso cui pratiche sociali si strutturano e organizzano.

³ Per un approfondimento rimando a: Bracci (2014, 2017) e Bracci, Marsick, Watkins, Romano (2018).

⁴ Il riferimento è a quel corpus di studi sociologici, psicologici e pedagogici che dagli anni Ottanta ha cercato di elaborare una chiave di lettura della famiglia in grado di guiderne l’intervento, analizzando i modelli di sviluppo del funzionamento familiare, oltreché le modalità di funzionamento *normale* della famiglia (McGoldrick, Carter, 1982; Walsh, 1982, 2000; Beavers, 1986; Scabini, Donati, 1990; Scabini, Rossi, 2006; Pontecorvo, Arcidiacono, 2007).

– eminentemente qualitativa – e di azione generalizzatrice dei risultati emersi. Oltreché da approcci individualisti all'apprendere, privilegiandone visioni sociali che lo assumono come traiettoria di partecipazione culturale ad attività situate ed emergenti da collettivi eterogenei, composti da umani/e, artefatti, tecnologie, regole e quant'altro *non-umano*, o meglio *più che umano*, tenuto assieme da relazioni socio-materiali (Nicolini, Gherardi, Yanow, 2003; Gherardi, 2009).

Il rischio di questi *framework* teorico-concettuali – che accomuna le epistemologie costruzioniste e riflessive – è di delimitare la pratica trasformativa alle possibilità di *agency* dei soggetti nella vita quotidiana, trascurando la dimensione extra-locale delle relazioni sociali che organizzano e governano la pluralità delle nostre esperienze (Morgan, 2011; Bertone, 2024). In altre parole, il pericolo è di colludere con il discorso neoliberista che – parafrasando Beck – spinge a cercare soluzioni personali e biografiche a problemi e contraddizioni sistemici.

2. Posizionamenti critici e pratiche di defamiliarizzazione

Gli anni di nomadismo accademico successivi al dottorato mi spinsero verso altri interessi di ricerca. Quando divenni professoressa associata all'Università di Firenze iniziai ad approfondire il contributo di scienze minori e assemblaggi minoritari, il cui sviluppo rizomatico – che si articola attraverso espansioni di pratiche e discorsi perlopiù non istituzionalizzati e impollinazioni trasversalmente generative – è alimentato dal desiderio di attualizzare modalità relazionali epistemiche senza precedenti (Deleuze, Guattari, 1996; Braidotti, 2022). Le teorie femministe, queer, LGBTQ+, gli approcci decoloniali, le teorie critiche della razza, il neomaterialismo fornirono – e continuano a farlo – strumenti di navigazione e cartografie per attuare *posizionamenti critici* della mia soggettività postumana alle prese con il tentativo di coniugare pratiche di conoscenza situata e trasformativa con nuove forme di responsabilità epistemiche ed etiche (Rich, 1987; Braidotti, 2020).

Di qui, una duplice sollecitazione che Borghi, nel volume *Decolonialità e privilegio* (2020), è riuscita a esplicitare con invidiabile semplicità espositiva. La prima consiste nell'impegno a utilizzare «il privilegio di persona-con-posto-fisso-in-istituzione-accademica per sperimentare pratiche di decolonizzazione della conoscenza, di trasmissione del sapere in università, di rottura delle gerarchie tra sapere legittimato e non» (p. 31).

La studiosa rileva che:

Uscire dall'ingiunzione dell'intervento intelligente quando occupi uno spazio-centro necessita di fare un percorso di *coscientizzazione* che obbliga a riflettere sul tuo posizionamento e a prenderti il rischio e la responsabilità dell'affermare. Fare questo significa combattere l'autorità attraverso l'autorevolezza e assumere la responsabilità del mio ruolo sociale, quello di insegnante e ricercatrice, legittima produttrice e trasmittente di sapere, portatrice insana di potere. Significa anche essere cosciente che questo ruolo ti mette automaticamente dalla parte sbagliata, quella dell'*oppressore epistemico*: parlare (per gli/le altri/e e al posto delle persone interessate), produrre l'unico sapere considerato legittimo (quello cioè riconosciuto come autorevole), essere ascoltata,

detenere la parola *che conta*. Tutto questo rientra nella *colonialità* del sapere e della sua violenza (*ivi*, pp. 16-17).

La seconda si riferisce alla precisazione secondo cui:

Se svelare il proprio posizionamento fa oggi parte di una prassi consolidata, intrecciare la tua esperienza con gli argomenti scientifici che vuoi trattare non è così immediato. A volte c'è la paura di mettersi a nudo, altre volte il freno del pudore. Qual è il limite tra l'autocelebrazione e la condivisione della tua esperienza? Puoi usare il registro dell'esperienza individuale senza entrare nel genere dell'autobiografia? Puoi parlare di argomenti scientifici narrativamente? E soprattutto, puoi narrare di te? (*ivi*, p. 26).

La stessa Borghi rintraccia nel pensiero di bell hooks una risposta a queste domande. hooks (2020, 2023) rileva il rischio che il mancato passaggio dal personale al collettivo appiattisca istanze comuni in politiche iperidentitarie che riducano i discorsi femministi a stanze di *ego-eco*. Allo stesso tempo, l'autrice sostiene che il proprio posizionamento e la condivisione di esperienze personali – partire da sé per uscire da sé – siano strumenti atti a costruire identità collettive, critiche e politiche, oltre che una delle più importanti conquiste del pensiero femminista Nero. Del resto, l'esperienza non è un espeditivo conoscitivo che vuole rendere intellegibile un concetto, ma il referente ultimo del sapere che si intende condividere.

Il presente contributo risponde al bisogno di «sperimentare, di infilarmi in terreni con cui non ho troppa familiarità, primo di tutti il terreno della mia soggettività in relazione a un testo, ad una narrazione che si vuole *scientifica* e che ho interiorizzato come l'unica a me concessa» (Borghi, 2020, p. 20). L'obiettivo è condividere *esercizi di decolonialità* del privilegio così da mobilitarlo come strumento di resistenza e sovversione all'interno del sistema dominante. Ciò significa mettersi in gioco, condividere i propri limiti, debolezze e difficoltà epistemiche.

3. *Esercizi di decolonialità del privilegio*

Muovendo da questo scenario, presenterò alcune esperienze di maternità, la mia, non per farne illustrazioni esemplari, ma come modo per indagare possibili connessioni tra pratiche concrete, situate, inevitabilmente particolari e le relazioni extra-locali che le governano. Riflettere su come queste relazioni si possano modificare e sovvertire, apre la possibilità di riconoscere nei terreni di conflitto che viviamo orizzonti trasformativi entro cui riorganizzare pratiche affettive e di cura in forme più condivise e comunitarie, che smantellino la separazione stessa tra sfera privata e pubblica su cui si fonda la famiglia moderna (Smith, 2005; Bertone, 2024).

Da dove parlo. Sono una donna cisgenere, bianca, italiana, membro di una famiglia queer espansa che abita ad Arezzo composta di una quattrenne, un infante di dieci mesi (figli miei e del mio compagno), un adolescente (figlio del mio compagno), il mio compagno, i miei genitori, mia sorella che abita a Milano, prozie con legami di sangue, zie e cugine elettive, una cagna.

3.1. Esercizio #1

Il giorno della presa di servizio come ricercatrice a tempo determinato di tipo B presso un ateneo non statale romano – che il CENSIS annovera tra quelli – di piccole dimensioni, fui convocata dal rettore per un incontro conoscitivo di accoglienza. L’invito era rivolto anche all’amico e collega, coetaneo, reclutato con la medesima posizione accademica, ma afferente a un diverso settore scientifico disciplinare se pur di area pedagogica. Fummo accolti dal rettore e dal direttore del Dipartimento che ci fecero accomodare nelle poltrone dell’angolo salotto del rettorato: l’atmosfera colloquiale, davanti a noi un vassoio di pasticcini farciti di crema chantilly che sembravano ottimi, ma non riuscii a toccare perché troppo ingessata e con le mani sudate. Parlammo, tra l’altro, della sofferenza didattica caratterizzante il corso di studi in cui avremmo insegnato. Accordammo all’unisono la massima disponibilità nel far fronte a un carico didattico grandemente superiore a quello previsto dal nostro inquadramento contrattuale.

Il rettore ci ringraziò e mi chiese: «Non avrà intenzione di avere figli?»

Senza alcun indugio risposi: «No no no, non si preoccupi.»

Varcata la porta del rettorato mi sentii pure gagliarda: avevo mostrato di essere pronta, disponibile, allineata, la scelta giusta.

Lo stesso anelito lo espressi quando, strutturata in altra università, rimasi incinta – a trentacinque anni: *primipara attempata*, scrisse la ginecologa che compilò il certificato di gravidanza da consegnare all’ufficio personale docente. Avvertii inesorabile il dovere di mostrare che avrei portato a termine gli impegni didattici e accademici prima del periodo di congedo obbligatorio di maternità, in cortocircuito tra corpi vivi e standard disincarnati, cure necessarie e invisibilità strategiche.

Rimasi allegramente inconsapevole di quanto avessi assimilato – silenziosamente e in profondità – le attese performative del sistema accademico neoliberale – essere presenti, efficienti, produttive, non troppo corporee, non troppo madri – fino a quando lessi con grande avidità *Il femminismo è per tutti* e, a seguire, le altre opere di bell hooks. Nel libro, e in molti altri, l’autrice mette a fuoco come la focalizzazione del pensiero femminista sul *carrierismo* e la sua *accademizzazione* abbia rischiato di privarlo della sua radicalità e di allontanarlo da pratiche di autocoscienza e introspezione collettiva, senza le quali diviene perlopiù impossibile misurarsi con la nostra fedeltà al pensiero e all’azione patriarcale e con il sessismo interiorizzato a cui tutti/e siamo stati/e socializzati/e.

Con un certo stupore mi accorsi di fare i conti con ciò che O'Reilly (2024) definisce come la forma più attuale di maternità normativa e che riconduce agli ideali irrealizzabili di *maternità intensiva* e, a tratti, *sacrificale* – alle prese con un paradigma performativo che coniuga l’imperativo neocapitalista dell’eccellenza e dell’intensività con il giogo sacrificale del modello religioso, alimentandosi di codici di senso patriarcali e classisti. Insegnare, scrivere, partecipare agli incontri istituzionali in università con una lattante di quattro mesi e un compagno infermiere iscritto al terzo anno del corso di studi in medicina e chirurgia implicano il privilegio economico e affettivo di poter contare su babysitter affidabili e reti di parentele non solo biologiche.

Interrogarmi su come fare la madre contro l’istituto della maternità significò iniziare a decostruire, dentro me, le dicotomie tra madre buona e cattiva, presenza totale e colpevole mancanza, dovere di dedizione e desiderio di soggettività. Comportò assumere le pratiche di maternità come posizionamenti critici e politici, non come destinazioni biologiche o prestazioni sociali. Ciò ha implicato aprirsi a processi di apprendimento incarnati, situati e affettivamente dissonanti, in cui rintracciare alcune ragnatele di legami costituenti, almeno in parte, le varie componenti dell’assemblaggio della mia soggettività come figlia e madre, curante e vulnerabile, docente e studente, collocata dentro un’istituzione eppure non del tutto conforme alle sue logiche. Adottare sguardo postumano e intersezionale permette di abitare questa soglia, questo interstizio, come luogo epistemico generativo e non come contraddizione da risolvere. Una pratica di autocoscienza postumana che non si accontenta di riflettere sul vissuto, ma lo assume come leva per smontare e reinventare – collettivamente – ciò che chiamiamo maternità ed educazione.

3.2. *Esercizio #2*

Condivido alcune delle voci, tutte femminili, in cui mi imbattei nei contesti più disparati nel corso della gravidanza del mio secondogenito in seguito alla risposta alla domanda sul sesso del nascituro.

“Il maschio fa sentire la mamma una regina. Ti trasforma in suocera, ma il rapporto è speciale. Come lo è quello della femmina col babbo”.

“Se con Livia sei diventata mamma, con il maschio impazzirai. È inimmaginabile. Sarà uno tsunami. Anch’io avrei voluto un’altra femmina, ma vedrai che con il maschio è un’altra storia”.

C’è chi sostiene – assurgendo la propria esperienza a unità di misura di tutte le altre – sia meglio avere prima la femmina poi il maschio perché la sorella farà da mammina al secondogenito. Chi, invece, ritiene che avere prima il maschio sia più gestibile perché le femmine sono capricciose e invidiose.

C’è anche chi tenne a precisare che con il maschio avrei avuto un’esperienza diversissima. Tutto sarà più semplice. Avrò anche l’inevitabile vantaggio di riuscire a capire meglio il mio compagno e appurare che maschi e femmine sono programmati in modo differente.

L’ostetrica addirittura che coordinava il corso di accompagnamento alla nascita, sezione grandi pance, concluse il ciclo di incontri incitandoci a non aver paura del parto: “siate *cazzute!*”

Non sorprende incontrare discorsi sulla genitorialità attraversati da gerarchie epistemiche che riproducono visioni eteronormative e binarie dei ruoli familiari. Queste battute, apparentemente innocue, spie di un sapere altro, pervasivo e diffuso, mi hanno suscitato una certa indignazione verso il gergo elitario del ghetto accademico che rischia di produrre conoscenze comprensibili solo agli/alle addetti/e ai lavori (hooks, 2015).

Come afferma Borghi (2020), «non basta occuparsi di temi o epistemologie marginali per non riprodurre l’elitismo del sapere sapiente» (p. 16). Quindi, come posso/possiamo,

da dentro l'università, far sì che il sapere che chiamiamo “scientifico” diventi più accessibile, dialogico, ospitale?

Questi esercizi non ambiscono a proporre dispositivi replicabili, né a indicare vie maestre. Offrono spunti per riflettere su come, in chi educa o prende parola in contesti educativi, l'urgenza non sia quella di progettare trasformazioni, ma di riconoscersi come parte del problema. Prima ancora di “intervenire”, è necessario imparare a posizionarsi – a sentire e nominare le dissonanze, i privilegi, le collusioni invisibili con i sistemi che si vorrebbero cambiare. Lungi dall'essere esempi da seguire, questi frammenti mettono in scena contraddizioni, autoassoluzioni e tensioni quotidiane che interrogano la presunta neutralità di chi educa, e ricordano che non si può parlare di cambiamento senza attraversarne, in prima persona, il rischio e l'incoerenza.

4. Riflessioni conclusive

Il contributo presenta spunti per un confronto inclusivo che promuova processi trasformativi, individuali e collettivi, attraverso la costruzione di spazi creativi e radicali, capaci di affermare e sostenere le nostre soggettività, di assegnarci una posizione nuova da cui poter articolare il nostro senso del mondo (hooks, 2020). L'obiettivo è suggerire aperture: aperture alla dissonanza, all'incertezza, al desiderio di dissidenza.

Scrivere maternità da dentro l'università, da una posizione bianca, garantita, non è un atto neutro. Non lo è mai. Anche quando si prova a decostruire, a dislocare, a disturbare, si resta dentro un sistema che autorizza, legittima, rende dicibile. Il *non-diritto* a parlare è forse questo: il sentire che ogni parola è anche un eccesso, un'ingerenza, un rischio di occupazione. Non ci sono soluzioni, ma incrinature. Margini da abitare senza assolversi, senza fingere che basti nominarlo per attraversarlo.

È lì che provo a restare. Nella frizione, nell'inadeguatezza, nel tempo lungo del non sapere.

Riferimenti bibliografici

- Beavers W. (1986): Famiglie sane, intermedie e gravemente disfunzionali. In F. Walsh (a cura di): *Stili di funzionamento familiare*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, pp. 101-129.
- Bertone C. (2024): *Il familiare è politico. Attrezzi di ricerca per uno sguardo posizionato*. Milano: Meltemi.
- Bianchi L., D'Antone A. (2024): *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione dei contesti educativi*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Borghi R. (2020): *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Bracci F. (2012): *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*. Terlizzi: Ed Insieme.
- Bracci F. (2014): *L'apprendimento informale nei contesti familiari. Identità, significati, saperi di genitori italiani e italoamericani*. Tesi di dottorato, Tutor: Marsick V., De Natale M.L., Università Cattolica di Milano e Teachers College, Columbia University.

- Bracci F. (2017): *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Bracci F., Marsick V., Watkins K., Romano A. (2018): Toward a Model to Leverage Informal and Incidental Learning in Family Contexts. *La Famiglia*, n. 52, pp. 317-346.
- Braidotti R. (2020): *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Trad. it. Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti R. (2022): *Il postumano. Saperi e soggettività*. Trad. it. Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti R. (2023): *Il postumano. Femminismo*. Trad. it. Roma: DeriveApprodi.
- Deleuze G., Guattari F. (1996): *Che cos'è la filosofia*. Trad. it. Torino: Einaudi.
- Fabbri L. (2008): Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 45-55.
- Fabbri L., Bracci F., Bosco N. (2024): Dovremmo essere tutte femministe. Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 5-29.
- Fabbri L., Bracci F., Bosco N., Capaccioli M. (2023): Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia e Vita*, n. 2, pp. 25-34.
- Gherardi S. (2008): Dalla comunità di pratica alle pratiche delle comunità: breve storia di un concetto in viaggio. *Studi organizzativi*, n. 1, pp. 49-73.
- Gherardi S. (2009): Knowing and learning in practice-based studies: An introduction. *Learning Organization*, n. 16(5), pp. 352-359.
- Gherardi S. (2019): *How to conduct a practice-based study: Problems and methods*. Northampton Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Halberstam J. (2022): *L'arte queer del fallimento*. Milano: Minimum Fax.
- hooks b. (2013): *Scrivere oltre la razza. Teoria e pratica vivente*. Trad. it. Milano: il Saggiatore.
- hooks b. (2015): *Il femminismo è per tutti*. Trad. it. Napoli: Tamu Edizioni.
- hooks b. (2020): *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Trad. it. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2022): *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Trad. it. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2023): *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Trad. it. Milano: Meltemi.
- Marsick V.J., Watkins K.E. (1990): *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge.
- Marsick V.J., Watkins, K.E. (2018): Introduction to the special issue: An update on informal and incidental learning theory. *New directions for adult and continuing education*, n. 159, pp. 9-19.
- McGoldrick M., Carter E. (1982): The family life cycle. In F. Walsh (a cura di): *Normal family processes*, II Ed. New York: Guilford Press, pp. 167-195.
- Mezirow J. (2003a): *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow J. (2003b): Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, n. 1, pp. 58-63.
- Minello A. (2022): *Non è un paese per madri*. Roma-Bari: Laterza.
- Morgan D. (2011): *Rethinking family practices*. Berlino: Springer.
- Ngozi Adichie C. (2016): *Il pericolo di un'unica storia*. Trad. it. Torino: Einaudi.
- Ngozi Adichie C. (2017): *Cara Ijeawele. Quindici consigli per crescere una bambina femminista*. Trad. it. Torino: Einaudi.
- Nicolini D. (2016): *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach: A Practice-Based Approach*. New York: Routledge.
- Nicolini D., Gherardi S., Yanow D. (a cura di) (2003): *Knowing in organizations: A practice-based approach*. New York: M.E. Sharpe.

- O'Reilly A. (2024): *Maternità femministe*. Trad. it. Milano: Prospero Editore.
- Pontecorvo C., Arcidiacono F. (2007): *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rich A. (1987): *Blood, Bread and Poetry*. London: Virago Press.
- Scabini E., Donati P. (a cura di) (1990): *Conoscere per intervenire: la ricerca finalizzata sulla famiglia*. Studi interdisciplinari sulla famiglia, n. 9. Milano: Vita e Pensiero.
- Scabini E., Rossi G. (a cura di) (2006): *Le parole della famiglia*. Studi interdisciplinari sulla famiglia, n. 21. Milano: Vita e Pensiero.
- Smith D. (1993): The standard North American family: SNAF as an ideological code. *Journal of family issues*, n. 14(1), pp. 50-65.
- Smith D. (2005): *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Lanham: AltaMira Press, Rowman.
- St. Pierre E. A. (2018): Writing post qualitative inquiry. *Qualitative inquiry*, n. 24(9), pp. 603-608.
- 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*, n. 4(1), pp. 35-47.
- Walsh F. (a cura di) (1982): *Normal family processes*, II Ed. New York: Guilford Press.
- Walsh F. (a cura di) (2000): *Ciclo vitale e dinamiche familiari: tra ricerca e pratica clinica*. IV Ed. Trad. it. Milano: FrancoAngeli.

Just Accepted